**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2020**

**ID CONVOCATORIA: 265 – FECHA REPORTE: 27-08-2020**

**ID PROPUESTA: 10473**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** Producción de los grupos de investigación colombianos sobre la didáctica de la filosofía en la educación media (2013-2020) | |
| **1.2. NOMBRE DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN:**  Sin grupos de investigación | |
| **1.3. ESTADO DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN EN COLCIENCIAS:** | Sin grupos de investigación |
| **1.4 MODALIDAD:**  Escriba la modalidad en la cual se inscribe la propuesta de acuerdo a los términos de referencia de la convocatoria | MODALIDAD 6: CONSOLIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN |
| **1.5. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y/O EJE DEL PDI**  Registre la línea de investigación en la cual se inscribe la propuesta y/o el eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 al que aporta la propuesta (si aplica) | **Nombre de la línea de investigación del grupo:**  No aplica para esta convocatoria |
| **Nombre del eje del PDI:** |
| **1.6. UNIDAD ACADÉMICA**  Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto, Facultad y departamento, Doctorado Interinstitucional en Educación o IPN | Facultad de Humanidades |
| **1.7. DURACIÓN:**  Indique la(s) vigencia(s) en la que se ejecutará el proyecto (revise términos de referencia para definir el tiempo). | 2 Semestres |
| **1.8. COFINANCIACIÓN:**  Indiqué si el proyecto será ejecutado y financiado por otra institución diferente a la Universidad Pedagógica Nacional (recuerde que se debe anexar la carta de aval de cada institución con el valor de la contrapartida) | Ninguna |
| **1.9. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por los profesores que participaran en el desarrollo de la investigación. | **$32,115,780** |
| **1.10. RECURSOS DE INVERSIÓN:** Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del proyecto. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria). | **$20,343,768** |
| **1.11. TOTAL DE COFINANCIACIÓN:** Escriba el valor de los recursos proyectados por cofinanciación (Solo para los proyectos que posean este tipo de recurso). | **$0** |
| **1.12. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos o tres casillas anteriores (según corresponda a la modalidad). | **$52,459,548** |
| **1.13. NOMBRE(S) Y APELLIDO(S) DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL[[1]](#footnote-1)**: Eduardo Salcedo Ortiz | |
| **1.14. No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN:**  (Marque con una (X) el tipo de documento y escriba el número de identificación del investigador principal) | Cédula de ciudadania |
| **№ 71372422** |
| **1.15. TIPO DE VINCULACIÓN:**  Indique el tipo de vinculación del investigador principal (Revise términos de referencia) | Ocasional tiempo completo |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**EJE/ÁREA TEMÁTICA**

La presente propuesta fortalece la línea de investigación en Historia y teoría de la pedagogía y didáctica de la filosofía del grupo en consolidación Prácticas Filosóficas, ya que pretende analizar la historia reciente del desarrollo de la didáctica de la filosofía para la educación media en Colombia a través de los aportes al campo, gestados en el seno de los grupos de investigación de las universidades y consignados en productos como artículos y libros de investigación.   
El proyecto busca recopilar y organizar estas propuestas; interpretarlas, para comprender cuáles son los aportes y el contexto específico en el que son pertinentes; identificar tendencias en el campo, evidenciar vínculos y conexiones entre los distintos materiales, para así tener un panorama de la producción investigativa y contribuciones para la enseñanza de la filosofía en la educación media. A partir de tal revisión, se proyecta nutrir el campo epistemológico de esta línea y, con esta fundamentación clara y pertinente en el campo de la didáctica, este proyecto pretende enriquecer los proyectos futuros del grupo con la recuperación y difusión de tal producción, la identificación de los problemas relacionados con esta y el fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la filosofía..

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

La presente propuesta investigativa sigue la línea de estudio que se planteó el grupo desde su constitución: la pregunta acerca de la didáctica de la filosofía, en tanto práctica y teorización de la práctica. En concreto, el presente proyecto se plantea como continuación de las investigaciones realizadas en el seno de la Licenciatura con proyectos de investigación, que se han orientado hacia las preocupaciones didácticas: Escritura, filosofía y vida (DCS 407-15), Laboratorio de Escritura (FHU-234), Creación y Análisis de Textos (FHU-236), Didácticas de la Filosofía en los libros de texto (FHU-250) y Prácticas pedagógicas investigativas en la Licenciatura en Filosofía de la UPN (FHU-257). Sin embargo, el objetivo del presente proyecto, a diferencia de los anteriores, enfocados hacia las prácticas y experiencias pedagógicas en filosofía, tiene un carácter más histórico y documental.  
  
Así pues, para dar respuesta a la pregunta que guía esta investigación, a saber, cuáles son los aportes didácticos que han surgido desde la producción de los grupos de investigación de las universidades colombianas, registrados en Colciencias, para la enseñanza de la filosofía en educación media a partir del año 2013, este proyecto se plantea realizar una investigación documental comparativa, que analiza las contribuciones surgidas allí. Esta investigación, en detalle, está estructurada en estos momentos:   
- búsqueda: planteada como el primer momento donde se encuentra un marco de tematización y se inicia la identificación y exploración de fuentes, que son artículos y libros de investigación, producto de tales proyectos;   
- descripción: etapa en la que se realiza una primera organización de la información encontrada con la creación de una base de datos y se registran las fuentes en ella; catalogación, que es la clasificación de los documentos y la identificación de sus tipos;   
- selección: momento en el cual se revisa el problema y los objetivos de investigación, y se da la identificación de documentos relevantes y la consecuente eliminación de aquellos que no se hallan dentro del campo de interés;   
- organización: es la localización de lo más relevante y la categorización de acuerdo con el problema de investigación;  
- análisis comparado: dentro de las categorías y entre ellas y la interpretación comparada, donde, articulando perspectivas de las diferentes investigaciones revisadas, se da una comprensión renovada de los hallazgos.   
Este proyecto responde a la necesidad de conocer y difundir los aportes investigativos en didáctica de la filosofía, pues facilita que tal producción académica se conozca a nivel nacional y así se convierta en un apoyo para la transformación de la enseñanza de la filosofía y la educación del país. De igual manera, esta investigación contribuye al proceso de renovación pedagógica constante que explora nuevas maneras y perspectivas de orientar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, así como múltiples posibilidades de hacer que la filosofía dialogue con las formas de constitución de los sujetos contemporáneos..

* 1. **DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:**

Didáctica, didáctica de la filosofía, práctica pedagógica, educación media, investigación..

* 1. **ANTECEDENTES**

El actual proyecto tiene su origen remoto en la investigación Escritura, filosofía y vida (DCS 407-15), desarrollada en el seno del grupo Filosofía y enseñanza de la filosofía. Sin embargo, ahora este proyecto se propone como un ejercicio investigativo articulado al grupo Prácticas Filosóficas, que se interesa especialmente por la pregunta acerca de la didáctica de la filosofía, en tanto práctica y teorización de la práctica filosófica en el escenario educativo (sobre todo en educación media). Como se comprenderá enseguida, este nuevo grupo de investigación surge, entre otras cosas, desde los diversos proyectos de facultad que se han orientado hacia la didáctica y no hacia la filosofía.  
Ahora bien, en el proyecto de investigación Escritura, filosofía y vida (DCS 407-15, vigencia 2015-2016) se hizo evidente la carencia de una didáctica de la filosofía que ayudará a fundamentar con claridad y pertinencia la estrategia pedagógica que se construía en ese momento (Laboratorio de escritura). Siguiendo a Lang (1985), el grupo de docentes que trabajó en dicho proyecto centró su atención en las prácticas de la escritura y trabajó sobre el propósito de hacer de ellas estrategias para el filosofar: de practicar la filosofía, más allá de comprenderla. Sin embargo, en aquella ocasión, no se encontró documentación que indicara con claridad los tipos de estrategias de escritura y sus fundamentos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en Colombia.  
Tal carencia evidenció la necesidad de comenzar a indagar desde una perspectiva más general; así, se empezó a investigar el campo de la didáctica de la filosofía, preocupación que estuvo articulada a proyectos de facultad, como se mostrará enseguida. Ahora bien, junto a tales proyectos, se inició el proceso para crear un nuevo grupo de investigación en la Licenciatura en Filosofía de la UPN, que cual se llevó a cabo el segundo semestre del año 2018, grupo que se denominó Prácticas filosóficas. La labor investigativa de este grupo se ha desarrollado, principalmente, por medio de proyectos de facultad, los cuales se expondrán a continuación.  
En el proyecto Laboratorio de Escritura (vigencia 2017) se puso en práctica la estrategia pedagógica enunciada por el título mismo y se complementó desde algunas variaciones, como por ejemplo la exploración de géneros literarios (como aforismos y fragmentos, entre otros) no contemplados en el proyecto inicial. También se buscó reducir el tiempo de aplicación de la estrategia, pues inicialmente requería de dos horas aproximadamente por sesión. Por otro lado, el proyecto de facultad Creación y Análisis de Textos (vigencia 2017) se unió a las preocupaciones didácticas y aportó a la construcción del conocimiento desde el estudio de distintas prácticas de escritura y lectura de textos filosóficos, pero desde varias perspectivas lógicas, particularmente la lógica modal. Por su parte, el proyecto Didácticas de la Filosofía en los libros de texto (vigencia 2018-1) se articuló con los anteriores proyectos en tanto indagó acerca de las estrategias de enseñanza planteadas en los textos usados en la educación media para la asignatura de filosofía. Junto con este último proyecto, se desarrollaron dos más: Estrategias, conceptos y materiales para enseñar lógica a las personas ciegas y Análisis Lógicos de Discursos (vigencia 2018-1, 2018-2); ambos confluyen en las mismas preocupaciones teóricas y pedagógicas: cómo enseñar lógica a distintas personas; qué implicaciones y supuestos tiene enseñar lógica; y cómo se aprende lógica en contextos informales y no formales. Finalmente, en el periodo 2018-2 se desarrolló el proyecto de Facultad Prácticas pedagógicas investigativas en la Licenciatura en Filosofía de la UPN. En tal proyecto se buscó determinar los objetivos específicos de las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes en las modalidades de acompañamiento escolar y acompañamiento editorial. Junto a tales objetivos el proyecto de facultad se concentró en complementar y profundizar el documento de la Guía para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa (PPI).  
 Junto a los antecedentes investigativos arriba mencionados, se han presentado algunos desafíos contextuales dentro de la Licenciatura en Filosofía de la UPN que exigen la revisión de estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía en experiencias recientes relacionadas con el acompañamiento a licenciados en formación en sus prácticas pedagógicas. En la Licenciatura en Filosofía los estudiantes que realizan sus prácticas pedagógicas en la modalidad escolar deben, paralelamente, elaborar una propuesta pedagógica que está basada en la investigación educativa desde lo vivenciado in situ y desde la indagación teórica. Como es apenas natural muchos estudiantes optan por proyectos en los que la didáctica de la filosofía es un elemento central, lo que exige que algunos profesores también comiencen a explorar nuevos temas de didáctica de la filosofía para poder orientar a sus estudiantes.   
También algunos estudiantes optan por desarrollar su trabajo de grado alrededor de la didáctica de la filosofía, puesto que dicho trabajo no necesariamente ha de ser un ejercicio de reflexión filosófica. Frente al trabajo de grado y la posibilidad de hacer filosofía, es claro que algunos estudiantes que han decidido fusionar la reflexión filosófica y la didáctica han desarrollado monografías de filosofía de la educación dentro del tema general de la enseñanza de la filosofía.  
En relación con la estructura misma de la Licenciatura en filosofía, los cursos de Didáctica de la filosofía y Taller corrientes pedagógicas han sido espacios para el desarrollo de propuestas novedosas. En efecto, por ejemplo, en el curso de didáctica de la filosofía se han ‘ensayado’ algunas mediaciones didácticas como la elaboración de cuentos cortos, caricaturas o videos cortos para la enseñanza de algún concepto filosófico. Por su parte, el curso de Taller corrientes pedagógicas ha promovido el trabajo de enseñanza de la filosofía a partir de enfoques pedagógicos contemporáneos que se valen de herramientas tecnológicas y audiovisuales novedosas para la filosofía, como el cine y las construcciones digitales (blogs, elaboración de imágenes, microtextos, infografías, filminutos), apoyadas en una perspectiva interestructurante del aprendizaje(Zubiría, 2004).  
  
