



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

Castro Patarroyo, Lizeth Ximena; Cruz Vargas, Iván Darío; Ojeda Suarez, Manuel Alejandro
Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía
Praxis & Saber, vol. 11, núm. 27, e302, 2020, Septiembre-Diciembre
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10613>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266235014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UPEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía

Lizeth Ximena Castro Patarroyo¹, Iván Darío Cruz Vargas, Manuel Alejandro Ojeda Suárez
INEM Carlos Arturo Torres, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Investigador externo del grupo GIFSE, Colombia

Resumen

Se presentan los resultados del proyecto de investigación *Balance de la enseñanza de la filosofía en Colombia entre práctica y experiencia*, a partir de problematizaciones epistemológicas que delimitan el objeto de la didáctica general y del encuentro con el emergente conocimiento didáctico del contenido [CDC], que plantea la necesidad de configurar una didáctica de la filosofía y sus conceptualizaciones. Se utiliza el modelo de Park y Oliver para analizar el CDC en clases de filosofía. La intención es valorar la pertinencia de este modelo en la enseñanza de la filosofía y encontrar potencialidades y limitaciones al ejecutar un modelo que evidencie el saber filosófico que circula en los espacios y tiempos de formación, lo cual permite reconsiderar el modelo mismo y modificarlo en función de la filosofía como un campo de saber escolarizado.

Autor de correspondencia:

¹lizeth.castro01@uptc.edu.co

Recibido: 20 de febrero de 2020

Revisado: 22 abril de 2020

Aprobado: 02 de agosto de 2020

Publicado: 16 de agosto de 2020

Palabras claves: didáctica, enseñanza de la filosofía, formación, maestro, filosofía



Para citar este artículo: Cruz, I., Castro, L., & Ojeda, M. (2020). Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía. *Praxis & Saber*, 11(27), e10613. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10613>

Pedagogical content knowledge and teaching of philosophy

Abstract

The results of the research project *Assessment of the teaching of philosophy in Colombia between practice and experience* are presented, based on epistemological problematizations that delimit the object of general didactics and on the encounter with the emerging pedagogical content knowledge [PCK], which raises the need to configure the didactics of philosophy and its conceptualizations. Park and Oliver's model is used to analyze the PCK in philosophy classes. The intention is to assess the pertinence of this model in the teaching of philosophy and to find potentialities and limitations when executing a model that highlights the philosophical knowledge that exists in spaces and times of formation, which allows reconsidering the model itself and modifying it in order to make it a field of schooled knowledge.

Keywords: didactics, philosophy teaching, training, teacher, philosophy

Conhecimento didático do conteúdo e ensino da filosofia

Resumo

Apresentam-se os resultados do projeto de investigação *Balance do ensino da filosofia na Colômbia entre a prática e a experiência*, com base em problemas epistemológicos que delimitam o objeto da didática geral e o encontro com o emergente conhecimento didático do conteúdo [CDC], o que suscita a necessidade de configurar uma didática da filosofia e suas conceptualizações. O modelo de Park e Oliver é usado para analisar o CDC nas aulas de filosofia. A intenção é avaliar a relevância deste modelo no ensino da filosofia e encontrar potencialidades e limitações ao executar um modelo que mostre o conhecimento filosófico que circula nos espaços e tempos de formação, o que permite reconsiderar o modelo mesmo e modificá-lo de acordo com a filosofia como um campo acadêmico do conhecimento.

Palavras-chave: didática, ensino de filosofia, formação, professor, filosofia

Para comenzar, nos preguntamos cuáles son los límites de las situaciones de enseñanza que competen a la filosofía, como una disciplina productora de saberes movilizados en el lugar de la formación. A continuación, se presentan resultados de uno de los objetivos del proyecto *Balance de la enseñanza de la filosofía en Colombia entre práctica y experiencia*, financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El artículo presenta dos momentos: el primero es teórico, para entender la necesidad de abordar la discusión sobre las didácticas específicas; mientras que el segundo aborda los resultados del análisis hecho a tres clases de filosofía para revisar cómo se moviliza la filosofía en el aula frente a la categoría *didáctica*.

La didáctica general: entre su objeto y su naturaleza

La didáctica se comprende en dos sentidos: como adjetivo y como sustantivo. Como adjetivo es una característica de una acción; como sustantivo aborda un objeto particular de estudio: los límites de las situaciones de educación (Astolfi, 1998). La didáctica analiza la relación entre las elaboraciones conceptuales legitimadas por las comunidades académicas y las tareas a comprender y a resolver en el lugar de la formación.

Castaño y Fonseca (2008) hacen un recorrido por las tensiones y acercamientos entre las distintas posturas sobre la didáctica según su naturaleza y su objeto, lo que plantea una discusión alrededor del triángulo didáctico —alumno, docente, contenido—, propuesto por Chevallard (1968) y ampliado por Astolfi (1998), quien propone una división por sectores que interactúan y se relacionan entre sí. La tensión en la didáctica como campo de reflexión sobre la enseñanza (Vasco *et al.*, 2008) o sobre el aprendizaje (Zambrano, 2005) es producto de las miradas sobre las relaciones entre los sujetos de la educación con el conocimiento y sus contextos.

La perspectiva de Castaño y Fonseca (2008) permite observar la didáctica en la práctica. Para ellos, el saber —en su dimensión histórica— juega un papel en las prácticas: “El saber en la práctica pedagógica se pregunta acerca de la naturaleza del conocimiento que circula en la escuela, la posibilidad de construir saberes en la escuela, el tipo de saberes, su neutralidad, su construcción o transmisión y finalidad” (p. 74). Entienden la didáctica es un campo de conocimientos producidos por el maestro e incorporados desde discursos de otras disciplinas —de la educación o de las ciencias humanas—. La didáctica como un campo de saberes que se pregunta por cómo conoce el hombre y cómo el maestro permite el acercamiento a los conocimientos disciplinares. Al ser parte imprescindible de la práctica pedagógica y al establecerse como campo que produce conocimiento, la didáctica tiene una relación con la pedagogía. Quien calma las tensiones y delimita los saberes de la didáctica es el maestro, por lo que le queda a él la tarea de hacer la reflexión sobre la práctica pedagógica (Castaño & Fonseca, 2008), por lo que es necesaria una revisión de los fundamentos epistemológicos de los conocimientos escolares objeto de la formación.

