**CONVOCATORIA INTERNA PARA SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, GRUPOS DE ESTUDIO Y/O COLECTIVOS ACADÉMICOS AÑO 2023**

**ID CONVOCATORIA: 287 – FECHA REPORTE: 06-09-2023**

**ID PROPUESTA: 12555**

**1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| * 1. **TITULO DE LA PROPUESTA:** | | | | | |
| Saber de la experiencia con la discapacidad: conversaciones con expertos por experiencia. Semillero Aula Húmeda | | | | | |
| * 1. **NOMBRE DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO:** | | | | | |
| Ambientes Pedagógicos Complejos, Aula Húmeda | | | | | |
| **1.3 NOMBRE DEL O LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN A LOS CUALES ESTA ADSCRITO EL SEMILLERO, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | | 1. diversidades, formación y educación | | | |
| **1.4 AÑO DE CREACIÓN DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO:** | | 2021 | | | |
|  | |  | | | |
| **1.5. UNIDAD ACADÉMICA:**  Registre la unidad académica en donde se origina el semillero: Facultad y departamento, programa, IPN, otros. | | Facultad de Educación | | | |
| **1.6. DURACIÓN DE LA PROPUESTA:**  Indique la o las vigencias en la que se ejecutará la propuesta. | | 2 Semestres | | | |
| **1.7. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES:**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por el o los profesores que coordinarán el semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico | | **$59,510,458** | | | |
| **1.8. RECURSOS DE INVERSIÓN:**  Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria)**.** | | **$28,000,000** | | | |
| **1.9. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos casillas anteriores.  Ejm: 1.6+1.7 | | **$87,519,458** | | | |
| **1.10. NOMBRE DEL (LOS) PROFESOR(ES) INVESTIGADOR(ES) COORDINADORES (reportar nombres y apellidos completos):** | | | | | |
| **Nombres completos** | **Tipo documento** | | **Documento de Identidad** | **Tipo de vinculación** |
| Eduardo Enrique Delgado Polo | Cédula de ciudadania | | № 79319889 | Planta |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**2.1 RESUMEN EJECUTIVO**

Desde hace más de 18 años, se viene desarrollando en la Universidad Pedagógica Nacional, el programa de Aula Húmeda, dirigido a personas en situación de discapacidad y sus cuidadores, con el objetivo de promover su formación y desarrollo a través de su participación en un ambiente acuático. Se ofrece a más de cien personas, en edades comprendidas entre los 6 y los 50 años, distribuidas en tres horarios con una intensidad semanal. Los procesos pedagógicos son desarrollados por docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial, quienes realizan sus prácticas y proyectos de grado en el servicio. Igualmente, se lleva a cabo una Electiva dirigida a todos los programas que vincula docentes en formación de las distintas licenciaturas de la Universidad, como Artes Escénicas, Educación Física, Biología, Psicopedagogía, Física, Matemáticas, Educación Infantil, Lenguas, etc. Es un Ambiente Pedagógico Complejo, lo cual implica que, entendiendo el ambiente como el resultado de las interacciones de los sujetos con el medio, es decir, la relación entre sistemas, comprendemos la estructura y el funcionamiento de las relaciones entre el sujeto y el entorno al interior de situaciones didácticas construidas para formar. Este ambiente – sistema, diseñado y reformulado por quienes participan en él, se ocupa de la enseñanza (orientada por el maestro que piensa las interacciones y las situaciones didácticas, además de los procesos formativos) y del aprendizaje, expresado en términos de adquisiciones conceptuales y cambios conductuales en los participantes. Lo pedagógico se basa entonces en el diseño del ambiente (Estructural –elementos, lugares y personas- y Dinámicamente – experiencias, interacciones y transformaciones- con objetivos formativos claramente establecidos) y su “puesta en escena” o desarrollo propio.   
Por supuesto, las relaciones causales no se conciben lineales ni unidireccionales, sino circulares y multidireccionales; las implicaciones de esta perspectiva son, entre otras, que hay que prestar especial atención a lo que se espera que resulte tanto como a lo que no se prevé, pero aparece.   
El participante es, entonces, constructor y protagonista en las situaciones formativas, dirigiéndolas tan activamente como el profesor. El saber de la experiencia con la discapacidad, que aportan tanto el cuidador como la persona con discapacidad, se elabora al interior del ambiente y toma contexto a la vez que contextualiza.   
Las distintas formas de ser y actuar en el mundo se convierten en material constitutivo del ambiente – sistema. En el tiempo que se ha trabajado en Aula Húmeda, se han desarrollado una serie de procesos investigativos: en primera instancia, se sistematizó la experiencia -a los cinco años de iniciada- y como resultado de este proceso, se generaron los documentos de base, conteniendo sobre todo los principios. A estas alturas, Hay que señalar que se han desarrollado alrededor de 60 tesis de grado (incluyendo dos de Posgrado) el interior del Ambiente Formativo, todas aportando en diferentes sentidos. Los docentes en formación aprenden a diseñar propuestas pedagógicas con base investigativa para trabajar con personas con discapacidad en distintos escenarios. Este aspecto es básico para pensar la inclusión y el futuro de la atención educativa de estas poblaciones y las transformaciones institucionales hacia la educación inclusiva.   
Este acumulado pedagógico e investigativo recoge múltiples caminos recorridos y muestra posibilidades de avanzar en direcciones y sentidos que no se han explorado mucho previamente. Una de estas es la consolidación del Saber de la experiencia con la discapacidad, dimensión que requiere de ser desarrollada para pensar el futuro de propuestas de atención en cualquier ámbito con personas con discapacidad. La presencia de los cuidadores – familiares en la mayoría de los casos, acompañantes terapéuticos, inclusive amigos, en otros- en todos los momentos del servicio de Aula Húmeda, con unas responsabilidades claras en el proceso formativo de todos los participantes, consolida esta oportunidad de acercamiento a la experiencia para construir el saber que de ella deriva más allá de considerarla testimonio ejemplificante de los discursos disciplinares. Este saber se expresa en los relatos que de experiencia que se originan en los encuentros con los cuidadores (un gran porcentaje de los trabajos de grado han trabajado en esta clave), en los denominados Círculos de Palabra (estrategia tradicional que se desarrolla con la asistencia de cuidadores y docentes en formación a través de encuentros para la conversación permanente frente a los temas de la experiencia con la discapacidad y los encuentros para las conversaciones denominadas “Discapacidad en primera persona” producidas en colaboración con el CINNDET.  
El propósito y tarea del grupo del Semillero será sistematizar estas conversaciones, analizar y proponer construcciones sobre el Saber de la experiencia con la discapacidad.