Por último, la presente investigación continúa explorando la didáctica de la filosofía desde la identificación de los aportes o contribuciones teórico-prácticas que han surgido en los grupos de investigación de las universidades colombianas que reflexionan sobre las relaciones entre filosofía y pedagogía. Este proyecto de investigación contribuye a fortalecer el nuevo grupo de investigación Prácticas Filosóficas, fundamentalmente en la línea investigativa: Historia y teoría de la pedagogía y didáctica de la filosofía. En efecto, al indagar por las propuestas didácticas que ya han surgido de proyectos de investigación, no sólo se encontrarán las propuestas concretas sino sus fundamentos teóricos, seguramente pedagógicos y de otras disciplinas que alimentan el campo epistemológico de la línea 1. Todos los elementos mencionados hasta ahora, como los proyectos de facultad y trabajos de grado, se encuentran relacionados fundamentalmente con la otra línea de investigación del grupo: Prácticas y experiencias pedagógicas de la filosofía.   
  
En suma, los antecedentes de este proyecto de investigación se concentran en tres espacios propios de la Licenciatura en Filosofía: los proyectos de Facultad, los requerimientos de los estudiantes que optan por elaborar trabajos investigativos en sus prácticas pedagógicas e igualmente estudiantes que optan por elaborar su trabajo de grado a partir de investigación educativa en torno a la didáctica de la filosofía. Finalmente, desde algunas asignaturas como son Didáctica de la filosofía y Taller corriente pedagógicas en las que el profesor titular ha optado por proponer y ensayar con los estudiantes diferentes mediaciones didácticas para la enseñanza de la filosofía. Al preguntar qué es lo que tienen en común todos los elementos aquí mencionados, es su enfoque hacia los elementos metodológicos prácticos de la enseñanza de la filosofía. Por supuesto, tal enfoque trae como consecuencia que la historia y teoría mismas de la didáctica de la filosofía, sus fundamentos pedagógicos y las teorías de otras disciplinas han quedado en segundo lugar y permanecen casi inexploradas aún por el grupo de investigación. Tal ‘falencia’ es la que se pretende atender en el presente proyecto.  
  
Referencias  
Lang, B. (1985). Philosophy and the art of writing. Brucknell University Press.  
Zubiría, M. (2004). Enfoques pedgógicos y didácticas contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía conceptual..

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** "No sabemos qué enseñar y en las horas de reflexión solitaria,  
aunque con una conciencia más o menos clara   
sobre los problemas que debemos atacar,  
dudamos sobre la metodología a seguir”   
(Herrera, 2009. p. 266).  
  
El filósofo colombiano Daniel Herrera expresa el problema principal y la situación general de los filósofos que enseñan filosofía: logran decidir qué enseñar, qué temas o problemas abordar, pero no saben cómo enseñarlos. Es esta una dificultad que enfrentan los Profesionales o Licenciados en filosofía y se desenvuelven como docentes de colegios y universidades. Sin embargo, las relaciones entre filosofía y pedagogía no resultan extrañas en la producción académica colombiana, sobre todo desde el campo de la filosofía de la educación. Para mencionar solo dos casos paradigmáticos es preciso tener en cuenta a (Zuleta, 2006) y (Hoyos, 2012), cuyas profundas reflexiones sobre la realidad escolar de nuestras instituciones educativas reflejan no solo la situación del país en términos educativos, sino las críticas y propuestas que desde el seno de su filosofía cada uno exponía en sus textos.   
Además, es un hecho que la reflexión sobre la filosofía y sus relaciones con la pedagogía también se ha desarrollado desde las investigaciones de grupos de investigación colombianos. En efecto, un número considerable de grupos de investigación registrados ante Colciencias proponen líneas de investigación relacionando filosofía y pedagogía. Por ejemplo, el grupo Filosofía y enseñanza de la filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, registra dos líneas de investigación: 1) Enseñanza de la Filosofía; 2) Fenomenología, Formación y Filosofía. Es de esperarse que los productos de conocimiento de este grupo de investigación se dirijan, entre otros, a desarrollar reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía y así lo dan a entender algunas de sus publicaciones: Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura; Estrategia pedagógica (Prada et al., 2019); Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía (Vargas Guillén y Gamboa 2005).   
Ahora bien, este no es el único grupo de investigación que propone una línea de investigación para explorar las relaciones entre filosofía y pedagogía. Después de una primera búsqueda en la plataforma de grupos de investigación registrados ante Colciencias (SCIENTI), se encontraron 16 grupos de investigación que incluyen al menos una línea en relación con la filosofía y la pedagogía (Ver Anexo 1). Cabe entonces preguntarse cuál ha sido la producción académica sobre las relaciones entre filosofía y pedagogía de estos grupos de investigación, ―sobre todo en cuanto a sus resultados de proyectos de investigación y no de iniciativas particulares de los miembros del grupo―.  
Por otro lado, resulta sorprendente que la mayoría de autores citados en las publicaciones sobre enseñanza de la filosofía ―el tema más frecuente en la literatura colombiana sobre filosofía y pedagogía―sean filósofos y no pedagogos, como parece ser lo pertinente ya que la enseñanza es uno de los campos de reflexión de la pedagogía, específicamente, de la didáctica. Al respecto, Cruz, Patiño, y Lara (2018) muestran en su estudio bibliográfico que son muy pocos los pedagogos citados (solo tres entre los primeros 20 autores más citados) en la producción académica colombiana sobre la enseñanza de la filosofía en Bachillerato:  
Foucault, Michel - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Deleuze, Gilles - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Vargas Guillén, Germán - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Kant, Emmanuel - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Gómez, Miguel Ángel - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Platón - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Kohan, Walter - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Pineda, Diego Antonio - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Dewey, John - Perspectiva disciplinar: Pedagogía  
Lipman, Matthew - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Zuleta, Estanislao - Perspectiva disciplinar: Pedagogía  
Gadamer, Hans - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Aristóteles - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Tozzi, Michel - Perspectiva disciplinar: Didáctica de la filosofía  
Bachelard, Gaston - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Derrida, Jacques - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Nietzsche, Friedrich - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Nussbaum, Martha - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Ricoeur, Paul - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
Hadot, Pierre - Perspectiva disciplinar: Filosofía  
  
Es notable que sólo tres autores aparecen bajo una perspectiva disciplinar que no es filosofía, todos ubicados en el noveno lugar hacia abajo. Es decir que los textos están basados mayoritariamente en teoría filosófica y no pedagógica. De ahí, que bien se pueda colegir que la producción tiende a ser mayoritariamente filosófica.  
Ahora bien, aunque en los últimos años se han realizado estudios bibliométricos (Cruz, Patiño y Lara, 2018; Bernal Ríos 2020; Valencia, 2016) sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia, aún no se han realizado investigaciones que evidencien las contribuciones didácticas de dicha producción y menos aún de las universidades colombianas desde sus grupos de investigación. Tal ausencia lleva a la pregunta central de este proyecto: ¿cuáles son los aportes didácticos que han surgido desde la producción de los grupos de investigación de las universidades colombianas para la enseñanza de la filosofía en educación media a partir del año 2013? ￼Desde luego, este interrogante lleva a preguntarse por la comprensión misma de la didáctica como campo disciplinar ―y específicamente en sus contribuciones para la enseñanza de la filosofía―, los fundamentos y tradiciones epistemológicas en los que se basa. Igualmente, surge la inquietud por la pertinencia de tales fundamentos para el contexto colombiano en educación media. Cuestiones todas que, si bien no son parte del objetivo de este proyecto, seguramente encontrarán respuestas en el ejercicio investigativo que aquí se propone.  
El período de tiempo sobre el cual se ubica la producción a revisar es de 2013 a 2020. Se toma como inicio el año 2013 teniendo en cuenta que en tal momento el ICFES decidió suprimir la sección de Filosofía en la prueba Saber 11, lo que seguramente llevó a algunos cambios en la enseñanza de la filosofía, pues tal prueba influía enormemente en la enseñanza en Bachillerato; por ejemplo, los contenidos de la asignatura solían seguir los mismos contenidos incluidos en las preguntas de la prueba (usualmente de la historia de la filosofía europea). El interés por los aportes a la didáctica de la filosofía específicamente en la educación media responde al cambio de las pruebas Saber 11 y a que la pregunta por la didáctica se plantea con mayor urgencia para los niveles de básica y media y, de hecho, en los currículos escolar se solicita explícitamente indicar la didáctica que se va a aplicar.   
Ahora bien, los aportes que una investigación puede hacer a un campo de conocimiento y de práctica, como lo es la didáctica de la filosofía, son variados; puede proponerse nuevas conceptualizaciones, teorías y perspectivas de comprensión del fenómeno mismo que descubren elementos no considerados anteriormente y que enriquecen la práctica misma. Por ejemplo, hay una creciente producción académica sobre la perspectiva de la filosofía como forma de vida (Acevedo & Prada Dussán, 2017; Cubillos Bernal, 1999; Espinel & Pulido Cortés, 2017; Gámez & Pulido Cortés, 2018; Mariño et al., 2018; Páez Vigoya & Urrego Salas, 2017; Prada et al., 2019). Por supuesto, los aportes también pueden ser propuestas concretas de acción, en este caso, de enseñanza de la filosofía en educación media bajo un modelo didáctico particular como el del pedagogo alemán Klafki (Paredes, 2009, 2017; Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013). También desde estudios cualitativos se demuestra los aportes que una estrategia particular puede tener en el desarrollo de habilidades específicas, como las del pensamiento crítico en la lectura (Lara & Rodríguez, 2016). Finalmente, las contribuciones bien pueden darse desde reflexiones filosóficas que pretenden aclarar o presentar una perspectiva sobre algún elemento específico de la filosofía y su enseñanza, como la diferencia entre razón pura y razón práctica (Hoyos, 1998).  
En tal perspectiva, esta investigación se propone encontrar los elementos o propuestas para la didáctica de la filosofía que han surgido desde el seno de los proyectos investigativos y se han desarrollado en las universidades colombianas para la enseñanza de la filosofía en educación media. Dicho objetivo se enmarca en la primera línea de investigación registrada por el grupo Practicas Filosóficas: Historia y teoría de la pedagogía y didáctica de la filosofía. Su pertinencia a esta línea de investigación es clara al tener en cuenta que parte de la historia reciente del desarrollo de la didáctica de la filosofía en Colombia se ha dado en el seno de las actividades de los grupos de investigación de las diferentes universidades. Ciertamente, un aspecto fundamental de tal historia son los cambios que se gestan en propuestas o aportes al campo disciplinar, bien sea desde nuevas concepciones, teorías o prácticas concretas que muestran potencial de mejoramiento en algún aspecto de la didáctica de la filosofía para bachillerato.  
Ahora bien, considerando que este grupo y proyecto de investigación se encuentra en la Licenciatura en Filosofía de la UPN, resulta totalmente adecuado investigar por los aportes a la didáctica de la filosofía que ya se han desarrollado, no solo con el fin de conocerlos y difundirlos, sino de aplicarlos, de ser posible, en la enseñanza de la filosofía en los cursos de la Licenciatura y de los otros programas en los que profesores de la Licenciatura en Filosofía se desempeñan. Tal situación contribuye al examen y mejora constante que toda disciplina busca tanto en sus fundamentos epistemológicos como en las prácticas de enseñanza asociadas a ella y cuya finalidad es siempre mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.  
Lo que se acaba de mencionar muestra también la necesidad de realizar esta investigación por cuanto contribuye al proceso mismo de revisión y cambio constante requerido por los docentes de filosofía en Bachillerato, quienes con frecuencia buscan otras maneras y perspectivas de orientar a sus estudiantes en el aprendizaje de la filosofía, así como nuevas posibilidades de hacer que la filosofía dialogue con las formas de constitución de los sujetos contemporáneos. Tal reclamo resulta justificado desde la misma literatura que viene denunciando en las últimas décadas cómo la enseñanza de la filosofía en nuestro país se halla anclada a los métodos magistrales y a los contenidos historicistas y europeos, como señala claramente Paredes (2009, 2017). Tales características de los cursos y enseñanza de la filosofía en educación media tienen como consecuencia la omisión de las filosofías Latinoamericanas, amerindias y otras formas de pensamiento que, si bien no se alinean con la forma filosófica de Europa, constituyen modos propios y más cercanos para nosotros de hacer filosofía, o sea de acercarnos al conocimiento del mundo y del ser humano. Por supuesto, la omisión de otras concepciones de filosofía, como las que hemos mencionado, lleva consigo simultáneamente la omisión de otras prácticas de enseñanza de la filosofía propias de esas otras nociones de filosofía.  
En tal sentido, este proyecto de investigación puede servir de puente entre los aportes didácticos que ya han buscado otras maneras de enseñar filosofía, tanto en contenidos como en mediaciones didácticas y perspectivas críticas. Un referente de ello bien pueden ser el proyecto de investigación Escritura, Filosofía y Vida (DCS 407-15) que produjo una estrategia diferente para enseñar filosofía desde otros géneros literarios (epistolar, confesiones, meditaciones, aforismos, novela, etc.) complementando el tratado filosófico clásico, el ensayo o disertación, y llevando al plano reflexivo temas que los estudiantes proponen desde sus propias vivencias.   
Finalmente, es preciso señalar que este proyecto contribuye a “potenciar los compromisos misionales de la institución [UPN] incidiendo en la transformación educativa del país” (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 49), puesto que al conocer los aportes de esta y otras universidades a la didáctica de la filosofía en educación media, se apoya la labor del conocimiento y difusión de los mismos. La transformación de la enseñanza de la filosofía es una demanda frecuente en las publicaciones (Bernal Ríos, 2020) e incluso en las mismas orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional (2010), pues se considera que aún se enseña filosofía con métodos magistro-céntricos y memorísticos que requieren complementarse en relación con el contexto y necesidades actuales de nuestro país.   
Ante tal situación, el conocimiento y difusión de los productos y sus aportes a la didáctica de la filosofía resulta una necesidad imperiosa para que tal producción académica no permanezca enclaustrada en el seno de la institución que la produjo, sino que se conozca a nivel nacional y así se convierta en un apoyo para la transformación de la educación del país. Es innegable que por más que se investigue en un ámbito de conocimiento, si no se socializan y difunden sus resultados, poco o ningún impacto real tendrá en la sociedad. Por ende, el proyecto de investigación que aquí presentamos contribuye a este objetivo que la misma Universidad Pedagógica Nacional se ha propuesto para el periodo 2020-2024: en efecto, “la Universidad concentra grandes esfuerzos en la divulgación de los resultados de los grupos de investigación y sus líneas de trabajo” (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 126). En este caso, la divulgación del conocimiento producido se extendería también a la producción de otras instituciones públicas y privadas, y no solamente a la producción de la UPN, pero que beneficiaría tanto a la UPN en sus cursos de filosofía como en la formación de los Licenciados en Filosofía que podrían conocer nuevas concepciones y prácticas filosóficas y las llevarían a sus lugares de docencia y formación permanente. Por ende, este proyecto tiene el potencial de desarrollar un beneficio a nivel nacional y no solo a nivel particular en la UPN.  
  