Vasco *et al.* (2008) se preocupan por cuestiones relacionadas con el carácter epistemológico de la pedagogía y de la didáctica. A partir de los postulados de Narodowski y otros autores, indican que desde el siglo XIX los pensadores de la educación dieron un vuelco estrictamente epistemológico sobre la pedagogía y la didáctica. Se centraron en la estructura, el funcionamiento y las maneras de la validación de sus teorías, y buscaron resolver la pregunta sobre lo que son. Hicieron una reflexión epistemológica a partir de lo denominado como *voluntad de diferencia*, que permite identificar las distancias entre los conceptos y las prácticas que generan construcciones en relación con el quehacer del maestro, del investigador y de la comunidad académica. De esta manera, Vasco *et al.* (2008), al hablar de los discursos y de las prácticas, lo hacen desde la genealogía y la arqueología como perspectivas metodológicas o herramientas para cruzar el umbral de la epistemologización. Sin embargo, los saberes de la didáctica no han pasado dicho umbral por completo, por lo que su análisis en términos metodológicos oscila entre lo arqueológico y lo genealógico. Su lugar está dispuesto así:

El ámbito de la arqueología es la descripción y análisis de las formaciones discursivas, las cuales no son identificables con disciplinas establecidas ni con ciencias o “pre-ciencias”, aunque configuren aquello que es previo a la constitución de estas. En esa dirección, lo que se hace es una arqueología del saber. (Vasco *et al.*, 2008, p. 15)

Dicha arqueología requiere de una revisión del monumento —en términos foucaultianos— o del archivo —en términos metodológicos— para extraer de manera minuciosa aquello que no está necesariamente a la luz; una arqueología que, en palabras de Foucault (2003), se describe así:

Se trata de tomar la medida de las mutaciones que se operan en general en el dominio de la historia; empresa en la que se revisan los métodos, los límites, los temas propios de la historia de las ideas; empresa por la que se trata de desatar las últimas sujeciones antropológicas; empresa que quiere, en cambio, poner de relieve cómo pudieron formarse esas sujeciones. Todas esas tareas han sido esbozadas con cierto desorden y sin que su articulación general quedara claramente definida. Era tiempo de darles coherencia, o al menos intentarlo. (p. 25)

La didáctica piensa y habla sobre el cómo de la formación, para así responder al problema de “la producción, y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizadas” (Vasco *et al.*, 2008, p. 26). Por ello, en Francia la didáctica adquiere intenciones de cientificidad. Sin embargo, esta intención sigue ubicándola en el lugar de una disciplina de segundo orden, ya que sus reflexiones epistemológicas se pueden mirar metodológicamente desde la arqueología y la genealogía. La didáctica tiene el aprendizaje como su objeto secundario en tanto que es un correlato de la enseñanza. En este sentido, tiende a consolidarse como un campo de saber y no como una disciplina científica.

Así, la didáctica se configura como un campo de estudio en el marco de la educación, con un objeto de estudio concreto: los procesos de formación. Es un campo de estudio que da mayor énfasis a las dinámicas de aprendizaje y da lugar a la transposición didáctica, propuesta por Chevallard (1998) como lo que ocurre cuando se define el ejercicio de transformación del conocimiento científico para cumplir con el objetivo de divulgación y de aprendizaje. La transformación del conocimiento no debe ser reduccionista. El ejercicio consiste en promover un espacio para dimensionar las distancias entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar, su naturaleza y sus funciones.

Astolfi (1998) habla de la didáctica como manera en que las comunidades académicas determinan cuál es el conocimiento erudito que circula en las diferentes disciplinas y permiten que sea llevado al lugar de la enseñanza, donde se establecen las elaboraciones conceptuales y los contenidos. Allí el maestro es quien comprende el objetivo de la enseñanza para dicha elaboración.

Zambrano (2005, 2006) define la didáctica como una disciplina científica encargada de hacer constante reflexión sobre la génesis del saber; es decir, las condiciones y contextos socio-históricos y culturales en que emerge. Tanto para Astolfi como para Zambrano, la didáctica tiene por objeto los contenidos de la enseñanza y comprende los conocimientos que la ciencia produce. Así, adquiere su realidad en las situaciones concretas de formación en un campo disciplinar.

Hasta ahora hemos tratado el problema de legitimación de la didáctica general como un

campo de estudio delimitado y hemos visto su amplio espectro. Sin embargo, la didáctica general no responde a los problemas de la práctica educativa de las disciplinas, por lo que se hace necesario un tratamiento que dé lugar a didácticas específicas.

Hacia la didáctica específica y el lugar del conocimiento didáctico del contenido

La didáctica específica como campo de investigación se articula con lo pedagógico. Asume que el conocimiento en la especificidad de cada materia de enseñanza escolarizada, hace emerger los saberes del profesor. En este ejercicio se establecen fronteras de las didácticas específicas: “según los distintos sistemas del nivel educativo [...] según las edades de los alumnos [...] según las disciplinas [...] según el tipo de institución [...] según el tipo de sujetos” (Camilloni, 2008, p. 23). Los principios de transmisión del conocimiento son creación de los especialistas de cada campo disciplinar y no de didactas generales. Aun así, lo anterior alimenta las discusiones de la didáctica general. Los principios teóricos de la didáctica general proponen orientaciones relacionadas con la necesidad de la unidad de un proyecto pedagógico en el que se desarrolla el encuentro del sujeto con diversos contenidos disciplinares y con diversas situaciones de enseñanza; un sujeto que se integra al aparato teórico.

El objeto de saber de las didácticas específicas es considerado por Bolívar (2005) como “el contenido que ha sido, tradicionalmente, uno de los elementos del triángulo didáctico (alumno, docente, contenido), cuyo tratamiento propio da lugar a las didácticas especiales/específicas” (p. 10). El contenido es el medio de delimitación del campo de investigación, de acuerdo con los cinco parámetros que propone Camilloni (2008). Bolívar (2005) presenta un campo de saber disciplinario determinado por el contexto. En su investigación, las “didácticas específicas (*Fachdidaktik*” o didácticas de los contenidos disciplinares) forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial” (p. 10). Esta última tiene por objeto de conocimiento las didácticas específicas. La discusión discurre en el carácter de especificidad de las didácticas, ya que el campo no tiene una unidad epistemológica definida, sino que en cada área de conocimiento se configura un campo de conocimiento didáctico.