**2.2. DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES**

Saber de la experiencia con la discapacidad, Educación Inclusiva, Ambientes Pedagógicos Complejos, Formación de Docentes, Sistematización de experiencias, enfoques conversacionales.

**2.3. ANTECEDENTES**

Como se señaló anteriormente, durante los 18 años que lleva el servicio en la UPN, se han desarrollado varios procesos de investigación: Inicialmente, a los 5 años de iniciado, se realizó una sistematización de la experiencia con la participación de los cuidadores, quienes aportaron importantes aspectos para la comprensión y desarrollo de la propuesta general y el servicio; en esa misma época, se desarrollaron proyectos de grado a nivel pregrado y posgrado, vinculados todos a dimensiones constitutivas de aula húmeda, los que al momento presente suman alrededor de 60, más los que se encuentran en fase de anteproyecto. Se han trabajado temas como el papel de los cuidadores, la ética del cuidado, los sistemas aumentativos y alternativos en el ambiente de Aula Húmeda, el paisaje sonoro, las estrategias pedagógicas y didácticas especiales en ambientes como este de acuerdo con poblaciones específicas, la Autodeterminación e Interdependencia, el rol docente, etc.  
Para esta propuesta, se tienen en cuenta otros antecedentes investigativos como el proyecto: “El saber de la Experiencia de la Discapacidad: Conversaciones con Gente de Colores”, desarrollado con auspicio del Centro de Investigaciones en la convocatoria 2020-21, en donde se hizo una caracterización inicial del saber de la experiencia con la discapacidad en las entrevistas desarrolladas al interior del programa radial “Gente de Colores” durante el período comprendido entre el año 2006 y el año 2019.  
Otro proyecto de investigación, desarrollado por el Coordinador actual del semillero, Eduardo Delgado, fue la tesis doctoral: Conocimiento, saber y experiencia, ser docente universitario con discapacidad” publicada en 2020 por la Universidad Pedagógica Nacional.   
Actualmente, los proyectos “Círculo de palabra” y “Discapacidad en primera persona- (T2), se convierten en la fuente primordial sobre la cual se desarrollará la propuesta de sistematización.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**3. PROPUESTA DE TRABAJO**

**3.1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA**

Se adelantará un proceso orientado a la sistematización de la experiencia con la discapacidad de los cuidadores que asisten al programa Aula Húmeda para elaborar aspectos fundamentales del saber contenido en ella, a través del análisis de los documentos producidos previamente (trabajos de grado, informes de investigación y tesis, entre otros) y de los relatos construidos en las conversaciones del Círculo de la palabra y los encuentros de Discapacidad en Primera Persona.

**3.2. OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA**

Sistematizar la experiencia con la discapacidad en las voces de los cuidadores e invitados al Círculo de la Palabra y al programa de Discapacidad en Primera Persona, así como en los documentos de investigación, tesis y trabajos de grado desarrollados en relación con el saber construido al interior de la experiencia en el servicio Aula húmeda.

**3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general, realizables en la vigencia establecida. Son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos como sea necesario.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |

**3.4. PLAN DE TRABAJO:** Definición y programación de las siguientes actividades

1. **Programación de sesiones periódicas de formación en investigación**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Sesiones periódicas de formación en investigación** | | |
| **Tipo de espacio** | **Fecha de inicio** | **Fecha fin** |
| Seminario | 2024-02-15 | 2024-03-14 |
| Taller | 2024-04-11 | 2024-05-09 |
| Coloquio | 2024-05-30 | 2024-06-06 |
| Seminario | 2024-08-08 | 2024-08-22 |
| Conferencia | 2024-09-12 | 2024-09-12 |
| Coloquio | 2024-09-26 | 2024-09-26 |
| Estrategia divulgación | 2024-10-03 | 2024-10-03 |
| Taller | 2024-10-17 | 2024-10-31 |