  
Referencias  
Acevedo, D. M., & Prada Dussán, M. (2017). “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica.” Revista Colombiana de Educación, 72(1), 15–37. https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37  
Bernal Ríos, L. P. (2020). Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Un balance bibliométrico (2008-2020).  
Cruz, I. D., Patiño, D., & Lara, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. In O. Pulido Cortés, O. O. Espinel ernal, & M. Á. Gómez Mendoza (Eds.), Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica (pp. 37–76). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf  
Cubillos Bernal, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: formar la “actitud filosófica” y enseñar a pensar. Revista Educación y Pedagogía, 11(23), 231–243.  
De la Torre, S. (2010). Introducción. In C. Oliver & L. Sevillano (Eds.), Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación (pp. 9–12). UED.  
Díaz, Á. (1999). Pensar la didáctica. Amorrortu.  
Díaz, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGrawhill.  
Espinel, Ó., & Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. Universitas Philosophica, 34(69), 121–142. https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.efee  
Gámez, O., & Pulido Cortés, O. (2018). Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia. In O. Pulido, M. Espinel, O, & Gomez (Eds.), Filosofia y enseñanza. Miradas en Iberoamerica (pp. 151–174). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
Hoyos, G. (1998). Razón pura versus razón práctica : Un debate contemporáneo en la ensenanza de la filosofÍa \*. In Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. OEI.  
Lara, J. M., & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. Educación y Humanismo, 18(31), 343–357. https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383  
Mariño, L., Moreno, & Pulido, O. (2018). Educación filosófica: entre sentidos, formas y Discursos. In O. Pulido Cortés, Ó. Espinel, & M. Á. Gómez (Eds.), Filosofia y enseñanza. Miradas en Iberoamerica (pp. 123–149). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
Nacional, U. P. (2020). Plan de desarrollo instuticional 2020-2024.  
Páez Vigoya, J., & Urrego Salas, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 38(116), 167–191. https://doi.org/10.15332/10.15332s0120-8462.2017.0116.07  
Paredes, D. M. (2009). Pensar la Enseñanza de la Filosofía desde la Didáctica Teórico- Formativa. Cuestiones de Filosofía, 11. https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651  
Paredes, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía 31. Pedagogía y Saberes, 47, 31–47.  
Paredes Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. Nodos y Nudos, 4(34), 37–48. https://doi.org/10.17227/01224328.2282  
Prada, M., Acevedo, D., & Prieto, F. (2019). Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica. Aula de Humanidades.  
Salazar, A. (1967). Didáctica de la filosofía. Arica, S.A.  
Valencia, D. A. (2016). Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías. Universidad ICESI.  
Vargas Guillén, G., & Gamboa, C. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía Colombia. Folios, 22, 99–106..

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Analizar los aportes didácticos que han surgido entre 2013 y 2020 desde los proyectos de investigación de las universidades colombianas para la didáctica de la filosofía en educación media por medio de una investigación de tipo documental..

**c. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general y que son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos específicos como sea necesario.