Bolívar (2005) ubica la didáctica específica como campo de saber en la formación del profesorado: “Si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el posible estatus propio y justificación de una didáctica específica” (p. 10), ya que la formación docente debe explicitar los contenidos y proponer cursos donde se aborde el conocimiento didáctico del contenido [CDC]. Pero, a pesar de tener un lugar en la reflexión de la didáctica general, “es en el contexto de la enseñanza en el aula (*instructional explanations*) donde hay que situar el papel del contenido y, consecuentemente, las didácticas específicas” (p. 11). Esto da lugar a la discusión de los principios sobre los que se desarrolla la investigación de las disciplinas que sistematizan el conocimiento creado por los profesores en la preparación de clases y, especialmente, en el encuentro en el espacio de formación. La didáctica se configura en dos formas para dar identidad, pues, si se consideran todas las variables de los encuentros posibles, los datos se hacen inconmensurables, lo cual determina los límites del objeto de estudio desde la transposición didáctica y el CDC.

Para analizar los procesos de formación de un profesor, el modelo de CDC propone categorías sobre la apropiación de los conocimientos específicos disciplinares y la cercanía con el aparato teórico de donde los apropia. Bolívar (2005) aborda dos componentes: el sintáctico y el lógico —o sustantivo—. Los conocimientos sustantivos son los principios teóricos de las disciplinas y se consolidan al interior de la investigación, integrados como fundamentos teóricos en el proceso de verificación del aparato teórico y del objeto de estudio. Sobre el conocimiento sintáctico, Grossman et al. (2005) mencionan los métodos de investigación desde los cuales se validan y se refinan los alcances del conocimiento en un aparato teórico. El saber sustantivo va al aula en cursos iniciales, ya que ha pasado por procesos de falsación.

Los profesores consolidados en el saber sustantivo están desarmados para verificar las transformaciones internas de la investigación en las disciplinas científicas de las que han apropiado el conocimiento que dominan. El CDC da cuenta del saber docente. Ese saber explicitado se ejemplifica en el análisis de Park y Oliver (2008), desde el modelo de Shulman, al proponer las relaciones entre el conocimiento de la materia, los conocimientos pedagógicos y el conocimiento sintáctico, que establecen los encuentros de saberes en la práctica docente del CDC, según el contexto y la influencia externa a la formación docente. En la figura 1 se presenta una estructura de los conocimientos que propone el CDC de Park y Oliver y que funcionan como categorías de análisis para la presente investigación.

Figura 1

Conocimientos base para la enseñanza

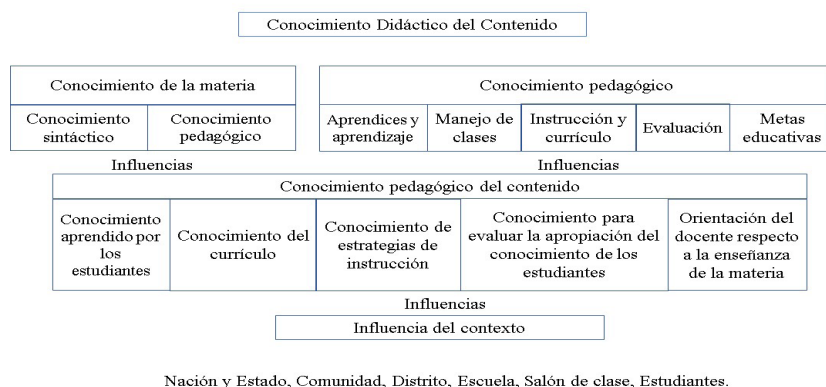


Figura 1. Conocimiento base para la enseñanza (Park & Oliver, 2008).⁴

Nota. Tomada y traducida de “Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals” de S. Park y J. Oliver, 2008, *Research in Science*, 38(3). (<https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>).

Park y Oliver (2008) definen las relaciones que se forjan para consolidar el CDC, al establecer que es “una construcción interna y externa, pues este conocimiento está constituido por lo que los profesores saben, conocen, hacen y por las razones de las acciones de los profesores de acuerdo con el contexto” (p. 3), teniendo en cuenta que las hacen en relación con un saber sustantivo.

Park y Oliver proponen como categorías de análisis: *orientations to teaching science*¹, *knowledge of students understanding in science*², *knowledge of science curriculum*³, *knowledge of instructional strategies and representations for teaching science*⁴, *knowledge of assessment of science learning*⁵ y *teacher efficacy*⁶. El CDC ofrece categorías de análisis, sin embargo, el saber que se construye en el hacer del docente, en la formación, no se reduce a las categorías establecidas por lo planteado en el modelo de CDC, pues los investigadores docentes pueden dar cuenta de nuevas categorías no contempladas por el modelo de [Park y Oliver \(2008\)](#).

Ejemplos del uso del modelo

[Abell \(2008\)](#) propone un estudio que da cuenta de la construcción de CDC como un modelo que se ajusta para responder a la comunidad científica en educación. Su investigación se centra en la figura del docente como un posibilitador del aprendizaje.

En el trabajo de [Ball et al. \(2008\)](#) se resalta que el concepto de CDC es de interés porque da cuenta de necesidades sobre las que los profesores se deben preparar para la formación. Su interés se centra en proponer una discusión sobre los modos en que se ha dado la educación en matemáticas.

Por otro lado, [Castro \(2014\)](#) revisa los trabajos de Shulman y habla de la necesidad de establecer una identidad profesional del profesorado. El trabajo se centra en las dos unidades fundamentales del *pedagogical content knowledge* [PCK], conocimiento disciplinar y conocimiento del contexto, donde se da el ejercicio docente.

[Garritz et al. \(2015\)](#) construyen un trabajo para ampliar el conocimiento de PCK y buscan que sea pertinente para la formación de profesores.

[Alonzo et al. \(2012\)](#) analizan dos videos de clase de física donde se trata el conocimiento específico de la óptica. A partir de allí dan cuenta de la importancia de la formación del profesorado en CDC, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

[Burbano-Pantoja et al. \(2017\)](#) proponen el CDC para determinar los límites y alcances que pueden lograr los profesores respecto al conocimiento y enseñanza de un tema específico en la educación secundaria.

En un intento por dar cuenta de las transformaciones de la información y de la tecnología, [Graham \(2011\)](#) ha creado un ambiente experimental con condiciones ideales para analizar el CDC de las tecnologías informáticas en la educación. La universalización del acceso a los medios de comunicación informáticos no ha dejado de ser una exigencia para la escuela, lo cual implica transformaciones en el conocimiento del contenido del docente.

1. Creencias del profesor: hace alusión a las creencias acerca del propósito y finalidades de la enseñanza de una ciencia.

2. Es el conocimiento que tiene el profesor sobre las dificultades que los estudiantes presentan en relación con la comprensión de los temas. Presenta como subcategorías el *conocimiento particular de temas*, las *dificultades de aprendizaje*, la *motivación*, el *dar cuenta de ideas equivocadas de los estudiantes*, la *diversidad en habilidades*, los *estilos de aprendizaje*, el *desarrollo de habilidades* y las *necesidades de aprendizaje*.