1. **Programación de sesiones periódicas en las cuales los estudiantes participantes, presenten sus avances de investigación**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sesiones periódicas para presentación de avances de investigación** | | | |
| **Sesión No.** | **Fecha de inicio** | **Fecha fin** | **Rol responsable** |
| 1 | 2024-03-28 | 2024-03-28 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |
| 2 | 2024-05-09 | 2024-05-09 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |
| 3 | 2024-06-06 | 2024-06-06 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |
| 4 | 2024-08-15 | 2024-08-15 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |
| 5 | 2024-09-17 | 2024-09-17 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |
| 6 | 2024-10-10 | 2024-10-10 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |
| 6 | 2024-11-21 | 2024-11-21 | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores |

1. **Diligenciar el formulario de caracterización de semilleros de investigación**

En el siguiente link: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=1689>. **(**Los semilleros, grupos de estudio o colectivos académicos que ya se encuentran inscritos no deben diligenciar nuevamente el formulario mencionado).

(Puntaje máximo en la evaluación 30 puntos de 100)

**4. MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRÁFIA**

**4.1. MARCO TEÓRICO**

Saber de la discapacidad y el saber pedagógico. Consideraciones para la formación de maestros y los procesos de inclusión educativa. (Artículo base, realizado por el Investigador principal)   
  