**d. METAS*:*** Proyecte los resultados específicos derivados de los aspectos relevantes de los objetivos específicos. Deben ser factibles, realizables y medibles. Son la traducción operativa de cada objetivo; por lo tanto deben ser monitoreables. A cada objetivo específico corresponde como mínimo una meta.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |
| Identificar los proyectos de investigación y productos asociados que se enfocan en la didáctica de la filosofía en educación media en el periodo 2013-2020. | Identificación de los grupos, líneas de investigación, sus proyectos y productos en relación con la didáctica de la filosofía. |
| Elaboración de un documento que explicite los grupos, proyectos y productos asociados a la didáctica de la filosofía en educación media. |
| Categorizar los aportes didácticos precisos que se presentan en los productos de las investigaciones desarrolladas por los grupos de investigación colombianos para educación media en la década 2013-2020. | Elaboración de un documento donde se categoricen los diversos aportes específicos de cada grupo de investigación elegido. |
| Redacción de un artículo publicable de los resultados de la investigación. |
| Socialización de los avances de investigación en relación al objetivo, a través de la participación en un evento académico. |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** A lo largo de la historia, el término “didáctica” ha presentado múltiples acepciones: desde la consideración unitaria cuyo objeto de estudio es la mera enseñanza, pasando por la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta la concepción plural que considera que la didáctica se ocupa de diferentes objetos en tanto que existe una didáctica general y unas didácticas específicas, según su campo de conocimiento (Abreu, et al, 2018, p. 80). No obstante, aun cuando hoy en día el objeto de estudio de la didáctica no está definido de manera unívoca, un elemento común a esta es considerar que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así también lo da a entender Addine (2004) cuando sostiene que la didáctica se ocupa de preguntas como:  
1. ¿A quién se enseña?  
2. ¿Quién enseña?  
3. ¿Para qué se enseña?  
4. ¿Qué se enseña?  
5. ¿Cómo se enseña?  
6. ¿Quién aprende?  
7. ¿Con quién aprende el estudiante?  
8. ¿Para qué aprende el estudiante?  
9. ¿Qué aprende el estudiante?  
10. ¿Cómo aprende el estudiante? (p. 4).  
En efecto, tales preguntas pueden enmarcarse dentro de dos grandes aspectos: la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, es decir, entendiendo la didáctica como aquella disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, consideramos como marco teórico para la presente investigación la comprensión que De la Torre (2010) nos propone al pensar la didáctica como  
campo de conocimientos y de acción que busca la calidad y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se trata, pues, de una disciplina meramente tecnológica como pretendía el paradigma positivista, sino que parte de los contextos socioambientales y toma en consideración las relaciones e interacciones entre los diferentes elementos (p. 10).  
Desde esta perspectiva es claro que el objeto de estudio de la didáctica, en primer lugar, no es únicamente los métodos o técnicas de enseñanza, sino los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje no se conciben como procesos aislados, sino complementarios. Siguiendo la idea de De la Torre, es entendible que la didáctica sea una disciplina que toma en consideración los contextos, es decir, que las peculiaridades sociales y culturales, como la lengua, los aprendizajes previos, la afectividad, entre otros, son aspectos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje.  
En efecto, en el ejercicio docente se experimenta que, en ocasiones, por más que se prepare la clase con determinadas actividades, metodologías y recursos, el ambiente de aprendizaje puede no ser favorable para las actividades planeadas, lo cual obliga a modificar la planeación, sin que ello implique, necesariamente, cambiar los objetivos propuestos o demeritar la labor docente, pero sí pensar en las necesidades inmediatas o fundamentales de la situación particular, buscando la articulación entre esos contextos socioambientales y la materia que se está enseñando. Con todo, es importante la recepción del educando de tales dinámicas, pues, no de otra manera se estaría hablando del proceso enseñanza-aprendizaje. Así las cosas, desde la perspectiva de didáctica que se ha establecido, podríamos decir que esta piensa en la aplicación de métodos, pero, al mismo tiempo, entra en diálogo con la realidad concreta que la interpela y, en cierto sentido, posibilita su desarrollo.  
Tal idea conlleva a pensar que la didáctica no es una disciplina aislada, sino que “se nutre de elaboraciones de diversas disciplinas: la sociología, la historia, la antropología, la psicología y el psicoanálisis, pero busca efectuar sus desarrollos a partir de la exigencia de reflexionar e intervenir en el aula” (Díaz, 1999, p. 14). Así pues, la didáctica se puede entender fundamentalmente como un saber reflexivo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo, por tanto, es comprender mejor dichos procesos para ofrecer orientaciones sobre las posibilidades de la enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la didáctica puede volverse tecnicista ‒como lo afirma Ángel Díaz Barriga‒ “cuando se niega a analizar los fundamentos conceptuales de tales [disciplinas] propuestas” (1999, p. 14). En este sentido, la investigación aquí propuesta se dirige hacia la producción en investigación en Colombia no de saberes técnicos, mecánicos o repetitivos que se desliguen de la realidad, sino a aquellas lecturas que, en el tiempo transcurrido de este siglo XXI, conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje desde su complejidad contextual, situada, de tal manera que se descubran cuáles son los actuales núcleos de discusión de la didáctica de la filosofía y si estos contribuyen de manera directa al ejercicio o docente en el aula en el espacio de la educación media.  
En relación con lo anterior, hay que anotar que la didáctica, por supuesto, concibe técnicas y métodos de enseñanza y aprendizaje, pero no es su objeto fundamental, ni lo único que hoy en día se piensa en esta disciplina. Es posible que el limitar la didáctica a técnicas se deba a las tradiciones didácticas heredadas de los colegios mayores o primeras universidades latinoamericanas en el siglo XVIII. En efecto, parece que en tal momento la didáctica se concentraba en dichos aspectos. El prejuicio, digamos, tecnicista de la didáctica se asocia a la idea de que las técnicas solo se necesitarían para el ejercicio de la enseñanza, dejando de lado aspectos del aprendizaje como la motivación y la evaluación, por ejemplo. En el caso de la motivación existe el prejuicio generalizado de que la motivación no es un asunto de técnicas o métodos como tal, sino de juegos o actividades ‘divertidas’; empero, la motivación se relaciona con la claridad de la propuesta de aprendizaje que se percibe (perspectiva fenomenológica), con la estructura lógica del conocimiento, o con la afectación emocional que tienen un saber en un sujeto, etc. Por su parte, la evaluación no se limita al ‘examen’, tarea o trabajo que mide el logro de conocimientos, desempeños, habilidades, etc., que terminar por reducirla, en muchas ocasiones, a un dato numérico o, para decirlo con eufemismo, a pasó o no pasó.  
Tal vez algunos docentes piensen que el objetivo de la motivación es que los estudiantes sean felices o estén contentos en su clase, pero en realidad se trata más de que el estudiante se esfuerce y trabaje por sí mismo en su proceso de aprendizaje; se trata de que se concentre en las actividades planteadas por el profesor y las desarrolle lo mejor que pueda. Se trata entonces, de mover la voluntad hacia el desarrollo de las actividades y creación de estrategias personales de aprendizaje, es decir al logro de una motivación intrínseca. Empero, preguntarse por el cómo de dicho propósito es algo que implica una profunda reflexión. Es probable que, incluso hoy en día, el ejercicio docente considere la nota como la principal herramienta motivacional. Sin embargo,  
La motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos, entre ellos: el lenguaje, y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar” (Díaz y Hernández, 2010, p. 52).  
Así, al menos en este breve listado de los pedagogos mejicanos, la nota sería solo uno de esos elementos, probablemente el menos importante. En la motivación se incluyen también el manejo de los contenidos, las mediaciones didácticas y la forma de evaluar. No se trata entonces de un asunto adicional al proceso de enseñanza aprendizaje, sino base fundamental del mismo.  
En un sentido similar a la motivación puede referirse el asunto de la evaluación. En efecto, esta se suele concebir como el examen o la técnica específica por la cual se mide o valoran los aprendizajes, y así, como un momento puntual del proceso, usualmente hacia el final del mismo. Además, se le atribuye únicamente al docente, pues ‘es quien sabe’. Pero en la época colonial, al igual que hoy en día en la didáctica y pedagogías contemporáneas, ni es exclusiva del docente, ni es solamente hacia el final del proceso.  
“se evalúa para obtener información que permita en un momento determinado saber qué pasó con el aprendizaje de los alumnos y con las respectivas estrategias de enseñanza asociadas a este, para que en ambos casos, puedan hacerse las mejoras y ajustes necesarios. (…) Es por esto que los objetos de la evaluación no deben ser sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos sino también las prácticas y estrategias de enseñanza” (Díaz y Hernández, 2010, p. 310)  
Concentrémonos solamente en el hecho de que el objetivo de la evaluación no es solamente determinar el nivel de logro de los objetivos de los estudiantes, sino también, y probablemente más importante, determinar la eficacia de las estrategias de enseñanza que aplica el docente para, si es necesario, modificarlas o ajustarlas con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como bien lo dice Salazar (1967):  
la más completa evaluación del aprendizaje de filosofía se logra por el juicio que el profesor se forma del trabajo del alumno a lo largo del año, teniendo en cuenta los trabajos realizados, las intervenciones en clase, la originalidad de las ideas formuladas, la evolución de su pensar y el ritmo de su progreso intelectual (p. 246).  
 Ahora bien, estas consideraciones ejemplares de la didáctica general aún no se han presentado en el campo de la didáctica de la filosofía, que es el campo disciplinar de esta investigación. En la siguiente sección de este documento avanzamos en la conceptualización de la didáctica de la filosofía o didáctica filosófica (Gómez, 2003). Para ello presentamos una breve definición de la filosofía y sus actuales desarrollos como filosofía discursiva, como forma de vida y como terapia.  
Didáctica de la filosofía  
Pasar de la didáctica general a las didácticas específicas requiere, por supuesto, del conocimiento profundo de la disciplina específica. Una didáctica específica no es simplemente la transposición (unidireccional) de los contenidos y prácticas de la didáctica general a un campo disciplinar cualquiera. Por el contrario, se trata más bien, en este caso, de pensar las teorías didácticas en relación con la disciplina filosófica para lograr comprender la didáctica y así colegir la aplicación posible a dicho campo específico. En efecto, al conocer las especificidades de la filosofía, sólo el filósofo podrá aplicar los conocimientos de la didáctica general, que por supuesto ha de conocer a profundidad para lograr la fusión de las dos disciplinas. No se trata, como bien podría suponerse en una lectura superficial del término aplicación, de simplemente reproducir la didáctica sin ningún cambio a la filosofía, ni de adaptarla al conocimiento filosófico. Si simplemente se reproduce o se adapta la didáctica general, esta sigue siendo la misma, y no tendría en cuenta el saber disciplinar al que se quiere aplicar.  
Al pensar la aplicación de la didáctica como simple reproducción o adaptación, se silencia lo que la situación demanda (Aoki, 2005), en nuestro caso, lo que la filosofía como discurso, como forma de vida o terapia pide a la didáctica. Desde luego, si tomamos la didáctica como el conocimiento general y la filosofía como la situación concreta a la que se aplica tal conocimiento, sería necesario tener presente que dicho principio general “debe ser entendido de manera diferente en cada nueva situación” (Aoki, 2005, p. 155) al modo como se hace en la aplicación del derecho, donde una ley general se aplica a un caso concreto. Entonces, es de la situación concreta, para nuestro caso, de la filosofía misma, según como la comprendamos, que surge una nueva comprensión de la didáctica general, llegando así a la didáctica de la filosofía.  
En tal sentido, no puede haber un predominio ni del conocimiento didáctico, que se impondría sobre la disciplina, ni una preponderancia de la filosofía que se impondría sobre lo didáctico. Lo primero equivaldría a ignorar lo específico de la disciplina, su naturaleza, mientras que lo segundo llevaría a ignorar la didáctica, sus aportes a la mejoría de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cualquiera de los dos modos implicaría necesariamente la negación de una de las dos disciplinas. De lo que se trata, más bien, es de lograr una relación de diálogo o conversación en la que los dos campos epistemológicos se fusionen (Gadamer, 2012) en la ‘creación’ de una nueva disciplina que sería la didáctica de la filosofía. Pero con fusión aquí no se quiere decir la total pérdida de cada disciplina, sino más bien la tensión fructífera que puede llevar a múltiples posibilidades para la disciplina que surge en tal tensión. En palabras de Boavida, la didáctica de la filosofía revela “la necesidad de una perspectiva simultáneamente filosófica y pedagógica, que se base en la interrelación que las une y que las constituye.” (p. 220). Aceptando tal presupuesto, es decir que cada disciplina entre en un diálogo, aquí proponemos brevemente, como ya se hizo en el caso de la didáctica, la caracterización de filosofía que tomaremos para realizar la investigación y así mismo pensar y proponer una didáctica de la filosofía.  
En nuestro país la noción de filosofía que nos fue legada desde el mismo proceso de colonización con las primeras universidades en el siglo XVII fue la Filosofía discursiva, objetiva o teorética. Empero, hoy en día se reconocen también otras formas de filosofía: Filosofía como forma de vida, inspirada particularmente en los textos de Hadot; y, como una derivada de ésta, la Filosofía como terapia (Prada et al., 2019). Actualmente, la más conocida es la Filosofía discursiva, objetiva o teorética, es decir, la filosofía entendida como un conjunto de discursos o teorías que tratan ciertos problemas (la realidad, el hombre, el conocimiento, el bien, etc.) bajo una perspectiva racional. Ya que este modo de entender y enseñar la filosofía es el más conocido y difundido en los colegios en educación media, este será el que se tomará para esta investigación; sin embargo, es claro que podrían encontrarse proyectos de investigación con aportes o contribuciones a la didáctica de la filosofía desde la Filosofía como forma de vida y la Filosofía como terapia.  
En palabras de Prada, Acevedo y Prieto (2019), la filosofía entendida como discurso  
toma la forma de teoría cuya constitución, desarrollo y relevancia implican que los objetos sobre los cuales se teoriza pueden ser separados de las condiciones en las cuales emergieron, no solo como un modo de tematizarlos y distinguirlos de otros objetos, sino al punto de hacerse independientes. De tal suerte se independizan que parecen obtener vida propia, legitimidad, en virtud de su independencia del contexto de aparición y, con ello, de su pretensión de universalidad; se hacen problemas filosóficos por y en sí mismos (p. 21-22).  
De esta cita, merecen resaltarse algunos elementos de esta comprensión de la filosofía que suelen enfatizarse en el ámbito de la educación media. La reflexión filosófica se realiza sobre cualquier objeto de la realidad, pues esta disciplina no se ha apropiado de un solo objeto, como suele ser el caso de las ciencias y las disciplinas humanísticas. Por ende, se puede filosofar sobre cualquier objeto o fenómeno que le llame la atención al filósofo. En otras palabras, en filosofía se tiene la capacidad de problematizar cualquier objeto o fenómeno, y encontrar sus elementos constitutivos. Tal problematización se refiere a la posibilidad de indagar por múltiples explicaciones y dirigir la atención al objeto mismo desde diversas perspectivas.  
El objeto o fenómeno adquiere una pretensión de universalidad y esto en varios sentidos. En primer lugar, un fenómeno estudiado filosóficamente es universal en tanto el método fundamental de la reflexión es racional y especulativo. Si bien el filósofo puede acudir a la información que puede recabar por sus sentidos, predomina en su proceder el ejercicio del examen racional bajo las leyes de la lógica y la argumentación. Tal proceder lleva a entender el segundo sentido de la pretensión de universalidad de un objeto filosófico: en tanto la reflexión es estrictamente racional, cualquie lugar y tiempo podría comprenderse lo que la teoría filosófica propone sobre dicho objeto. Estas dos características del estudio filosófico de un objeto implican necesariamente que los objetos de estudio se toman en su total independencia del contexto de aparición u origen de los mismos, lo que incluye tanto el tiempo y espacio como su medio de expresión, como puede ser un género literario particular (epistolar, confesiones, meditaciones, tratado, artículo científico, etc.).  
En nuestro país esta manera de entender la filosofía, como discurso o teoría, ha tomado un enfoque historicista y occidental (Benavides, 2011), valga decir Eurocéntrico,―que además fue mantenido por las pruebas ICFES (en sus diversas versiones antes del año 2013) y por las mismas Orientaciones del MEN (2010) para la enseñanza de la filosofía (Prieto, 2020)―. En términos concretos, la filosofía que suele enseñarse en los colegios en educación media enseña la filosofía por los momentos históricos de Europa (Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea) y sus problemas centrales (Metafísica, Ontología, Antropología, Epistemología, Ética, Política, etc.), que además suelen ser parte del núcleo rígido de los programas de Profesional y Licenciado en filosofía de nuestras universidades. Tal contexto nos permite comprender algunas afirmaciones desde la didáctica de la filosofía en nuestro país, como la siguiente: “ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia” (Gómez, 2003, p. 12).  
Condiciones de la Didáctica de la filosofía  
 Hablar de didáctica de la filosofía no es una pretensión novedosa, teniendo en cuenta que muchos pensadores consideran que la filosofía en sí misma ya posee su didáctica (Boavida, 2011). Sin embargo, aquí no defenderemos la idea que la filosofía en sí misma ya ha problematizado la enseñanza y aprendizaje de la filosofía ―que es uno de los asuntos centrales de la reflexión didáctica, de cualquier disciplina―. Si bien es cierto que la literatura muestra profunda problematización de la enseñanza de la filosofía, sobre todo en las últimas tres décadas (1990-2020) (Bernal Ríos, 2020; Cruz et al., 2018; Valencia, 2016).  
Afirmamos que hay una didáctica de la filosofía en la medida en que, como se mencionó arriba, esta disciplina requiere la fusión de los horizontes de la didáctica general y de la filosofía misma. Boavida (2011) afirma: “en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía deben, por lo tanto, crearse condiciones idénticas a las de la producción filosófica” (p. 214). Creemos, ciertamente, que aquí se halla un elemento indispensable para pensar la didáctica de la filosofía: la re-creación en el aula de clase de las condiciones que hacen posible la filosofía y que ayudarían a la fusión de horizontes planteada. Dichas condiciones, que nunca serán idénticas a las de ningún filósofo y a su producción académica, sí representan una orientación que puede conducirnos a una actualización-realización de la didáctica filosófica. El problema para avanzar en la didáctica de la filosofía, sin embargo, es identificar tales condiciones, pues seguramente cada filósofo crea sus propias condiciones de reflexión filosófica. Siguiendo a Boavida (2011) nos proponemos aquí mencionar, a modo de ejemplo, dos de esas condiciones o características que harían parte de una didáctica de la filosofía y que servirían como modelo para hallar las contribuciones que han surgido alrededor de esta didáctica específica en la investigación colombiana.  
El autor brasileño propone fundamentar “la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en una condición esencial: la activación intelectual de los participantes [estudiantes], en función de un problema real como punto de partida” (Boavida, 2011, p. 214). La didáctica de la filosofía se caracterizaría por resaltar el poder problematizador de la filosofía misma. Hay dos elementos relevantes acá: primero, la filosofía y así mismo su didáctica se basaría en un problema contextual, es decir, un elemento, aspecto, hecho o fenómeno que se ha problematizado por parte del filósofo y que el estudiante de filosofía también ha comenzado a problematizar gracias a las mediaciones didácticas ofrecidas por el docente.  
Como afirma Benavides (2011), uno de los aspectos de la enseñanza de la filosofía en bachillerato que le compete al docente es “plantear problemas que permitan a los estudiantes acercarse al corpus filosófico de manera activa” (p. 9). Empero, pensamos que los problemas no son solo aquellos que han sido abordados por los filósofos de la tradición occidental, oriental o incluso latinoamericana. Ciertamente, el maestro de filosofía también puede problematizar un fenómeno no cuestionado aún o desde una perspectiva diferente y reconocer en el trabajo intelectual de sus estudiantes esta actividad. De hecho, esta es probablemente la intención del docente que solicita a sus estudiantes la elaboración de ensayos filosóficos.  
El segundo aspecto que menciona Boavida es la activación intelectual, que se relaciona más con el campo de la motivación y las mediaciones didácticas que con el asunto del contenido, que acabamos de referir. Como bien se explicó en la primera sección de este marco teórico, la motivación se vincula con la atención y dedicación aplicada al estudiar a través de los ejercicios y actividades propuestas por el docente. Dicha activación intelectual lo que procura es precisamente que los estudiantes se dispongan en una actitud favorable para el ejercicio del pensar, del problematizar. Se trata por tanto de la dimensión afectiva, o si se quiere, pasional, de los estudiantes y de la capacidad del docente para conocer tal aspecto de sus estudiantes de tal manera que pueda estimularlos al estudio filosófico de algún asunto.  
 Estos dos aspectos nos muestran que la didáctica de la filosofía se interesa por promover la filosofía como ejercicio o acción permanente en el aula. Hacemos énfasis en la dimensión problematizadora del pensamiento filosófico y su activación en clase sin dejar de lado la exploración profunda y juiciosa de conceptos y teorías que se destacan en la historia de la filosofía occidental, que también pueden aportar al estudiante perspectivas diferentes para problematizar su propio contexto. En este sentido, reiteramos que la filosofía como disciplina de conocimiento no contiene inherentemente una práctica didáctica específica y por ello mismo el docente en relación con sus estudiantes y el contexto tiene como responsabilidad no solo elegir una de las comprensiones de filosofía (discursiva, forma de vida o terapia), sino también unas prácticas didácticas adecuadas..