3. Es el conocimiento de los materiales curriculares particulares para la enseñanza de la materia. Además, este conocimiento se construye en relación con la discriminación de contenidos a ser enseñados y la determinación de los temas que han de ser llevados a la enseñanza de acuerdo con la gradación que los determina.

4. Consta de dos subcategorías: *estrategias específicas* y *estrategias para la enseñanza de temas específicos*.

5. Conocimiento de instrumentos, enfoques o actividades.

6. Esta categoría presenta dos subcategorías: *contexto específico*, que tiene que ver con las maneras en que el profesor procede en relación con las situaciones de clase; y *el dominio específico*, que hace referencia a la apropiación conceptual que el maestro logra dentro de su campo de saber.

Archambault y Crippen (2009) analizan a 596 profesores que participan en procesos de educación virtual en el contexto norteamericano. Así, dan cuenta de que los maestros son conocedores de sus campos teóricos, pero que no se adaptan a la relación con los medios tecnológicos.

Flores y Demuth (2015) asumen las categorías de análisis del PCK de Shulman e introducen el componente didáctico-tecnológico para la formación del profesorado, idea a la que se adhieren Almenara *et al.* (2015).

Sobre la didáctica de la filosofía

La didáctica de la filosofía, según autores como Gómez (2003), es una expresión usada por tradiciones educativas y pedagógicas, especialmente en las ciencias de la educación francesa, en la que se plantea no solo como una forma de transmisión, sino que está conectada con la configuración teórica de la didáctica misma; es decir, no es ajena al ejercicio de transformación de saberes definido por la transposición didáctica, ni al uso que el estudiante hace del saber —en este caso el saber filosófico—, lo cual mantiene una relación directa con la construcción de los dispositivos de aprendizaje.

La didáctica de la filosofía no es externa al saber filosófico, sino que es constitutiva de la actividad filosófica académica. En la medida que la filosofía es un saber formalizado, estructurado y curricularizado, la didáctica de la filosofía actúa como medio garante del aprendizaje filosófico, a partir de la cual se promueve “la creación de nuevos dispositivos de experiencias individuales que consideran el contacto entre quienes están en formación y aquellos que se inician en el proceso educativo” (González, 2018, p. 108).

Cuando se habla de filosofía en campos de formación, se cae en opiniones convencionales que describen los límites y los alcances de la filosofía en la educación. Una de estas es que la filosofía, entendida como un ejercicio del pensar, se dirige exclusivamente a una población que haya alcanzado un “nivel o condición de madurez determinado”, lo cual excluye de la práctica filosófica a todos aquellos “menores”, en quienes se señala falta de capacidades. Para Lipman *et al.* (1992), una apreciación tal deja a los sujetos más importantes —los estudiantes— lejos de la filosofía por los prejuicios sobre su edad, pero sostiene que, aunque esta concepción siga circulando, hay educadores que han encontrado potencialidades pedagógicas que demuestran que los niños, niñas y adolescentes disfrutan y aprenden del filosofar.

Por otro lado, Gómez (2003) se ubica en la perspectiva de Tozzi (2019) cuando propone la construcción de un campo de saber que trate la didáctica de la filosofía para establecer sus condiciones de posibilidad. En segundo lugar, propone prácticas desde las que se posibilite la enseñanza del saber disciplinar, que en este caso es: leer —imagen, imagen en movimiento, texto, semiótica contextual—, dialogar —apoyado en el discutir socrático o en la problematización en filosofía— y escribir, a partir de la construcción de disertaciones.

Sin embargo, no es posible hablar de un CDC desde esta perspectiva, ya que se propone problematizar directamente la didáctica de la filosofía —o didáctica filosófica—. La discusión no se plantea con el ánimo de hacer una revisión de un saber concertado, sino de las dificultades de concreción que implica pensar la formación en el campo de saber que

tenemos por conocimiento sustantivo.

Diferentes autores se han interesado por el trabajo sobre temas relacionados con la enseñanza de la filosofía en clave didáctica y enseñanza (Acevedo & Prada, 2017; Aguilar, 2019; Camacho & Morales, 2020; Camargo & Cifuentes, 2015; Castro *et al.*, 2018; Cruz & Castro, 2018; Cruz *et al.*, 2018; García, 2017; Gómez, 2003, 2008, 2010, 2012, 2013a, 2013b; González & Pulido, 2014; B. González, 2018; M. González, 2012; Luna, 2017; Mariño *et al.*, 2018; Medina, 2015; Morales & Bedetti, 2013; Páez & Urrego, 2017; Pulido & Gámez, 2018; Pulido *et al.*, 2018).

La didáctica no ha sido un objeto de estudio prolífico en el marco de la enseñanza de la filosofía (Pulido *et al.* 2018). En ese sentido, el área de filosofía, más que un campo de saber movilizador de diferentes conocimientos, puede entenderse desde diferentes posturas filosóficas como un modo de vida que promueve actividades propias del pensar.

El profesor de filosofía es un trabajador filosófico al pensar una enseñanza de la filosofía que se configura como un ejercicio del filosofar. Gómez (2003) entiende una imposibilidad que se le presenta al maestro: “Ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos” (p. 18). Los profesores se pueden ubicar en una perspectiva de revisión histórica del pensamiento y, por otro lado, de ejercitarse en el filosofar con los elementos adquiridos; dos cuestiones que no pueden entenderse separadas. En ese sentido, se propone una didáctica de la filosofía como educación filosófica.

Por lo general, en relación con la transposición didáctica, en la filosofía se proponen tres mecanismos que posibilitan ese ejercicio en el campo: leer, discutir y escribir. Es posible conseguir con estas actividades una cercanía a la filosofía, si son llevadas a clase con esa intención, con base en: el conceptualizar, el problematizar y la argumentación. Es válido leer los textos de filosofía si de ellos tomamos los conceptos, problematizamos y luego argumentamos en el diálogo o en la escritura. La precaución tiene que ver con encontrar elementos metódicos que permitan desarrollar el ejercicio y hacerlos filosóficos.

Cabe preguntarse cómo hacer que las actividades sean filosóficas: “se trata entonces de preguntar, cómo utilizar estas adquisiciones en filosofía” (Gómez, 2003, p. 84). Es así como la escritura adquiere sentido, ya que los conceptos de la filosofía —en la mayoría de los casos— han privilegiado la escritura, cuestión que se ha convertido en algo necesario y propio del académico de filosofía. Por otro lado, Gómez (2003) propone que, en lugar de privilegiar algunas formas de escritura —disertación y ensayo—, se didacten los métodos de escritura, pues “un género escolar es una invención de un sistema educativo para transponer las prácticas didácticas y culturales o sociales de la materia a enseñar” (p. 87). La potencia está en que funcionan como primera aproximación del estudiante al rigor del campo de saber.