Saber y conocimiento. Saber pedagógico y enseñanza.  
Se considera que el saber es la dimensión más amplia del conocimiento, incluyendo diferentes niveles de desarrollo del discurso. (Zuluaga,1987) A partir de lo anterior, puede afirmarse que el saber, como escenario de encuentro discursivo y de conocimiento, es fundamentalmente dinámico y cambiante, nutriéndose de la relación de los distintos niveles de enunciación y acción. En este proceso, se transforma y transforma a su vez el conocimiento. Foucault (1970b) plantea que el saber es el lugar desde donde el sujeto toma posición propia, para hablar de los objetos que trata en su discurso. Así, en el saber pedagógico se muestran las formas como los sujetos de ese saber se relacionan y actúan, además de las didácticas que usan y los procesos de enseñanza. El saber implica al sujeto, sus comprensiones, sus pretensiones y preguntas. Difícilmente existiría el saber sin el sujeto que lo enuncia, que es enunciado a la vez.   
Este saber se construye con base en la práctica cotidiana y en el análisis que el maestro hace de su quehacer. Zuluaga (2005) refiriéndose al saber pedagógico, señala que éste:   
Es un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación…constituye una pluralidad y en vez de tender a la unidad siempre representará una multiplicidad. Constituye una condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes… es relativo a su propio momento histórico, sus objetos discursivos y conocimientos giran alrededor de la práctica… El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cuál es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía. (p24 y ss.)   
En este punto, es importante puntualizar la diferencia entre saber y conocimiento. El primero, el saber, muestra una unión entre reflexión y experiencia que es posible ver en las acciones de los sujetos (Bontá, 2000). No es algo que está en potencialidad y, a diferencia del conocimiento, que se muestra en teorías, está relacionado con la práctica. En otros planteamientos, Tardif (2004), define el saber cómo “un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen las fuentes de sus juicios, opciones y realizaciones y decisiones.” (p. 164) y plantea que este se encuentra en directa relación con la reflexión sobre la práctica, por lo que es propio de la profesión docente.   
De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que el conocimiento forma parte del saber, el que lo actualiza o contrasta en su relación definitiva con la práctica y la totalidad. El conocimiento toma distancia de lo particular y concreto, en la pretensión de universalidad; el saber, por su parte, lo contextualiza, lo refiere a su origen. Este es el movimiento que permanentemente hace el maestro, tejiendo saberes y conocimientos en la enseñanza.   
La enseñanza, continúa Zuluaga (2005), es uno de los componentes más dinámicos de este saber, en tanto se relaciona de muchas maneras con los distintos objetos en su interior. Además, es el aspecto más central, en donde el maestro es protagonista.   
El maestro, situado en una perspectiva de análisis, de pregunta, de revisión cotidiana de lo dado y de su propio rol en ello, enfrentado a la búsqueda de caminos inéditos desde otras lecturas de la realidad: ésta es la dinámica del maestro que construye cotidianamente y escribe líneas con sujetos que también son otros, que nacen y crecen al interior de otros discursos, con referentes distintos a aquellos que construyeron los que escribieron el manual educativo. Ese maestro que se resiste a ver a sus estudiantes y a sí mismo como la expresión y concreción de lo pasado, para fundar en su enseñanza la cimentación de un futuro posible. Es en torno a la enseñanza donde se construye el saber pedagógico.   
La enseñanza entonces se posiciona como el objeto central de la pedagogía, más que el concepto de educación. De la misma manera, esto permite separarla de la pareja enseñanza – aprendizaje, lo que le amplía el horizonte de comprensión y aplicación. (Zuluaga,2003). Lo anterior, expresa el movimiento dentro del campo de saber de la pedagogía, que visibiliza a los actores y sus experiencias, sobre todo al maestro.   
Enseñanza, experiencia e inclusión.  
Ahora bien, hay que tener en cuenta que todo saber, antes de haber sido formalizado, institucionalizado, ha surgido teniendo como base la experiencia. El saber producido por la experiencia interroga a su vez al conocimiento institucionalizado, “el instrumento de poder” de Foucault, que produce sujetos sujetados por el mismo, que no se liberan por estar sujetos a este conocimiento y no plantearse una perspectiva crítica frente al mismo. El caso del saber sobre la discapacidad es evidente: una cosa es un conocimiento (medicalizado, funcional, disciplinar) y otra muy distinta es el saber de la experiencia de la discapacidad. El segundo, redefine, reconceptualiza, sitúa o niega, al primero. En todo caso, funciona como crítica y reta a las disciplinas que se constituyen en rectoras del conocimiento relacionado. Como se viene afirmando desde el inicio, el sujeto de ese saber, desde su experiencia, transforma el conocimiento disciplinar.   
En esto consiste el proceso de formación, en la base de la enseñanza. La experiencia nos da forma, pero, sobre todo, nos transforma. Contradice lo que conocemos, nos reta a ser otros en ella, no solo a probar lo que sabemos. Nos urge a dejar de ser, a transformarnos. La enseñanza, entonces, busca otorgarle sentidos a la experiencia y en ello, dar forma al sujeto, transformándolo. Supera la aprehensión de conocimientos, inclusive el desarrollo de habilidades.  
Lo anterior es interesante para considerar la inclusión, - como proceso de participación plena de los sujetos en su entorno y en las decisiones que se toman - porque cuando entendemos que educar es mucho más que socializar, amaestrar o normalizar y que enseñar es mucho más que transmitir, (Quiceno 2003) es necesario entender que la inclusión debe ir más allá de ser un proceso de restablecimiento de derechos, que, sin ser poco, no es un punto de llegada. Es un inicio que debe trascenderse (inclusive el término) hacia el desarrollo del sujeto ético. Para pensar un proceso de inclusión adecuado, es necesario transformar, entre otros ámbitos, las escuelas, que estas sean para todos, absolutamente todos los sujetos.   
El desarrollo del sujeto ético implica la búsqueda de este propósito para todos los sujetos que hoy viven al interior de procesos de formación instrumentales.  
Experiencia y formación de maestros.   
En mismo sentido, la formación del docente y la posibilidad que éste tiene de enfrentarse a lo dicho para interrogarlo y dinamizar el saber pedagógico, Zambrano (2005) señala:   