**Estado del arte** Al revisar la producción académica sobre la enseñanza de la filosofía o la didáctica de la filosofía en bachillerato de países Latinoamericanos y norteamericanos se encuentran muy pocos textos. Para Pinto et al., (2011) es claro que en el contexto norteamericano “se han realizado muy pocos estudios para describir las pedagogías en los cursos de filosofía. Una revisión exhaustiva de la literatura muestra que no se ha investigado a nivel de bachillerato” (p. 4. Traducción personal.) Aparentemente, el último estado del arte sobre la enseñanza o didáctica de la filosofía en este continente fue realizado en 1958.  
El único estudio sobre la producción académica alrededor de la didáctica de la filosofía se desarrolló en el vecino país de Brasil. Ponce y Mineiro (2015) realizaron el estado del arte teniendo en cuenta artículos científicos, monografías de maestría y tesis de doctorado desde 2004 hasta 2013. Las categorías (palabras clave de los artículos) para la búsqueda fueron: “ensino de filosofia”, “filosofia no ensino médio” e “professor de filosofia”. Con tales criterios, en total encontraron 37 artículos. Según esta investigación, en el año 2009 aumentó significativamente la publicación de artículos sobre enseñanza de la filosofía, un año después de la inclusión obligatoria de la filosofía en el bachillerato. El número de documentos aumenta considerablemente al incluir las monografías de maestría y las tesis doctorales: los investigadores encontraron 54 documentos (9 de doctorado). Estos investigadores hacen el seguimiento de las regiones del país donde se publicaron o produjeron los documentos analizados. También indagaron por las áreas de origen de la elaboración de monografías y tesis encontrando que el 96% de los documentos fueron producidos en el seno de programas de educación y el 4% en programas de filosofía: En sus palabras,  
“os dados revelam que 96% dos debates re- velados pela produção acadêmica sobre o ensino de filosofia são desenvolvidos no interior dos programas de pós-graduação em educação, e apenas 4% dos trabalhos originam-se em programas de pós-graduação em filo-sofia” (Ponce & Mineiro, 2015, p. 63).  
El artículo que revela esta información no presenta ningún elemento que exhiba un análisis detallado de las tendencias pedagógicas, o didácticas, las fuentes teóricas o prácticas que refleja la producción consultada. Tales ausencias se explican por el tipo de análisis realizado, pues un análisis bibliométrico no logra profundizar en las teorías específicas que fundamentan los textos analizados. Además, es preciso tener en cuenta que en Brasil la filosofía solo se incluyó en el currículo oficial de la enseñanza en bachillerato desde hace poco más de una década (2008).  
Con respecto a la producción académica colombiana sobre la didáctica de la filosofía, esta halla expresada en diversos tipos de publicaciones que van desde artículos con reflexiones filosóficas, pedagógicas o didácticas hasta reportes de investigaciones cualitativas y mixtas. Sobre tal producción publicada en revistas indexadas se ha realizado algunos avances en el estado del arte, sobre todo desde estudios bibliométricos (Bernal Ríos 2020; Cruz, Patiño, and Lara 2018; Valencia Caro 2016) que dan conocer algunas tendencias temáticas y datos concretos como frecuencia de publicación, autores citados y temas abordados. Según Bernal,   
los indicadores bibliométricos más usados son: productividad de las publicaciones; productividad de los autores; productividad por instituciones, editoras y lugares de edición; análisis de la producción por su temática; análisis de las citas; los índices o análisis de impacto; y las “redes de citas” o “colegios invisibles” (2020, p. 3).  
Así, los estudios bibliométricos realizados por su propia naturaleza se enfocan en datos concretos de la producción académica en general, y exploran los contenidos mismos y ciertas tendencias que éstos pueden revelar, pero siguen siendo limitados. Si bien, dichos estudios “incluyen no solamente las tendencias teóricas de la investigación de las ciencias de la educación, también el tipo de formación docente, los métodos de enseñanza, y en general, bajo qué bases teóricas está construido el sistema educativo” (Bernal, 2020, p. 4), no logran ir más allá de la identificación de tales elementos sin proveer un análisis profundo de los mismos. Se podría decir que tales estudios ofrecen un mapa del desarrollo de una disciplina o campo temático, pero no sus detalles.  
Por ejemplo, Cruz, Patiño y Lara (2018) en su estudio bibliométrico (analizando 64 artículos publicados en revistas de educación y filosofía de 1990 a 2017) descubrieron que el 84% de los artículos seleccionados para su estudio se publicaron después de 2004. Así mismo, lograron identificar que los autores más citados son filósofos y muy pocos (solo 9 de 47) pedagogos o didactas, de los cuales solo uno es colombiano. El estudio ciertamente se centró en encontrar algunos elementos particulares de la producción colombiana sobre enseñanza de la filosofía en educación media desde 4 categorías específicas: “aprender filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y enseñanza de la filosofía” (Cruz, Patiño y Lara, 2018, p. 61). Da cuenta de las instituciones universitarias y revistas académicas en las que se hallan publicados los artículos consultados; así mismo, nombra los periodos de tiempo en los que la producción aumentó o se ausentó (entre 1994 y 2017), los autores más citados y su disciplina correspondiente, y finalmente, menciona cuáles son las temáticas más frecuentes.   
Con respecto a este último aspecto, tal informe no tiene como interés realizar un análisis e identificación de los fundamentos, corrientes o teorías pedagógicas y/o didácticas de los artículos analizados. Así, no se analizó si los textos eran f￼ilosóficos, pedagógicos o didácticos y mucho menos la perspectiva propia dentro de cada disciplina. Como los autores mismos explican,   
en el corpus de trabajos abordados es posible mostrar la concurrencia o la frecuencia con que determinadas temáticas son tratadas. (…) Haciendo uso de las palabras clave de cada uno de los artículos, encontramos que la producción de estos trabajos se ha concentrado, en su mayoría, en temáticas muy concretas. (Cruz, Patiño y Lara, 2018, p. 44)  
Como es apenas evidente, desde el estudio de frecuencias de datos concretos en las publicaciones estudiadas no es factible hacer análisis profundos de contenidos para encontrar información precisa sobre las tendencias pedagógicas, didácticas o filosóficas de los mismos.  
Los autores encontraron que “las tendencias más fuertes para el abordaje de la enseñanza de la filosofía se enfocan en la didáctica de la filosofía, la educación filosófica y enseñanza de la filosofía” (Cruz, Patiño y Lara, 2018, p. 57). También concluyen los autores que la literatura francesa, estadounidense y alemana es la que ha tenido mayor impacto en la construcción de los artículos examinados. Pero ¿cuáles son los elementos que caracterizan estas tendencias? ¿En qué se diferencian unas de otras?  
Un ejercicio investigativo similar fue desarrollado por Valencia (2016), quien se propuso identificar los orígenes y categorías de desarrollo de la didáctica de la filosofía en Colombia. En sus palabras,  
ante tal desarrollo de la didáctica filosófica, y la necesidad de retratar y delimitar en su naturaleza un inicio y unas temáticas de desarrollo o categorías que actualmente puedan ser tomadas como referencia, es decir, de formular un estado del arte sobre la misma, se propone la pregunta investigativa: ¿cuál es la génesis y categorías en la didáctica de la filosofía en Colombia? (p. 15).   
Este investigador tuvo en cuenta 45 textos, entre artículos publicados en revistas científicas y libros completos (excluyendo las monografías y artículos de páginas especializadas) publicados entre 1992 y 2015. Aunque este no se presenta como un estudio bibliométrico, el autor basa su análisis en la frecuencia de datos como los autores citados, su número de publicaciones, publicaciones por año, así como las palabras clave de los artículos.   
En cuanto al análisis temático, Valencia (2016) encontró cuatro categorías por las cuales se contribuye al desarrollo de la didáctica: en￼señanza y aprendizaje de la filosofía; enseñar filosofía/enseñar a filosofar; metodologías y estrategias para la enseñanza de la filosofía, y, filosofía para niños. Es claro que en las cuatro categorías identificadas por Valencia se encuentra la relación entre pedagogía o didáctica y filosofía.   
El investigador logra identificar cómo se comprende el campo disciplinar de la didáctica en los textos analizados: “una didáctica que bajo la necesidad del actuar procedimental necesario para todo saber en cuanto a su enseñabilidad, dirige sus objetivos a la obtención de habilidades críticas, argumentativas y conceptuales en los estudiantes” (Valencia, 2016, p. 51). El autor afirma que no todos los textos consultados explicitan la teoría pedagógica que fundamenta la comprensión de la didáctica. Al respecto, omite el autor (pues no era parte de sus objetivos) una caracterización de las teorías que fundamentan los textos que sí explicitan su comprensión de la didáctica y tampoco menciona cuáles serían los aportes, si los hay, de la producción consultada.  
Un ejercicio similar a los dos anteriores, que logra mayor profundidad, lo realizó Bernal (2020), quien tomó 131 textos publicados en revistas colombianas indexadas (desde 2008 hasta junio de 2020). Su objetivo fue “determinar avances, enfoques y tendencias en el caso de su [de la enseñanza de la filosofía] desarrollo histórico y su evolución” (p. 1). La investigadora determinó varios temas categóricos que configuran el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: enseñanza de la filosofía en la infancia, la filosofía de la educación, la enseñanza de la filosofía en relación con la construcción de sociedades democráticas e igualitarias, etc. La autora logra reseñar algunos elementos de corte pedagógico, como por ejemplo, la recurrencia en ciertos artículos sobre la necesidad de “una educación filosófica, no como transmisión de conocimientos, sino como formación del pensamiento” (Bernal, 2020, p. 10), o la necesidad de pensar en enseñanza de la filosofía en clave latinoamericana y no europea. Sin embargo, no se profundiza en ninguna de estas tendencias pedagógicas que logró identificar. De nuevo, lo￼s fundamentos teóricos que cimenta la producción consultada no se identificó y menos aún los aportes didácticos que posiblemente contienen.  
Por otro lado, recientemente se desarrolló un análisis documental (Castro and Cruz 2018) sobre la evaluación en los cursos de filosofía en educación media. Este, único estudio en su género dentro de la didáctica de la filosofía en bachillerato, pues se concentra en una categoría didáctica específica: la evaluación. Esta categoría no fue tenida en cuenta por los estudios arriba mencionados, que se concentraron en la enseñanza, dejando de lado la evaluación y otros temas relacionados como la motivación, los fundamentos epistemológicos pedagógicos, las prácticas docentes, entre otros. El objetivo de este estudio fue “determinar el estado del debate en el marco de la evaluación en la enseñanza de la filosofía, y las prácticas y los discursos que se movilizan alrededor de la misma” (p. 90). Esta investigación se basó en documentos producto de investigaciones (artículos científicos, textos publicados y monografías de posgrado) cuyo objeto fue la evaluación en educación media.  
Allí se muestra que existen principalmente dos métodos de enseñanza considerados en la literatura “que pueden ser entendidas de diferentes formas: enseñanza canónico-histórica (de autores, textos, conceptos) y problemática; sería lo mismo que decir aprender filosofía o aprender a filosofar” (Cruz y Castro, 2018, p. 95). Así, en esta investigación se muestra que hay predominantemente dos métodos de concebir y enseñar la filosofía en el bachillerato colombiano: histórico y basado en problemas. La tendencia histórica se centra en los "autores, textos y conceptos" y la evaluación corresponde al modelo pedagógico tradicional que hace énfasis en la transmisión de la información y su memorización para el aprendizaje. Con respecto a la enseñanza basada en problemas, se trata de motivar a los estudiantes a filosofar para encontrar nuevas posibilidades (educación para la novedad).   
Sobre la evaluación, los investigadores descubrieron que en filosofía se utiliza principalmente una evaluación formativa que nombran ‘evaluación de la repetición creativa’: “El trabajo del maestro no será entonces evaluar la novedad, sino notarla o reconocerla” (p. 95). A pesar de los aportes de este estudio en torno a los tipos de evaluación aplicados en la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana, no se presenta referencia alguna a los modelos pedagógicos o didácticos que fundamentan dichas prácticas, aunque sí se incluye un marco teórico en el que se presentan las diversas formas actuales de concebir la evaluación.  
En general, es preciso decir con Cruz y Castro (2018) que   
con relación a la enseñanza de la filosofía en Colombia, se encuentran bastantes aproximaciones, pero resulta que no hay una amplia sistematización y documentación sobre las prácticas y los discursos que se movilizan por parte de los docentes del área, esto incluye la escasa existencia de estudios focalizados (p. 104)  
Tal ausencia incluye estudios sobre los fundamentos teóricos pedagógicos y didácticos dentro del campo de la didáctica de la filosofía. Por, ejemplo, en ninguno de los estudios hasta ahora mencionados aparece el tema de la motivación para el aprendizaje de la filosofía en la educación media o las posibles aplicaciones y resultados de modelos pedagógicos constructivistas, cognitivos u otros. No se refieren los estudios realizados por grupos de investigación de universidades colombianas sobre algunos elementos de la didáctica de la filosofía.   
¿Quiere esto decir que no se han realizado tales estudios? En absoluto. Lo que puede suceder es que los reportes de tales investigaciones no se han publicado en revistas indexadas o revistas colombianas y por ende no se tienen en cuenta en los estudios bibliométricos citados aquí. Por ejemplo, López, Ibañez, & Racines (2017) investigaron sobre el andamiaje metacognitivo y ambientes virtuales de aprendizaje en la signatura de filosofía con estudiantes de grado once de un colegio de Bogotá. Esta investigación fue publicada en Journal of Educational Technology & Society. De la misma manera, el artículo de investigación de Cruz & Castro (2018), que se mencionó arriba, no se reporta en los estudios bibliométricos. Estos autores investigaron sobre las tendencias en evaluación de los cursos de filosofía en educación media. Su texto fue publicado en la Revista Cultura Científica, que no se halla indexada..