Lipman *et al.* (1992), Gómez (2003) y Cerletti (2016) asumen la lectura y el análisis de textos filosóficos como herramienta indiscutible que el docente tendrá para proponer a sus estudiantes, no solo como un ejercicio de lectura, sino de aplicación de las competencias que permiten dar cuenta de unos saberes contenidos en ellos. Por ejemplo, el seminario es una manera de disponer el espíritu humano a una condición deferente de enfrentarse al saber, donde los estudiantes adquieren roles rotativos como el de relator, correlator

y protocolante. Estos roles garantizan el registro del ejercicio dialógico y el rigor en los procesos investigativos en el aula.

La disertación filosófica, según la lógica de Gómez (2003), requiere de la competencia crítica y creativa, dado que es allí en donde se materializa el producto de los ejercicios anteriores. Es el lugar en el que el estudiante va a analizar las problemáticas filosóficas, las respuestas e incluso a recrearlas creativamente (Cerletti, 2016).

Aplicación del modelo de Park y Oliver

El análisis de la práctica de los docentes se concentra en el *análisis de contenido*, a partir de unidades de análisis hermenéuticas [UH]. Con la asignación de códigos de conteo categorial encontrados en el software Atlas.ti, los códigos se enuncian de acuerdo con las categorías del modelo de Park y Oliver⁷. A lo largo de las clases, gracias a las tres transcripciones, se identifican y se referencian las distintas categorías y subcategorías propuestas para el análisis de CDC. En el ejercicio de categorización de los documentos se establecieron como códigos o categorías y subcategorías los seis postulados del modelo de CDC, como se ve en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías		
Creencias del profesor	Acerca de la naturaleza del campo de saber		
	Acerca del propósito de aprender el campo de saber		
	Decisiones en clase		
Conocimiento sobre el evaluar el aprendizaje del campo de saber	Método de evaluación de aprendizaje del campo de saber		
	Dimensión evaluable del aprendizaje del campo de saber		
Conocimiento de estrategias de instrucción para enseñar	Estrategias Específicas de la enseñanza del campo de saber		
	Estrategias para los tópicos específicos	Representaciones	
		Actividades	Lectura
			Diálogo
			Pregunta abierta
			Pregunta cerrada
Eficacia del maestro	Contexto específico		
	Dominio específico		
Conocimiento de la comprensión que hace el estudiante del campo de saber	Ideas equivocadas		
	Dificultades del aprendizaje		
	Motivación e interés		
	Necesidades		
Conocimiento curricular del campo de saberes	Materiales curriculares		
	Prominencia curricular		

Nota. Las subcategorías *pregunta abierta* y *pregunta cerrada* emergen en el ejercicio de categorización de los documentos.

La población objeto del estudio son los grupos 1, 2 y 3 de estudiantes de grado décimo, que oscilan entre los 14 y los 19 años de edad, de la I. E. Gustavo Rojas Pinilla de Tunja, en Boyacá. El objetivo fue orientar tres clases de filosofía con una duración de dos horas,

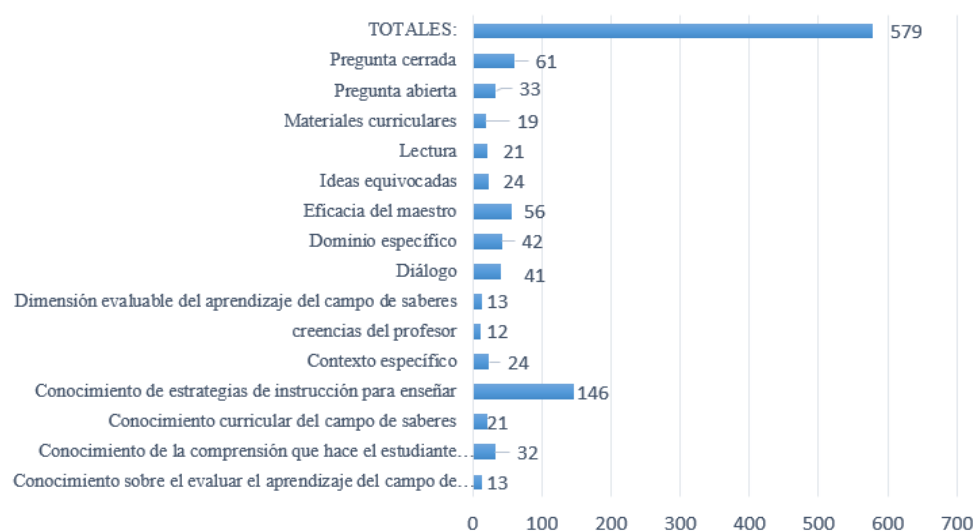
7. Dichas categorías surgen del ejercicio de interpretación y traducción propia del texto de Park y Oliver (2008).

preparadas de acuerdo con los lineamientos del [Ministerio de Educación Nacional \(2010\)](#). Las tres clases tienen como eje teórico la figura de Sócrates desde la perspectiva del pensador francés Pierre Hadot. Como material de lectura se usa el texto *¿Qué es la filosofía antigua?* ([Hadot, 1998](#)). La información se recolecta a partir de instrumentos como la filmación y el registro en audio. Las UH surgen de la codificación de la transcripción de las clases.

El análisis nos permite indicar, a partir de la gráfica 1, que las subcategorías *pregunta abierta* y *pregunta cerrada* —categorías emergentes del análisis— junto con *lectura* y *diálogo* aparecen de manera predominante. El uso recurrente de la pregunta cerrada advierte la necesidad de que los estudiantes den cuenta de cuestiones precisas del saber impartido —tal vez por el uso mismo del texto—. Por otro lado, la gráfica nos ilustra cómo la *eficacia del maestro* y el *conocimiento de la comprensión que hace el estudiante del campo de saber* adquieren también un lugar significativo en el desarrollo de las clases.