La formación del profesor ha sido entendida, durante mucho tiempo, desde lo disciplinar. Sobre este aspecto, encontramos una extensa literatura que defiende la tesis según la cual el saber disciplinar es insuficiente en la formación del docente. A todas luces, esta tesis ha cobrado fuerza al considerar que no solamente el saber de la disciplina garantiza un óptimo desenvolvimiento profesional, también lo es el saber práctico. El docente, gracias al ejercicio de la enseñanza adquiriría un amplio saber cuyo epicentro no sería sino el de la experiencia. Cada vez que el docente se perfila en su campo disciplinar, ejecuta el ejercicio de comprensión del objeto de su disciplina y adquiere, inconscientemente, una amplia experiencia escolar. La repetición de la actividad no se verá alterada sino hasta cuando el docente encara, decididamente, la reflexión sobre su propia práctica. Cada vez que éste se enfrenta a nuevas y potentes situaciones va adquiriendo un alto grado de madurez profesional que se traduciría en saber (p. 63).  
Este saber de la experiencia de la vida, que muestra especialmente una comprensión situada de la disciplina, que revela facetas ocultas en la generalización característica de la misma, es el saber que constituye al maestro y que, a la vez, es constituido por él. La práctica – la reflexión sobre ella – las decisiones y las rutas tomadas, los problemas enfrentados, son, entre otras muchas, las dinámicas de lo cotidiano que producen permanentemente el saber y lo transforman.   
En el contexto universitario, las posibilidades de construcción del saber pedagógico y de crítica a los contenidos de las disciplinas podría decirse que son mayores, ya que ventajas como la libertad de cátedra, discusiones con colectivos académicos, apertura a nuevas construcciones y planteamientos, reflexión de la experiencia y participación de los estudiantes, promueven el desarrollo de este saber. (González, 2016). Igualmente, en los programas de formación de maestros esta dimensión ofrece oportunidades importantes ya que además de lo anterior, la investigación como dimensión formativa utiliza como insumo fundamental la experiencia docente y contribuye con elaboraciones importantes a la construcción del saber pedagógico.   
El saber de la experiencia en la enseñanza.  
A esta altura, podría decirse que afirmar algo como “el saber de la experiencia” sería poco menos que una redundancia. Saber y experiencia están íntimamente ligados y se producen mutuamente. Sin embargo, hay dos elementos que justifican hablar de este constructo: en primer lugar, la reflexión es la que convierte la experiencia en saber. Este no se origina sólo, como resultado directo. Sin la reflexión, no hay elaboración, ni construcción de sentido, ni producción de saber. En segundo lugar, la experiencia es referida siempre a algo, por ejemplo, en este caso: experiencia educativa, experiencia con la discapacidad… por eso, cuando se pregunta por la experiencia, se inquiere por aquellas elaboraciones referidas a lo vivido en un ámbito específico. Este es un saber que, pensado en clave pedagógica, nos abre caminos de exploración interesantes. Contreras, (2010b) señala que la “pedagogía de la experiencia” puede verse desde las formas como las personas son transformadas por sus experiencias y cómo se interpreta esto pedagógicamente en la trayectoria formativa. De la misma manera, frente a la experiencia de la enseñanza, que resulta desordenada, imprevisible (Ellsworth 2005) y sin resultado directo entre lo que se enseña (o cómo) y lo que aprende el estudiante, que en gran medida no logra ser comprendida y menos estandarizada, el maestro encuentra claves en la reflexión, el análisis y el volver a mirar, para elaborar su experiencia docente.  
A pesar de ello, se intenta a veces reducir este conflicto propio de la enseñanza a métodos y obediencia. (Contreras2010b). Lo pedagógico se vuelve un modo de gestión en lo educativo, controlable y que aporta resultados-más que experiencia- que entraña la paradoja, circular, no lineal ni mecánica. Contreras (2010b) propone la búsqueda de un saber didáctico relacionado directamente con lo vital, que no pretende explicar o parametrizar lo que sucede, sino expresar la relación de sentido entre lo que alguien vive y expresa a partir de ello.   
Un saber, pues, que explora la relación pedagógica, la práctica educativa, como una cuestión que implica personalmente, que intenta decir algo, no como idea para los demás, sino como idea, en primer lugar, para sí, para la propia experiencia educativa; que expresa como verdad precisamente que hay una conexión personal entre lo que se dice y lo que se vive. Y un saber que, sin despreciar los otros, yo necesito como profesor. (p 246)  
Es la búsqueda de una pedagogía que, lejos de señalar el camino o el método, contribuya a construir un sentido de ese camino y de la forma como se vive la relación educativa; pensando en futuros docentes, una pedagogía que no elimine la pregunta por el sentido de lo que se hace, ni por la propia experiencia educativa, por la forma en que se viven las relaciones. Un saber pedagógico que no oculte o resuelva de antemano la posibilidad de interrogarse.  
Así, entonces, pensar la enseñanza, la formación de docentes o cualquier aspecto relacionado, requiere pensar desde la experiencia. La experiencia que se vive en cualquier situación educativa y el saber que en ella se produce.   
Experiencia y práctica pedagógica.  
De acuerdo con lo dicho por Contreras y Pérez (2010c), la experiencia es propia y personal. “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (p 25). Entendida la experiencia como aquello que te sucede al interior de un mundo que te implica, que a la vez da sentido a esta experiencia, como el contexto de la misma: la práctica, la cual requiere de la realización de diversos movimientos para generar saber.   
Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación: 1. La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo. No es primariamente cognoscitiva. 2. Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce” (Dewey, 1998. pág.125)  
Asimismo, para Gadamer (1977), el saber derivado de la experiencia sigue siendo situado, conexo con la vida vivida, siempre relativo a su vez a nuevas experiencias. Así, alguien experimentado no sólo es quien se ha construido a través de las experiencias, sino alguien abierto a nuevas experiencias, no dogmático ni convencido que todo lo sabe.   
Según María Zambrano el saber es “experiencia sedimentada en el curso de una vida” (Zambrano, 1989a, p 107) por lo que se considera este saber es el más complejo y abarcante, así como el más significativo. La experiencia es una construcción permanente, entre lo físico y lo psíquico… eso permite entenderla como una memoria, de base fundamentalmente corporal. (Jedlowski, p. 2008.)  
El cuerpo como residencia de la experiencia, como vehículo y acontecimiento, nos permite comprender el sentido de la experiencia, porque es allí donde se construye cada historia, formada por emoción y movimiento, sensaciones y sentimientos que se leen en las experiencias. (Contreras y Pérez, 2010c. p 31.) Anna María Piussi (2007) afirma que la experiencia puede convertirse en saber explícito y que al dialogar con la práctica la nutre, aunque no haya coincidencia expresa entre las dos. La práctica se enriquece con el saber de la experiencia, por lo cual puede pasarse del saber de la experiencia al saber de la práctica, si entendemos esta como un actuar “consciente, experimental y ganado por medio de la experiencia”, (p67) individual y compartido al mismo tiempo.   