**Bibliografía:** Abreu, O; Rhea, S; Arciniegas, G; Rosero, Maribel. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico, epistemológico y crítico. En: Formación universitaria. Vol. 11. No. 6. 2018. Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador.  
Acevedo, D. M., & Prada Dussán, M. (2017). “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica.” Revista Colombiana de Educación, 72(1), 15–37. https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37  
Addine, F. (Compiladora). (2004). Didáctica: teoría y práctica. Editorail Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.  
Bernal Ríos, L. P. (2020). Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Un balance bibliométrico (2008-2020).  
Cruz, I. D., Patiño, D., & Lara, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. In O. Pulido Cortés, O. O. Espinel ernal, & M. Á. Gómez Mendoz (Eds.), Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica (pp. 37–76). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf  
Cubillos Bernal, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: formar la “actitud filosófica” y enseñar a pensar. Revista Educación y Pedagogía, 11(23), 231–243.  
De la Torre, S. (2010). Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación. UED.  
De la Torre, S. (2010). Introducción. In C. Oliver & L. Sevillano (Eds.), Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación (pp. 9–12). UED.  
Díaz, Á. (1999). Didáctica y Currículum: Convergencia en los planes de estudio. Paidós Educador  
Díaz, Á. (1999). Pensar la didáctica. Amorrortu.  
Díaz, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGrawhill.  
Espinel, Ó., & Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. Universitas Philosophica, 34(69), 121–142. https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.efee  
Gámez, O., & Pulido Cortés, O. (2018). Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia. In O. Pulido, M. Espinel, O, & Gomez (Eds.), Filosofia y enseñanza. Miradas en Iberoamerica (pp. 151–174). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
Hoyos, G. (1998). Razón pura versus razón práctica : Un debate contemporáneo en la ensenanza de la filosofÍa \*. In Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. OEI.  
Lara, J. M., & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. Educación y Humanismo, 18(31), 343–357. https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383  
Mariño, L., Moreno, & Pulido, O. (2018). Educación filosófica: entre sentidos, formas y Discursos. In O. Pulido Cortés, Ó. Espinel, & M. Á. Gómez (Eds.), Filosofia y enseñanza. Miradas en Iberoamerica (pp. 123–149). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2020). Plan de desarrollo instuticional 2020-2024.  
Páez Vigoya, J., & Urrego Salas, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 38(116), 167–191. https://doi.org/10.15332/10.15332s0120-8462.2017.0116.07  
Paredes Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. Nodos y Nudos, 4(34), 37–48. https://doi.org/10.17227/01224328.2282  
Paredes, D. M. (2009). Pensar la Enseñanza de la Filosofía desde la Didáctica Teórico- Formativa. Cuestiones de Filosofía, 11. https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651  
Paredes, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía 31. Pedagogía y Saberes, 47, 31–47.  
Prada, M. (2008). Enseñar filosofía en entornos virtuales: revisión de antiguas preguntas, desarrollo de nuevas posibilidades. In Colombia, Enseñanza de las Ciencias Naturales Desde el Enfoque de la Pedagogía Conceptual (pp. 6–14).  
Prada, M., Acevedo, D., & Prieto, F. (2019). Filosofía como forma de vida Laboratorio de Escritura: Estrategia pedagógica. Aula de Humanidades.  
Salazar, A. (1967). Didáctica de la filosofía. Arica, S.A.  
Valencia, D. A. (2016). Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías. Universidad ICESI.  
Vargas Guillén, G., & Gamboa, C. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía Colombia. Folios, 22, 99–106..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