Gráfica 1

UH por categoría

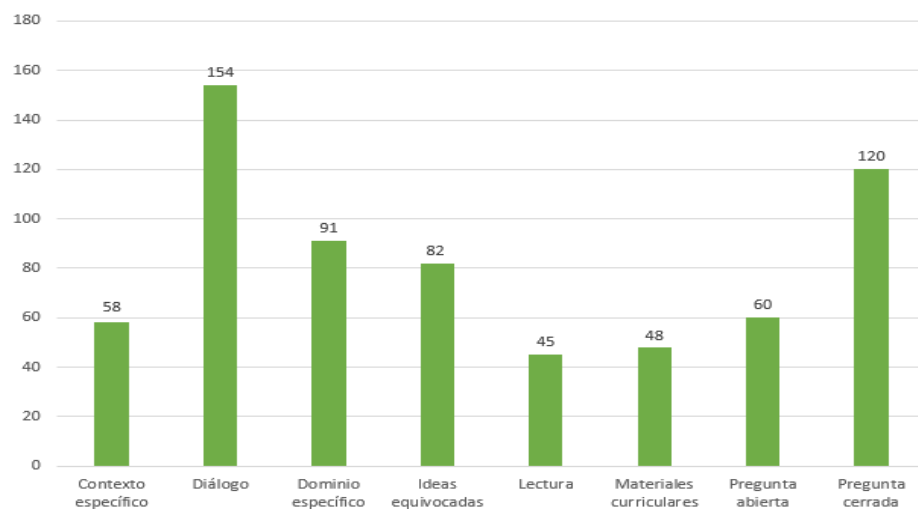
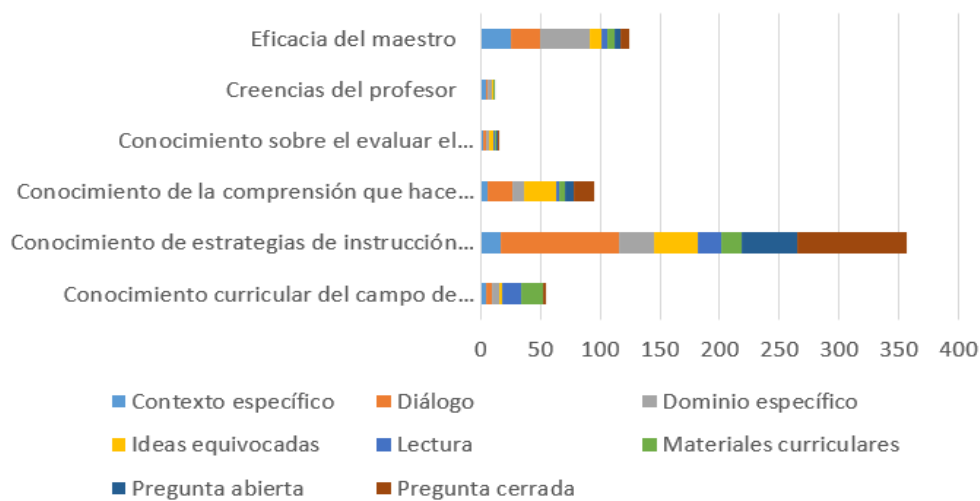


Nota. La gráfica presenta aquellas categorías con más de diez UH. Se reflejan el total de citas o UH por categoría o código de análisis.

Coocurrencia de códigos

Por otro lado, la gráfica 2 ilustra las subcategorías con más coocurrencias con las seis categorías de análisis. Así como en las gráficas anteriores, se hacen predominantes las subcategorías *diálogo* y *pregunta cerrada*. De aquí resulta interesante encontrar que subcategorías propias de una categoría determinada presenten coocurrencias significativas en categorías distintas.

Podríamos pensar que el *diálogo* y la *pregunta cerrada* —por no decir que la pregunta como tal— no se agotan en su función de estrategias para la enseñanza de la filosofía, sino que determinan, en cierta medida, la eficacia del profesor. Permiten identificar ideas equivocadas y evidenciar comprensión del contenido por parte del estudiante.

Gráfica 2*Coocurrencia —códigos más coocurrentes—***Gráfica 3***Coocurrencia*

Análisis interpretativo

A continuación, haremos el análisis interpretativo y nos detendremos en cada una de las categorías y subcategorías para extraer de ellas la mayor cantidad de conjeturas posibles en relación con el CDC en la filosofía como campo de saberes que circula en los tiempos y espacios de formación.

Creencias del profesor

Esta categoría es una de las menos recurrentes a lo largo de las tres sesiones, sin embargo, eso no le resta importancia. La ausencia de UH asignadas a sus subcategorías puede decirnos algo o sacar a la luz ciertas formas que configuran el saber que circula en las

clases en relación con la figura de Sócrates y la filosofía antigua como contenido del campo de saberes que es la filosofía.

Creencias sobre la naturaleza del campo de saber. En cuanto a esta subcategoría, puede que haya una precaución de método: si el modelo de [Park y Oliver \(2008\)](#) pretende ubicar el conocimiento epistemológico que el profesor hace explícito sobre tal o cual discurso epistemológico de una disciplina científica y pretendemos hacer uso de él al pie de la letra, nos encontraríamos desubicados al tratar de abordar una clase de filosofía, precisamente, como si se tratara de una disciplina científica como biología o química. Es por ello que, metodológicamente, se aborda esta subcategoría teniendo a la filosofía como “campo de saber”⁸.

Aunque a lo largo de las tres clases no se hace mención explícita de las creencias del profesor sobre la naturaleza de la filosofía, puede encontrarse de manera implícita que comparten la creencia según la cual la filosofía tiene que ver con un ejercicio hermenéutico y dialógico. La ausencia de UH en la subcategoría *acerca de la naturaleza del campo de saber*, puede ser superada si se la relaciona a las subcategorías *lectura* y *diálogo*. Estos dos ejercicios —que funcionan como estrategias propias de la enseñanza del campo de saber y cuyas UH son recurrentes— responden a una necesidad de hacer que la filosofía en el aula sea un ejercicio iniciado por la lectura y enriquecido en el diálogo.

Creencias acerca del propósito de enseñar el campo de saber. Los tres profesores entienden que la filosofía tiene que ver con la construcción de la democracia y de hombres libres para la democracia. Se enseña Sócrates en el grado décimo con el propósito de hacer que los estudiantes adquieran una conciencia política y ética que les permita desarrollar ejercicios de libertad, una conciencia política mediada por una conciencia de sí mismo y de los otros en relación con el saber.

Decisiones en clase. La manera de proceder en cada sesión de clase tiende a moverse entre la lectura y la discusión con el uso de preguntas, pero dentro de estas mismas estrategias se toman decisiones que juegan con la pretensión de hacer que los estudiantes sean más participativos en el diálogo. Por una parte, el ejercicio de lectura-diálogo deja entrever la necesidad de dar con aquellas interpretaciones que los propios estudiantes hacen de la lectura. Dos UH expresan claramente esta perspectiva: “Vamos a modificar el ejercicio un poco. Ahora quien lee nos va a reconstruir el texto. Tranquila, pierde cuidado de la tensión que te provoca el grupo. Trata de decirlo con tus palabras” (Profesor); “Intenta recordar lo que leíste. No te quedes viendo el texto. Acabas de leerlo. Intenta decirlo, reconstruirlo. ¿Cuál es la idea central que identificas del párrafo que acabas de leer?” (Profesor); “Quienes siguieron las lecturas nos pueden decir qué cosa se le escapó a la compañera; si están de acuerdo con ella” (Profesor).