Este saber explícito de la experiencia, este sentido construido, no se hace solo narrando los hechos. Hay que construir, inventar, como parte del sentido de la experiencia. Hay que mostrar esos otros elementos presentes que los lenguajes descartan o evitan buscando conservar la imagen previamente dada (Zamboni,2002). La experiencia no es un conjunto de hechos; no es lo que sucede, es lo que TE sucede.   
Investigación de la experiencia.  
¿Por qué investigar la experiencia educativa? ¿Acaso no sería suficiente con acceder a los relatos, a las vivencias referidas por sus protagonistas? Al respecto, Contreras y Pérez (2010) señalan que cuando se aborda investigativamente la multiplicidad de la experiencia, se refuerza y se muestra el saber que contiene y cómo puede adquirirse, los modos en cómo las experiencias han dado forma a nuestras vidas y cómo las construcciones de sentido nos han ido constituyendo a la vez como sujetos.   
De acuerdo con lo dicho, la investigación de la experiencia parte del relato de la vivencia sin perderla, pero la elabora, construye el sentido y las relaciones y, sobre todo, nos muestra al interior, afectados y afectando el saber producido. Dice Larrosa (2009) que la investigación de la experiencia es muy afín con lo subjetivo, pero que eso no quiere decir quedarse allí, en el subjetivismo, poniendo solo atención a los efectos internos. Hay que entender que de lo que trata el significado es de la relación entre el mundo y quien lo vive. La experiencia siempre está reclamada por la relación y la exterioridad.  
De la misma manera, quien investiga la experiencia realiza el recorrido consigo mismo, con su propia experiencia, sus dificultades y preguntas, el dejarse inquietar o decir, abrirse a otras experiencias y transformar las comprensiones que tenía. (Contreras y Pérez, 2010).  
La investigación pedagógica, así como la pedagogía, solo existe en tanto en cuanto maestros e investigadores significamos, construimos y definimos en relación con nosotros mismos, nuestros pasos y transformaciones.   
Continúan Contreras y Pérez (2010):   
Por todo ello, la investigación, en cuanto que experiencia, se cuenta en primera persona: sostenida por quien cuenta su experiencia de aprender que es de lo que en definitiva trata el investigar. Y es que bajo esta perspectiva no es separable lo que se ha aprendido del proceso en el que se ha aprendido. En este sentido, no hay conocimientos-objetos que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia del ir interrogándose, irse preguntando en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación. No hay “conocimientos” sino procesos dinámicos y subjetivos del conocer. Hay saber en cuanto que acción: podríamos decir, un “ir sabiendo”. (p.49)  
El saber de la discapacidad.  
El saber de la experiencia resulta de contar, construir, inventar el sentido de lo vivido. Por todo esto y hacia la posibilidad de ampliarse a otros sentidos, se aborda la categoría denominada “saber de la discapacidad”.  
La discapacidad, de acuerdo con Schalock (1999) es el resultado de la dinámica relacional entre una persona que tiene una diferencia en su funcionamiento orgánico o psíquico con respecto a la norma establecida para ese funcionamiento, y el entorno en donde se desenvuelve en lo cotidiano.   
Desde esta mirada, la discapacidad es variable, dependiendo de la relación entre el sujeto y el entorno. Tiene que ver con los apoyos o barreras que este último ofrece para la participación del sujeto. Asimismo, la discapacidad no se sitúa en el sujeto, sino como resultante de la interacción; esto hace que se considere transitoria o permanente, teniendo en cuenta la forma en cómo la persona se adapta a las condiciones del entorno y trasciende las barreras. Aquí es clara la participación y las habilidades de la persona en la definición de la discapacidad. Frente a la consideración de enfermedad, si bien existe una condición de alteración del funcionamiento orgánica de base, la discapacidad no se considera enfermedad, ni al sujeto, enfermo, por lo descrito antes. Es una resultante siempre dinámica, en la cual la persona no es portadora, sino protagonista. Es una situación, más que una característica de la persona. De acuerdo con lo anterior, la referencia es persona en situación de discapacidad (o persona con discapacidad, como se usa de acuerdo con la Convención para los derechos de las personas con discapacidad), no discapacitado u otro adjetivo semejante centrado en la persona.   
Al referirse a la situación vital, se hace énfasis en la experiencia de vida, en las vivencias sucedidas en su relación con el entorno, con las otras personas y consigo mismo, con los conocimientos y significados que se han construido culturalmente para designar características y acallar la experiencia. Por esto, el saber de la discapacidad es un saber personal, particular, experiencial y cotidiano, al estilo del saber de la experiencia como ha venido siendo presentado en este escrito por los distintos autores; no es el saber normalizado, medicalizado que describe un síndrome. Es el saber que se origina en la reflexión sobre la experiencia de toda la vida de hacer las cosas de manera única, de encontrar otras formas de comunicación, de percepción, de solución de problemas, en fin: de vivir con los otros en contextos diversos. Por estas razones, el saber de la experiencia de la discapacidad es un saber construido permanentemente, interrogado e interrogante, que dialoga con otros saberes y, en el caso de los profesores universitarios con discapacidad, forma parte de su saber pedagógico y su enseñanza.   
El saber de la discapacidad ha sido muy poco trabajado en la investigación pedagógica: generalmente se ha identificado con el saber sobre los trastornos y las estrategias didácticas para manejarlos al interior del aula de clase; nunca como saber de la experiencia, como parte del saber pedagógico. Uno de los propósitos del estudio desarrollado fué contribuir a la investigación del saber de la discapacidad con base en la experiencia y para el ámbito universitario.   
Igualmente, las propuestas de educación inclusiva se juegan el futuro en comprensiones pedagógicas que tomen distancia del paradigma médico y la intervención clínica. Es necesario plantear algunas otras reflexiones: sobre la identidad, por ejemplo, ya que la construcción de esta implica transformaciones de la misma por la experiencia.   
En la formación de licenciados para la educación inclusiva, una de las dificultades que existen es que el conocimiento actual, centrado en diagnósticos e intervenciones rehabilitadoras, limita el desarrollo del saber pedagógico. Al mismo tiempo, este saber, se centra en el ámbito normativo, estandarizado del entorno escolar a donde irán a desempeñarse como docentes estos profesionales. Se requiere avanzar en el desarrollo del saber pedagógico alimentado por el saber de la experiencia de la discapacidad, configurando comprensiones distintas a las existentes y con ello, construyendo alternativas a las asistencialistas, centradas en diagnósticos y carencias.