Definición:   
De acuerdo con el objetivo trazado para la presente investigación, que busca analizar los aportes didácticos que han surgido entre 2013 y 2020 desde los proyectos de investigación de las universidades colombianas para la didáctica de la filosofía en educación media, la metodología asumida, en el marco de una perspectiva de corte cualitativo, es la investigación documental.  
La propuesta espera constituirse en un antecedente importante para propiciar posteriores investigaciones en el campo de la didáctica de la filosofía en nuestro país. Para ello, se proyecta realizar una recopilación acerca de los aportes didácticos que grupos de investigación e instituciones universitarias colombianas han venido desarrollando durante un período de 8 años, contados desde 2013, consignados en artículos y libros de investigación. En este sentido, la investigación documental resulta oportuna porque se dirige a organizar, interpretar, atribuir sentido, a una serie de producciones que comparten un ámbito de estudio y quizá, requieren interconectarse con mayor ímpetu.  
Siguiendo a Uribe Roldán (2011), la investigación documental,  
Es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problémicas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción del conocimiento (Uribe Roldán, 2011. P. 196).  
Teniendo en cuenta esta comprensión de la investigación documental, dicha forma de indagación resulta pertinente para el trabajo que se quiere desarrollar. De una parte, su carácter metódico, sistemático y ordenado, facilita la consolidación de la información recopilada, de otra, contribuye al establecimiento de una línea de base teórica necesaria para permitir posteriores profundizaciones en investigación. En el caso particular de esta propuesta, es relevante establecer un análisis acerca de los aportes en didáctica de la filosofía a la educación media por parte de grupos de investigación colombianos, pues a partir de allí se ubica un conocimiento acumulado que contribuye a comprender en buena medida cuáles son las líneas, tendencias, énfasis, ámbitos, vacíos, entre otras, que caracterizan las didácticas de la filosofía.   
La definición citada, también llama la atención acerca de los tipos de documentos sobre los cuales se realiza la pesquisa. Ante esta topología diversa, esta investigación se inclina por revisar la producción de los grupos de investigación, específicamente en sus líneas asociadas a la didáctica de la filosofía, materializada en productos como: libros, artículos de investigación, trabajos de grado y propuestas audiovisuales. La revisión de la producción, sin duda, propicia la identificación de los nichos, vacíos, presencias y ausencias de cuestiones investigativas, de manera que la ubicación de las propias líneas o problemas de investigación de nuestro grupo, se inscriban en una superficie menos ingenua y más provechosa.  
Características:   
Algunas características de la investigación documental oportunas para el presente trabajo son las siguientes:  
-Si bien el propósito último es aportar a la construcción de nuevo conocimiento, este objetivo se ve postergado para dar paso al reconocimiento del saber existente, y sobre éste, se realiza una organización categorial, entendible como el inicio de un nuevo conocimiento. En este orden de ideas, el énfasis de nuestra investigación se encuentra en la revisión, con miras a la organización categorial de las elaboraciones de los grupos que se ocupan de la didáctica de la filosofía dirigida hacia la educación media.  
-Posteriormente, el nuevo conocimiento continuará tratando de responder a preguntas fundamentales, tales como qué se ha publicado sobre el asunto de investigación, desde qué perspectiva se ha abordado, en qué estado de desarrollo se encuentra la cuestión, y cuáles son las tendencias que se vislumbran (Uribe Roldán, 2011). Lo anterior va perfilando la producción de nuevo conocimiento interpretativo sobre los acumulados académicos tenidos en cuenta. En nuestro caso investigativo, las preguntas de investigación mencionadas se constituyen en una orientación relevante para alcanzar los objetivos trazados.  
-A partir de lo anterior, el conocimiento existente se perfecciona, transforma y actualiza. Este es el sentido de la investigación documental: recoger con detalle los aportes, recrearlos desde el ejercicio de interpretación permanente –de ahí que se conciba esta investigación como un ejercicio hermenéutico – y recontextualizarlos en clave de presente y futuro. Precisamente ello es de interés para explorar los aportes en didáctica de la filosofía, ya que, al ser producciones que buscan enriquecer una práctica pedagógica específica, tiene un valor histórico y, sobre todo, un valor para el presente, que se nutre continuamente de numerosas estrategias para la enseñanza de la filosofía.  
-En suma¸ la investigación documental realiza un aporte fundamental en la memoria investigativa. Construye un recuento del pasado epistémico, en nuestro caso pasado reciente –8 últimos años–, vinculándolo con el presente de la investigación, en perspectiva de futuro, en cuanto resulta igual de importante el balance de lo existente como la proyección de nuevas preguntas y problemas derivados. Así pues, para la presente investigación el conocimiento en didáctica de la filosofía se convierte en un fenómeno histórico reciente que se reinventa, considerando su pasado, permanentemente.  
Tipo de investigación documental asumida:  
De otra parte, es importante reparar en que existen distintos tipos de investigación documental. Según Alfonzo (1994), de acuerdo con la naturaleza y profundidad analítica, se precisan los siguientes:  
a. Investigación documental informativa: Consiste en una revisión de las fuentes relevantes, acompañada de una organización sistemática, sin que se pretenda realizar un análisis profundo de los hallazgos.  
b. Argumentativa: La investigación está guiada por una hipótesis que busca ser comprobada, o por una pregunta de investigación que pretende ser resuelta con suficiencia.  
Desde el punto de vista de Martínez Comeche (1995), otra manera de distinguir los tipos de investigación documental es la siguiente:  
c. Estudios de desarrollo teórico, cuyo interés es partir de lo recopilado para producir nuevas teorías, conceptos e interpretaciones.  
d. Estados del arte, que establecen un balance riguroso y exhaustivo de lo desarrollado hasta cierto momento, de un campo o problema de conocimiento.  
e. Estudios comparados, enfocados en rastrear similitudes, diferencias, tendencias sobre ciertos problemas o asuntos de investigación. Hacen referencia al estilo divergente en que pueden acercarse diferentes corrientes a fenómenos específicos.  
f. Estudios de investigación social, cultural y de educación, que no tienen un propósito de establecer comparaciones, sino que pretenden ser compilatorios.  
g. Revisiones bibliográficas, que pretenden establecer nuevas conjugaciones bibliográficas respecto a temas relativamente recientes en el campo de la investigación.  
Partiendo de lo anterior, la investigación documental que pretende adelantarse con este proyecto es de tipo comparativo. Con ello, se garantiza el interés por la recopilación de las producciones de las líneas de investigación a revisar, vinculadas con propuestas didácticas en enseñanza de la filosofía dirigidas a la educación básica y media, al tiempo que se intenta ir un poco más allá de lo informativo, sugiriendo marcos de comprensión e interpretación que contribuyan a marcar líneas y derroteros en indagaciones futuras.  
El carácter comparativo se expresa en el interés por establecer vínculos nuevos entre las investigaciones revisadas que permitan observar el avance de las mismas, no tanto desde el punto de vista de los investigadores, como desde los aportes realizados comprendidos al interior del cúmulo de conocimientos del área de interés.  
Lo comparativo en la investigación documental, de modo similar al método comparativo en investigación social en general, siguiendo a Grosser (1973), citado por Nohlen (2003), ayuda a hacer comprensible lo desconocido por medio de su vinculación con lo conocido, es decir, en nuestro caso, afina la mirada para detectar los aspectos comunes de las investigaciones sobre didáctica de la filosofía, así como los aspectos particulares de cada una.   
Con la comparación, además, tenemos un criterio de interpretación valorativa (Hartmann, 1980; citado por citado por Nohlen (2003)), no basado en la estadística, sino fundamentado en la comprensión del sentido de cada investigación, cuestión oportuna para abordar exploraciones en ámbitos singulares como los asociados a fenómenos sociales y educativos.   
Etapas:   
Para cumplir con el objetivo de investigación desde la perspectiva documental, inscrita en el paradigma interpretativo, se proponen los siguientes momentos (Uribe Roldán, 2011. P. 200):  
i. Búsqueda: este primer momento se dirige a encontrar un marco de tematización y un ámbito de exploración desde el cual pueda concretarse la respuesta a la pregunta de investigación.  
Dicho marco de tematización se ha venido decantando a partir del planteamiento del problema, en el que se ha fijado el interés en el aporte de la educación superior a la educación básica y media, en términos de propuestas en didáctica de la filosofía, pues la relevancia de tales contribuciones ante los desafíos educativos contemporáneos, especialmente relacionados con la forma de hacer filosofía, resulta insoslayable.  
El ámbito de exploración hace referencia al criterio por medio del cual se van a revisar las producciones investigativas y a la acción misma de revisión. En este sentido, la búsqueda, para evitar la dispersión, se ha encuadrado en la producción de los grupos de investigación que tienen líneas de investigación relacionadas con la didáctica de la filosofía, reconocidas por COLCIENCIAS (Anexo 1).  
ii. Descripción: En esta etapa se realiza una primera organización esquemática de la información encontrada. Implica la lectura cuidadosa y una decodificación inicial. Describir consiste en nombrar, con algo de comprensión estructurada, los elementos que constituyen nuestro problema de investigación. Este ejercicio contempla desde cuestiones de forma, tales como el tipo de fuente y su formato, así como una preliminar y breve interpretación.  
iii. Catalogación: La catalogación se asocia con la disposición organizada que facilita la ubicación de la información bajo un criterio propio, que puede o no diferir de los criterios ya existentes respecto a la cuestión investigada. Catalogar, acorde con los propósitos investigativos, es condición previa del ejercicio fluido de la indagación.  
iv. Selección: Con mayor conocimiento acerca de las fuentes exploradas, a continuación, se procede a escoger los hallazgos que respondan a la pregunta de investigación. En nuestro caso, por ejemplo, intuimos que pueden encontrarse trabajos de las líneas de investigación asociadas con la didáctica de la filosofía que no necesariamente respondan a la educación media, o que se presenten trabajos encaminados más a la reflexión pedagógica que a la proposición de prácticas didácticas específicas. La selección es, pues, acerca de la pertinencia de los productos revisados en relación a las inquietudes de los investigadores.  
v. Organización: esta consiste en un ejercicio de disposición sistemática de la información, fortalecido con mayores criterios de categorización y sobre la información de las fuentes considerada relevante para los fines investigativos. Con ello, se reduce el nivel de dispersión de la información recolectada.  
vi. Análisis comparado: El análisis es uno de los momentos de estudio más destacados. Allí se toma, en virtud de las categorías, parte por parte, los sentidos, significados que de las fuentes se desprenden, se examinan con minuciosidad, para apreciarlos en su estructura y en las relaciones que surgen entre los mismos conceptos hallados.  
vii. Interpretación comparada: Esta última etapa, alimentada de los momentos anteriores, consiste en la actualización del sentido de lo explorado. Esta actualización no es solamente traer al presente de forma organizada, junto a ello, el sentido es recreado y vuelto innovación. Interpretar en la investigación documental es ofrecer una sistematización de lo hecho o lo dicho, acompañada de preguntas complementarias novedosas que la ventaja del presente de los investigadores propicia.  
Junto a las etapas anteriores, resulta oportuno agregar otro momento, el de divulgación y socialización de lo realizado. El acto de investigar no sería completo si no hubiese una preocupación por compartir las comprensiones elaboradas con la comunidad académica. Si bien puede que la divulgación no sea parte, en estricto sentido, del ejercicio de investigar, el impacto del trabajo sí pasa por el necesario proceso de comunicación permanente.  
En términos generales, estos son los pasos metodológicos que guían esta experiencia investigativa, basada en la investigación documental. Proyectando actividades específicas preliminares acorde con las etapas mencionadas, recurrimos a algunas concreciones, desde la perspectiva de Alfonzo (1994), articulándolas con lo presentando, del siguiente modo:  
  
Etapa  
1. Búsqueda: identificación de conocimientos sobre el tema; exploración de fuentes.  
2. Descripción: registro de listado de fuentes; diseño de base de datos; registrar en fichas de contenido.  
3. Catalogación: clasificación de la base de datos, identificación de tipos de documentos  
4. Selección: revisión y fortalecimiento del problema de investigación; delimitación del tema; revisión de los objetivos de investigación; exclusión de trabajos que se desvían de los objetivos; identificación de documentos relevantes para la investigación; descripción de esquema provisional para responder a la pregunta de investigación.  
5. Organización: localización las partes relevantes a la investigación en los documentos; categorización de acuerdo al problema de investigación.  
6. Análisis comparado: análisis al interior de categorías; examinar relaciones entre categorías.  
7. Interpretación comparada: considerar los hallazgos bajo la perspectiva actualizada de la pregunta problema; proponer sentidos relevantes de la investigación realizada en prospectiva; presentar una comprensión robusta de los hallazgos, articulando perspectivas de las diferentes investigaciones revisadas; preparar la organización definitiva del trabajo.  
8. Comunicación de la información: redacción del primer documento borrador para ser difundido; revisión del borrador y reescritura; evaluación de la calidad del trabajo realizado; establecimiento de criterios de presentación.  
  