Conocimiento sobre el evaluar el aprendizaje del campo de saber

¿Qué es evaluable en el aprendizaje del saber filosófico? La prominencia con que se

8. El modelo de Park y Oliver ha sido pensado en razón de la biología como campo disciplinar escolarizado, por lo que es necesario trasladar este modelo a la filosofía como campo de saber escolarizado. Para que el CDC dé cuenta de aquello que circula en las aulas en relación con la filosofía, hay que asumir a la filosofía misma como campo de saber en tanto que no se trata de un campo disciplinar como la física, la química o la biología. La naturaleza de los saberes que resultan de ejercicios filosóficos no es la misma que la de los conocimientos —“certeros”— producidos, validados y legitimados por comunidades científicas.

presentan el diálogo y la pregunta en los tres ejercicios de clase evidencia que lo evaluable tiene que ver con habilidades dialógicas, críticas e interpretativas. Esta categoría, la evaluación, entra en conflicto con perspectivas didácticas de la enseñanza de la filosofía, ya que lo que se pretende es dar cuenta de la mejora, del fortalecimiento o el desarrollo de habilidades de pensamiento, críticas y de lectura. En cierta medida, existe la esperanza de poder dar cuenta de tales habilidades en medio de ejercicios de diálogo, de interpretación de textos y de producción de los mismos.

El problema concreto es cuando la dimensión evaluable se transforma en calificable. Nuestro problema radica en asumir que el saber filosófico se cierra en una dimensión canónica de la enseñanza, como revisión y trabajos sobre autores y textos.

En las tres clases es recurrente un momento para la lectura, hecha generalmente en voz alta por un estudiante, mientras se da por supuesto que los demás la siguen en silencio. A partir de allí, los tres profesores tienden a proponer preguntas o a intentar convencer a los estudiantes de participar con una apreciación sobre lo leído: “Bueno, ¿qué nos dice ese párrafo ya que lo leíste tan atenta?” (Profesor). De allí se entiende que exista y se resalte la lectura y la pregunta como herramientas para fomentar el diálogo y encontrar las potencias en las habilidades de los estudiantes.

Conocimiento de estrategias de instrucción para enseñar

En el modelo de [Park y Oliver \(2008\)](#) este componente consta de dos subcategorías: *estrategias específicas* y *estrategias para la enseñanza* de temas específicos. Las *estrategias específicas* de la enseñanza de la materia son enfoques que consisten en las finalidades de la enseñanza de la ciencia según la concepción de los maestros. Por su parte, las *estrategias para la enseñanza* de un tema hacen referencia a las maneras en que se configuran para la enseñanza de un tema específico dentro de la estructura de una disciplina —o para nuestro caso, un campo de saber—. En este aspecto, el análisis hecho a las tres sesiones de clase deja entrever la emergencia de la *lectura*, el *diálogo*, la *pregunta abierta* y la *pregunta cerrada* como subcategorías que son entendidas, a su vez, como las estrategias específicas a las que los profesores recurren para el desarrollo de sus clases.

Eficacia del maestro

En cuanto al desenvolvimiento de los maestros en un contexto específico es de resaltar que en medio del ejercicio de lectura y de diálogo recurren a ejemplos de la cotidianidad con la intención de captar la atención y hacer más fluida la discusión en torno al texto sobre Sócrates. Por otro lado, también recurren al planteamiento de situaciones hipotéticas donde se ponen en juego las percepciones de los estudiantes sobre un dilema ético o político.

Es frecuente en las tres sesiones encontrar que durante varios momentos el ambiente en el aula de clase se torna un poco incómodo para los profesores ([Martínez-Bernal et al., 2016](#)). Ante estas situaciones concretas los profesores, en un intento por establecer orden, recurren a “reglas para la clase”, a partir de la idea del respeto a la hora de escuchar al otro. Por otra parte, cuando los maestros recurren a ejemplificar ciertas ideas traídas por el material bibliográfico trabajado en clase, demuestran un esfuerzo por recontextualizar lo que la lectura expone, con la intención de acercarse y de acercar a los estudiantes a espacios en los que sean capaces de repensar aquello que ha dicho un texto. Así mismo, también

demuestran necesidad de explicar aquello que dice el texto, lo que podría contradecir la propuesta de la clase de filosofía como una búsqueda autónoma de respuestas.

Conocimiento de la comprensión del estudiante del campo de saber

Antes de comenzar con los ejercicios de lectura, los tres profesores tienden a entrar en una dinámica de preguntas con las cuales esperan dar cuenta de los conocimientos y de las expectativas de sus estudiantes. En esta dinámica de prelectura se suele tomar nota en el tablero de lo que los estudiantes contestan para luego, en el ejercicio de lectura y diálogo, contrastar aquello que se había propuesto con lo que propone el autor.

Conocimiento curricular del campo de saberes

La temática trabajada en los tres ejercicios de clase tiene que ver con la vida de Sócrates. Los tres maestros asumen una postura en la cual Sócrates no solo se presenta como un punto de inflexión en la historia de la filosofía, sino también como un contenido dentro del campo de saber que permite la reflexión sobre la filosofía como una forma de vida y la preocupación por cuestiones que tienen que ver con problemas éticos, morales y políticos.

Conclusiones

Podemos indicar que al leer la práctica docente desde las categorías establecidas por [Park y Oliver \(2008\)](#), a sabiendas de que van orientadas hacia a la enseñanza de la biología, es necesario reorientarlas hacia el reconocimiento de la enseñanza de campos de saber, como lo es la filosofía. En ese sentido, las categorías deben ir en función de dicho campo. Así se detecta una suerte de particularidades que se destacan en la práctica de los tres docentes, como son: el diálogo, la lectura y la pregunta, elementos transversales y comunes en el ejercicio de aula. El análisis a partir del modelo de CDC sugiere que se pueden construir estrechas relaciones entre el diálogo y la pregunta. Aun así, si son tomados como ejercicios aislados, reducen y limitan la filosofía, pues dejan de lado la posibilidad del juego con la escritura filosófica como posibilidad creadora.