**4.2. BIBLIOGRAFÍA**

Bontá, M. (2000). La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones. La formación docente en debate. Argentina: Universidad de Belgrano – Academia Nacional de Educación de Argentina. Recuperado de: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\_\_get\_\_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/La\_construccion\_Bonta.pdf)  
Callejas, M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. Revista Docencia Universitaria, Vol. 3 Nº 1, mayo de 2002.  
Camargo, A. y Hederich, C. (2007) El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. Pedagogía y Saberes No. 26., 2007, pp. 31-43  
Camargo, A. (2010) Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales. (Tesis Doctoral) Doctorado interinstitucional en educación. Universidad Pedagógica nacional.   
Camargo, A. (2010) Una mirada integral al estilo de enseñanza. En Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos. DIE. 2013.   
Camargo A. Hederich C. (2012) Los estilos de enseñanza -elementos para un estado del arte. Resumen. En Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos. DIE. 2013.   
Contreras, J. Pérez, N, Skliar, C. Arnaus, R, Caballero, Z. Arévalo, A. Caramés, M, López, A. Ventura, M.(2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid, Morata.  
Contreras, J & Pérez. (2010c) La experiencia y la investigación educativa. Cap. 1. En: Contreras Et. Al. Investigar la experiencia educativa. Madrid, Morata.  
Contreras, J. (2010b) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. Cap XI. En Contreras Et. Al. Investigar la experiencia educativa. Madrid. Morata.  
Correia De Sousa, L. y Santos, L. (1999) A relaçao entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. Psicología Reflexao e Crítica. Vol. 12 No. 002. Universidad Federal do Rio grande do Sul Puerto Alegre, Brasil.   
Dewey, J. Democracia y Educación. Ed original, 1916. Reimpresión 1998. Madrid, Morata.   
Ellsworth, E. (2005) Posiciones en la enseñanza: Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad. Tres Cantos, Madrid. Akal.  
Finson, Kevin; Thomas, Julie y Pedersen, Jon (2006) Comparing science teaching styles to students’ perceptions of scientists, School Science and Mathematics, Vol. 106(1); 8-15.  
Foucault, M. (1970b), La arqueología del saber, México, siglo XXI.  
Foucault, M. (1970ª), El orden del discurso. Barcelona, Busquets.   
Foucault, M. (1976) Microfísica del poder. curso del 7 de enero de 1976, Madrid, La piqueta. Citado en Foucault, la pedagogía y la educación. Cap. 2. Noguera, C. La pedagogía como saber sometido. UPN. IDEP. MAGISTERIO. Bogotá, 2005.  
Foucault, M. (1968) Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas. México, siglo XXI.  
Gadamer, H. (1997) Verdad y método, Salamanca, Sígueme.  
Gonzáles H. (2016) Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - paiep- en la universidad distrital Francisco José de Caldas. (Tesis Doctoral.) Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y Juventud. Cinde. Universidad de Manizales.   
Jedlowski, P. 2008. Il Sappere dell´esperienza: fra l´abitudine e il dubio. Roma. Carocci.  
Larrosa, 2009, Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens, Argentina.  
Luminato, S. (1995) La función de los valores en el pensamiento filosófico latinoamericano. En: Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina. México: UNAM Nueva Sociedad.  
Piussi, A. (2007) Del saber de la experiencia al saber de la práctica. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación. Madrid. Horas y horas.  
Quiceno, Humberto. Michel Foucault, ¿Pedagogo? En Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, N 37 (Septiembre – Diciembre) 2003, p 202 y ss.  
Rickenmann, R. (2007) El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de: www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf  
Ricœur, P (2004) Volverse capaz, ser reconocido. recuperado de https://www.academia.edu/10655545.  
Ricœur, P. (1996) Identidad Narrativa. México: Siglo Veintiuno.   
Sáenz, O. Javier, Hacia una pedagogía de la subjetivación, en Zuluaga, O. L.; et al., Pedagogía y Epistemología, Bogotá GHPP, Cooperativa editorial Magisterio, UPN, 2004, p257.  
Schalock, R. (1999) Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Universidad de Salamanca.   
Schalock, R.L. (1999): hacia una nueva concepción de la discapacidad. Siglo cero, volumen 30, n 181  
Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.  
Zamboni. CH. Inventar, agradecer, pensar, en Diotima, el perfume de la maestra. 2002. Barcelona, Icaria.  
Zambrano, M. 1989ª, Notas de un método. Madrid, Mondadori.  
Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.  
Zemelman, H. (2002.) Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Anthropos.   
Zuluaga, O. L.; et al., Educación y pedagogía: una diferencia necesaria en Zuluaga, O. L.; et al., Pedagogía y Epistemología, Bogotá GHPP, Cooperativa editorial Magisterio, 2003, p 24-40.  
Zuluaga, O. Noguera, R y Otros. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. UPN. IDEP. MAGISTERIO. Bogotá, 2005.  
Zuluaga, Olga. (1987) Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

**5. COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO:**

El Semillero de Ambientes Pedagógicos Complejos para el desarrollo de personas con discapacidad: Aula húmeda, se nutre centralmente de la construcción conjunta que se realiza entre participantes, cuidadores y docentes en formación. Uno de los principios fundamentales de este ambiente es la configuración y consolidación de estos equipos humanos que construyen el saber. Por esta razón, la apropiación social del conocimiento y la circulación de lo construido se dará en tres niveles:  
1. A través de la devolución y retroalimentación que se realiza con los participantes y cuidadores, frente a los aspectos que se van construyendo. Estas sesiones se programan para llevarse a cabo semanalmente, en los momentos del Círculo de Palabra.  
   