Bibliografía  
Alfonzo, I. Técnicas de Investigación bibliográfica. Contexto ediciones. Caracas, 1994.  
Martínez, J. Teoría de la Información documental y de las instituciones documentales. Síntesis. Madrid, 1995.  
Nohlen, Dieter. 2003 El Método comparativo. https://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~k95/es/doc/diccionario\_metodo-comparativo.pdf. Consultado el 16 de julio de 2020  
Uribe, J. La Investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: Páramo, P. La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, 2011..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

El proyecto se desarrolla cumpliendo los siguientes compromisos de apropiación del conocimiento.   
● Redacción de informes de investigación: Informe de avance, informe final y texto de síntesis. Siguiendo los calendarios propuestos por el CIUP, el grupo redactará los informes de investigación solicitados.  
● Productos de investigación de generación de nuevo Conocimiento: Artículos en revista científica: como parte de las actividades de socialización de resultados el grupo se compromete a redactar un (1) artículo publicable, según las exigencias que plantea el CIUP.   
● Productos de investigación de formación: Diseño y aprobación de un curso dirigido a estudiantes de pregrado o posgrado: Se propondrán dos (2) cursos a lo largo del 2021, uno en cada semestre. Los cursos se tomarán del ambiente Pedagógico y didáctico de la Licenciatura en Filosofía. Allí se reflexionará a partir de los documentos elegidos para la investigación y se divulgarán algunos de los aportes encontrados en los proyectos de investigación seleccionados. Como es natural, estos espacios se constituyen en oportunidades para motivar a los estudiantes a participar de semilleros y del mismo proyecto. Los verificadores de estas actividades son las evidencias de la realización de dichos cursos, así como los programas de los mismos.  
● Productos de investigación de apropiación social del conocimiento: Participación como conferencista. El proyecto propone participar en al menos un evento académico nacional o internacional en 2021. Puede ser la participación en el evento "Congreso Latinoamericano de filosofía de la educación (ALFE) 2021”. Las evidencias son las certificaciones otorgadas por la institución organizadora del congreso.  
Como producto de apropiación del conocimiento también se propone elaborar Boletines divulgativos digitales o impresos. En este proyecto se propone elaborar tres videos de cinco minutos cada uno o un podcast de 15 minutos, en los que se presenten los aportes más significativos que se encontraron en la investigación. Se trata de describir el aporte y explicar su aplicación en una clase de filosofía de bachillerato. Las evidencias de estos productos son los videos o podcast mismos junto con los guiones de elaboración.  
● Participación en espacios de socialización en eventos internos institucionales: Se propone participar en el “Coloquio interno de estudiantes de Filosofía 2021” en la UPN. Las evidencias son las certificaciones otorgadas por la Licenciatura en Filosofía de la UPN..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO VI***

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos, metas, cronograma (actividades y tiempo) y productos o resultados del proyecto. Se precisan las estrategias formativas que se promoverán como resultado del proyecto: como programas de formación (pregrado y postgrado), formación de monitores, entre otras. De igual manera, se establece la coherencia entre los rubros, los montos del proyecto y los desarrollos de los objetivos del mismo.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**A. 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 secuencial de cada una de las acciones que realizará el grupo de investigación. Debe dar cuenta de las actividades prioritarias del proyecto en la vigencia que se programa y se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en el proyecto.

**Responsable:** Es la persona del equipo de trabajo del proyecto a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto.

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA** (Solo si aplica: si el proyecto tiene una duración de más de 2 periodos académicos por favor elabore un cronograma por cada año, consulte términos de referencia)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Comunicación de la información | Socialización de los avances de investigación en relación al objetivo, a través de la participación en un evento académico institucional y uno internacional. | Categorizar los aportes didácticos precisos que se presentan en los productos de las investigaciones desarrolladas por los grupos de investigación colombianos para educación media en la década 2013-2020. | Coinvestigador(es) - monitores, | 2021-09-10 | 2021-12-10 |
| Divulgación | Elaboración de videos o podcasts que presenten los aportes didácticos más significativos. | Categorizar los aportes didácticos precisos que se presentan en los productos de las investigaciones desarrolladas por los grupos de investigación colombianos para educación media en la década 2013-2020. | Contratista, | 2021-11-01 | 2021-12-10 |
| Catalogación | Desarrollo del seminario interno de investigación | Identificar los proyectos de investigación y productos asociados que se enfocan en la didáctica de la filosofía en educación media en el periodo 2013-2020. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2021-02-15 | 2021-11-26 |
| Análisis e interpretación comparada | Redacción de un artículo publicable sobre la temática del objetivo. | Categorizar los aportes didácticos precisos que se presentan en los productos de las investigaciones desarrolladas por los grupos de investigación colombianos para educación media en la década 2013-2020. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2021-09-24 | 2021-11-26 |
| Selección y organización | Elaboración de un documento donde se categoricen los aportes específicos de cada grupo de investigación. | Categorizar los aportes didácticos precisos que se presentan en los productos de las investigaciones desarrolladas por los grupos de investigación colombianos para educación media en la década 2013-2020. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2021-06-11 | 2021-09-17 |
| Búsqueda y descripción de documentos | Recuperar los documentos o productos de los proyectos seleccionados y elaborar un listado que dé cuenta de cada uno de ellos. | Identificar los proyectos de investigación y productos asociados que se enfocan en la didáctica de la filosofía en educación media en el periodo 2013-2020. | Coinvestigador, Coinvestigador, | 2021-02-15 | 2021-03-31 |

**B. EQUIPO DE DOCENTES INVESTIGADORES QUE DESARROLLARÁN EL PROYECTO**

Este cuadro se diligenciará para reportar en los planes de trabajo, las horas de investigación semanales que corresponde a cada docente investigador que presenta el proyecto. Por ello, se deben identificar los docentes miembros del equipo de investigación que tendrán horas de investigación asignadas en su plan de trabajo. No se debe incluir la información de estudiantes monitores ni contratistas.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Identifique todos los docentes que se vincularán al proyecto y que contribuirán a su desarrollo.** | | | | | | | |
| **PERSONAL VINCULADO AL PROYECTO** | | | | | | | |
| **No** | **Identificación**  **(Nº documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Facultad, Departamento, Programa, Doctorado, IPN, escuela maternal** | **Escriba el tipo de Vinculación** | **Horas solicitadas** (Consultar términos de referencia de la convocatoria) | **Rol dentro del grupo de investigación** (Investigador Principal o coinvestigador) | **Correo electrónico institucional donde será contactado** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional IPN | Número de horas semanales dedicadas al proyecto |
| 1 | 71372422 | Eduardo Salcedo Ortiz | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 12 | Investigador Principal | esalcedoo@pedagogica.edu.co |
| 2 | 52991900 | Paula Liliana Ruiz Charris | Facultad de Humanidades | Docente Catedrático | 5 | Coinvestigador | plruizc@pedagogica.edu.co |
| 3 | 80828563 | Héctor Pablo Vargas Rodríguez | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 7 | Coinvestigador | hpvargas@pedagogica.edu.co |

***SI EL PROYECTO ES COFINANCIADO REGISTRE LOS COINVESTIGADORES DE OTRA INSTITUCIÓN QUE SE VINCULARÁN AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, CONFORME A LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA SIGUIENTE TABLA:***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No** | **Identificación**  **(No documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Profesión** | **Nombre Institución** | **Número de horas semanales dedicadas al proyecto** | **Teléfono ó celular de contacto** | **Correo electrónico** |

**C. PRESUPUESTO:** El presupuesto del proyecto presenta dos (2) o tres (3) fuentes de financiación las cuales son recursos de: inversión, funcionamiento (horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes) y cofinanciación (cuando la investigación cuenta con cofinanciación de otra institución). El presupuesto que se solicite debe mostrar coherencia entre los objetivos de la investigación, el tiempo de ejecución, los insumos requeridos y las estrategias de gestión de su producción o de sus resultados, Por favor diligencie los cuadros del presupuesto del proyecto:

**Duración:** Indique los periodos académicos en los cuales se ejecutará el presupuesto del proyecto de investigación. Revise los términos de referencia para definir el tiempo.

**Períodos académicos**: .

**PRESUPUESTO DEL PROYECTO:** Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[2]](#footnote-2) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO CUADRO RECURSOS DE COFINANCIACIÓN**

(Cuando la investigación cuente con cofinanciación interinstitucional)

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $4,000,000 |
| 1. **Monitores** | $7,443,768 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $300,000 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $8,000,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $600,000 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$20,343,768** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***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** | $32,115,780 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$32,115,780** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***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** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | **$0** |

**RESUMEN PRESUPUESTO DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $20,343,768 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $32,115,780 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $52,459,548 |

**D. CONTRATACIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES O PERSONAL TÉCNICO DE APOYO:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de vinculación** | **Número de personas** | **Objeto del contrato** | **Justificación** | **Valor solicitado para el contrato** |
| Personal de apoyo técnico | 1 | Elaborar un documento que explicite los grupos de investigación, proyectos y productos asociados a la didácitca de la filosofía en educación media (2013-2020). Elaborar y entregar al menos tres mecanismos de difusión de los aportes encontrados (videos de 5 minutos o podcasts de 10 minutos). | Se necesita un profesional con formación filosófica y pedagógica familiarizado con el tema de la didáctica en filosofía en Colombia. Se requiere experiencia en la elaboración de videos o podcasts didácticos, páginas web u otras mediaciones didácticas. | $4000000 |
| **TOTAL** | **1** |  | | **$4,000,000** |

**Evaluadores Expertos:**

Diligencie el siguiente formato con la información sugerida de:

* Dos (2) evaluadores internos de la UPN, preferiblemente de Facultad y grupo de investigación distinto a la del grupo de investigación que presenta la propuesta.
* Dos (2) evaluadores externos a la UPN, preferiblemente con formación de Doctorado, que estén en capacidad de evaluar la propuesta en la temática presentada a la SGP- CIUP.

**FORMATO PARA REGISTRO DE PARES EVALUADORES**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **EXPERTOS SUGERIDOS DE LA UPN** | | | | | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: | Sin registro | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: | | Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | | | | Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: | | | | Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | Facultad: Sin registro | | | |
| Departamento: Sin registro | | | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: Sin registro | | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: Sin registro | | |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | | | | | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | | | | | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | | Facultad: Sin registro | | |
| Departamento: Sin registro | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **EXPERTOS EXTERNOS A LA UPN SUGERIDOS** | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Miguel Ángel | |
| Primer Apellido: Gómez | Segundo apellido: Mendoza |
| Dirección electrónica: mgomez@utp.edu.co | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Oscar | |
| Primer Apellido: Oscar | Segundo apellido: Cortes |
| Dirección electrónica: Cortes | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: 3 | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |

**ANEXOS**

1. Se deben tener en cuenta los aspectos considerados en los términos de referencia de la convocatoria [↑](#footnote-ref-1)
2. **Si aplica:** Para los proyectos que tengan una duración mayor a dos períodos académicos, se debe registrar para cada vigencia (año) el presupuesto previsto e incluir una tabla adicional con los mismos ítems diligenciando el total de los recursos del proyecto. Esta indicación también opera para recursos de proyectos con cofinanciación. [↑](#footnote-ref-2)