La didáctica tradicionalmente se ha entendido como una manera metodológica de proceder en la transmisión de un saber. Sin embargo, la didáctica aparece en el ambiente de la enseñanza como un campo de saber que pretende un estatuto disciplinar científico, pues su objeto de estudio son los procesos de la enseñanza-aprendizaje en el campo de la educación. El alcance de la didáctica como disciplina general no agota las especificidades del objeto o contenido de estudio. Esto da lugar a la emergencia de didácticas específicas — en este caso la configuración de una didáctica en el marco de la enseñanza de la filosofía— y, por ende, de un modelo de análisis que dé cuenta de la construcción de los contenidos que circulan en la escuela.

Referencias

- Abell, S. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416. <https://doi.org/10.1080/09500690802187041>

- Acevedo, D., & Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. REXE, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/784>
- Almenara, J., Díaz, V., & Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 13-22. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- Alonzo, A., Kobarg, M., & Seidel, T. (2012). Pedagogical content knowledge as reflected in teacher-student interactions: Analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(10), 1211-1239. <https://doi.org/10.1002/tea.21055>
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 71-88.
- Astolfi, J. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada Editora.
- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <http://hdl.handle.net/10481/15256>
- Burbano-Pantoja, V., Valdivieso-Miranda, M., & Aldana-Bermúdez, E. (2017). Conocimiento base para la enseñanza: un marco aplicable en la didáctica de la probabilidad. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 269-285. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6070>
- Camacho, L., & Morales, H. (2020). Filosofía de la educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- Camargo, E., & Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, 14(2), 241-279. <https://doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>
- Camilloni, A. (2008). El saber didáctico. Paidós.
- Castaño, C., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica. Un campo de saber*. UPN.
- Castro, A. (2014). El conocimiento didáctico del contenido (CDC): Una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/1965>
- Castro, L., Pérez, D., & Mora, D. (2018). Lectura, texto, interlocutores y actitud: la enseñanza de la filosofía. En Ó. Pulido., Ó. Espinel, & M. Gómez (Coords.), *Filosofía y enseñanza, miradas en Iberoamérica* (pp. 77-101). UPTC.
- Cerletti, A. (2016). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Fundación La Hendija.

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor S. A.
- Cruz, I., & Castro, L. (2018). Filosofía: una mirada las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura científica*, (16), 8-112. https://jdc.edu.co/revistas/index.php/Cult_cient/article/view/535
- Cruz, I., Patiño, D., & Lara, P. (2018). Balance de la Producción Investigativa sobre la Enseñanza de la Filosofía en Revistas Especializadas de Colombia. En *Filosofía y Enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (Editorial UPTC, pp. 37-76). Editorial UPTC.
- Flores, F., & Demuth, P. (2015). *Construcción del conocimiento didáctico-tecnológico del contenido en equipos de asignaturas universitarias* [Conferencia]. X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE & ET), Corrientes, Argentina. <http://hdl.handle.net/10915/48516>
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber* (Trad. A. Garzón). Siglo XXI.
- García, V. (2017). Desde una didáctica instrumental a una didáctica situada. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 129-138. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734vgarcia1>
- Garritz, A., Daza-Rosales, S., & Lorenzo, M. (2015). Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana. *Educación química*, 26(1), 66-70. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(15\)72101-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(15)72101-4)
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez, M. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 23-36. <https://doi.org/10.19053/01235095.639>
- Gómez, M. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 37-68. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.662>
- Gómez, M. (2012). Enseñanza de la Filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*, (14), 100-128. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.662>
- Gómez, M. (2013a). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o 'estado' de la cuestión. *Praxis & Saber*, 4(7), 67-102. <https://doi.org/10.19053/22160159.2076>
- Gómez, M. (2013b). ¿Es posible una competencia filosófica escolar? *Cuestiones de filosofía* (15), 89-114. <https://doi.org/10.19053/01235095.2105>
- González, B. (2018). Didáctica de la filosofía en Colombia. En Ó. Pulido., Ó. Espinel, & M. Gómez (Coords.), *Filosofía y enseñanza, miradas en Iberoamérica* (pp. 103-122) UPTC.
- González, B., & Pulido, Ó. (2014). Cuidado de sí como principio educativo. *Educación y Ciencia*, (17), 125-143. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/5283
- González, M. (2012). Retos de las didácticas. Sentidos de la existencia. *Escribanía*, 2(15), 59-78. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/935/1057>

- Graham, C. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>
- Grossman, L., Wilson, M., & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(9), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790203.pdf>
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?*. Fondo de la Cultura Económica.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Luna, M. (2017). Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas. *Pedagogía y Saberes*, (47), 49-63. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n47/0121-2494-pys-47-00049.pdf>
- Mariño, A., Moreno, Y., & Pulido, Ó. (2018). Educación filosófica: entre sentidos, formas y discursos. En Ó. Pulido., Ó. Espinel, & M. Gómez (Coords.), *Filosofía y enseñanza, miradas en Iberoamérica* (pp. 123-149). UPTC.
- Martínez-Bernal, J., Sanabria-Rodríguez, L. B., & López-Vargas, O. (2016). Relaciones entre logro de aprendizaje, automonitoreo, estilo cognitivo y estilos de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Praxis & Saber*, 7(14), 141-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.5221>
- Medina, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 14(2), 241-279. <https://doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Lineamientos curriculares para filosofía. Bogotá. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf.
- Morales, L., & Bedetti, M. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4(7), 141-157. <https://doi.org/10.19053/22160159.2053>
- Páez, J., & Urrego, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación del estado del arte. *Revista Cuaderno de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 167-191. <https://doi.org/10.15332/10.15332s0120-8462.2017.0116.07>
- Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science*, 38(3), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pulido, Ó., & Gámez, O. (2018). Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia. En Ó. Pulido., Ó. Espinel, & M. Gómez (Coords.), *Filosofía y enseñanza, miradas en Iberoamérica* (pp. 151-174). UPTC.
- Pulido, Ó., Espinel, O., & Gómez, M. (2018). *Filosofía y enseñanza, miradas en Iberoamérica* UPTC.
- Tozzi, M. (2019). ¿Por qué enseñar filosofía? En J. Díaz, & Ó. Espinel (Comps.), *Fragmentos: leer, traducir, dialogar* (pp. 167- 176) UNIMINUTO.
- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una

perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-127). Editorial Trotta, Consejo Superior de Investigaciones Científicas-CSIC. https://www.academia.edu/31898940/EDUCACION_PEDAGOGICA_Y_DIDACTICA_UNA_PERSPECTIVA_EPISTEMOLOGICA.

Zambrano, L. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.

Zambrano, L. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Magisterio.