2. Hacia la comunidad académica: al final de cada período semestral, se realizará una sesión abierta de socialización de las construcciones, con la participación de instituciones educativas, estamentos del orden distrital y grupos de interés conformados por personas con discapacidad y cuidadores.   
3. Además de lo anterior, se realizará difusión a través del programa de radio “Gente de Colores” y del mini sitio de la UPN, en donde se publicará de manera amplia el acervo investigativo acumulado. Uno de los propósitos es consolidar un espacio virtual que actúe al mismo tiempo como fuente de información y plataforma de dialogo con redes y grupos a nivel mundial que trabajan con la atención educativa a personas con discapacidad desde la perspectiva de los diseños de ambientes pedagógicos.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

**6. EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos y el cronograma (actividades y tiempo) y productos. De igual manera, se establece la articulación entre los rubros, los montos de la propuesta y los desarrollos de los objetivos del mismo.

**6.1. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:**

Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:**

Corresponde a la descripción de las acciones definidas en el plan de trabajo. Se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en la propuesta.

**Responsable:**

es la persona de los integrantes del semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico (coordinadores o estudiantes monitores) a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Recolección de información. | Acopiar y organizar la información existente proveniente de las distintas fuentes (testimoniales, documentales y otras) | 1. Acopiar, clasificar y organizar los documentos existentes en el acervo investigativo de Aula Húmeda y los informes de investigación relacionados. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-02-08 | 2024-02-29 |
| Preparar los relatos. inicio del análisis. | transcribir las entrevistas realizadas en el programa de Discapacidad en primera persona, en los círculos de palabra y otras en el transcurso del proyecto. construir los relatos complementarios. | 2. Realizar las transcripciones de los encuentros del círculo de palabra y las grabaciones de Discapacidad en Primera Persona, así como el relato histórico de las iniciativas. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-03-07 | 2024-04-25 |
| Análisis de los relatos | realización del proceso de Análisis de contenido iniciando con una estrategia intratextual del corpus, para hacer luego un paso intertextual y construcciones interpretativas mas cercanas a la caracterización de los aspectos constitutivos del saber de la discapacidad contenidos en este corpus. | 3. Desarrollar el proceso de análisis siguiendo la estrategia de Análisis de Contenido. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-05-02 | 2024-09-05 |
| Análisis final y propuestas. | Realizar el informe de categorías previas y emergentes, triangulación y propuestas. | 4. Construir el informe categorial conteniendo la estructura resultante de la sistematización de las experiencias | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-09-12 | 2024-11-07 |

* 1. **EQUIPO VINCULADO AL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO:**

En esta tabla se reportan las horas de investigación que se incluirán en el plan de trabajo de los coordinadores de la propuesta.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **IDENTIFIQUE DOCENTES QUE SE VINCULARÁN AL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | | | | | | | |
| **PERSONAL DOCENTE VINCULADO A LA PROPUESTA** | | | | | | | |
| **N.º** | **Documento de**  **identificad** | **Nombres y apellidos** | **Facultad y Departamento y programa** | **Escriba el tipo de vinculación** | **Horas solicitadas** | **Rol**  (coordinador) | **Correo electrónico institucional** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional, IPN, otro | Número de horas semanales dedicadas al proyecto (consultar términos de referencia de la convocatoria) |
| 1 | 79319889 | Eduardo Enrique Delgado Polo | Facultad de Educación | Docente de Planta | 10 | Investigador Principal | eedelgado@pedagogica.edu.co |
| 2 | 1023876545 | Leidy Caterine Pardo Mojica | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 6 | Coinvestigador | lcpardom@pedagogica.edu.co |

1. **PRESUPUESTO:**

El presupuesto del semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico presenta dos (2) fuentes de financiación: recursos de inversión y recursos de funcionamiento u horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes. Se deben proyectar en dos fases tal como se indica en la siguiente tabla:

**PRESUPUESTO DEL SEMILLERO, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO**

Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro y a lo definido en los términos de referencia. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[1]](#footnote-1) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $26,912,000 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $1,088,000 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$28,000,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | **$0** |
| 1. **Monitores** | **$0** |
| 1. **Equipos** | **$0** |
| 1. **Fotocopias** | **$0** |
| 1. **Materiales** | **$0** |
| 1. **Trabajo de Campo** | **$0** |
| 1. **Socializacion** | **$0** |
| 1. **Transporte urbano** | **$0** |
| 1. **Material Bibliográfico** | **$0** |
| 1. **Personal docente** | **$59,519,458** |
| 1. **Otro cofinanciación** | **$0** |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$59,519,458** |

* 1. **RESUMEN PRESUPUESTO DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $28,000,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO** | $59,519,458 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | $87,519,458 |

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**ANEXOS**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **No.** | **Nombre del archivo** | **Descripción** | **Dirección del enlace** |
| 1 | Nota sobre el presupuesto | Se anexa porque la tabla no se ha podido diligenciar | http://primeciup.pedagogica.edu.co/application/propuestainv/bajar/1603/12555 |

1. Para la elaboración del presupuesto acorde con las especificidades de la modalidad, consulte términos de referencia. [↑](#footnote-ref-1)