

Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003)

Teaching Trends in Colombian Texts for High School Philosophy Instruction (1994-2003)

Tendências didáticas nos textos colombianos para o ensino de filosofia no ensino médio (1994-2003)

[Artículos]

Fredy Hernán Prieto Galindo**

Eduardo Salcedo Ortiz***

Recibido: 28 de noviembre de 2022

Aprobado: 28 de febrero de 2023

Citar como:

Prieto Galindo, F. H. y Salcedo Ortiz, E. (2023). Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003). *Análisis*, 55(103). <https://doi.org/10.15332/21459169.8169>



Resumen

Este texto presenta los resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional durante el primer semestre de 2018. El objetivo principal de la investigación consistió en identificar las tendencias didácticas de los textos editados en Colombia para la enseñanza de la filosofía en bachillerato durante la década 1994-2003. Desde el método de análisis de contenido, se identificaron las tendencias didácticas y se evaluaron los recursos didácticos como las imágenes, las citas textuales, las redes conceptuales, etc. Los resultados muestran dos tendencias didácticas: primero, la pedagogía tradicional y el constructivismo son los modelos pedagógicos predominantes; segundo, la mayoría de libros tratan que

** Candidato a doctor en Educación de la Universidad de Alberta, Canadá. Correo electrónico: prietoga@ualberta.ca; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653>.

*** Candidato a doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: esalcedoo@pedagogica.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3150-6912>.

el estudiante establezca relaciones entre la filosofía y el contexto sociocultural colombiano.

Palabras clave: libro de texto, filosofía, didáctica, recurso didáctico, análisis de contenido.

Abstract

This text presents the findings of a research study conducted at the National Pedagogical University during the first semester of 2018. The main objective of the research was to identify the teaching trends in textbooks published in Colombia for high school philosophy instruction during the period from 1994 to 2003. Using content analysis as the method, teaching trends and instructional resources such as images, direct quotations, conceptual networks, etc., were identified and assessed. The results reveal two teaching trends: firstly, traditional pedagogy and constructivism are the predominant pedagogical models, and secondly, most books focus on students establishing connections between philosophy and the socio-cultural context of Colombia.

Keywords: textbook; philosophy; teaching methods; instructional resource; content analysis.

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Pedagógica Nacional durante o primeiro semestre de 2018. O objetivo principal da pesquisa consistiu em identificar as tendências didáticas dos textos editados na Colômbia para o ensino da filosofia no ensino médio, durante a década 1994-2003. Desde o método de análise de conteúdo, foram identificadas as tendências didáticas e foram avaliados os recursos didáticos como as imagens, as citações textuais, as redes conceituais, etc. Os resultados mostram duas tendências didáticas: em primeiro lugar, a pedagogia tradicional e o construtivismo são os modelos pedagógicos predominantes; em segundo lugar, a maioria de livros tentam fazer com que o estudante estabeleça relações entre a filosofia e o contexto sociocultural colombiano.

Palavras-chave: : livro de texto, filosofia, didática, recurso didático, análise de conteúdo

Introducción

En 2017 se inició el proceso de Acreditación de Alta Calidad del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Allí surgió una discusión interesante entre los profesores en torno a las estrategias didácticas que se empleaban en la enseñanza de la filosofía, en el mismo programa y en la

educación media colombiana. Las reflexiones de los profesores sobre el asunto derivaron en procesos de investigación a través de proyectos de Facultad, uno de los cuales es el que da origen al texto que aquí se presenta a modo de informe de resultados¹. Sin embargo, hay que decir que el presente artículo también comporta un interés adicional: servir de pretexto para invitar a la reflexión sobre la didáctica de la filosofía en Colombia.

La didáctica de la filosofía es una disciplina que muy poco se ha explorado en Colombia² y, por ello, esta investigación es fundamental para ayudar a entender el estado de cosas actual de tal saber en nuestro país. A juicio de los autores de este artículo, ese estado de cosas se resume en dos cuestiones básicas: la primera es la ausencia de una teoría consolidada como fundamento epistemológico propio de la didáctica de la filosofía en Colombia; la segunda es el desconocimiento sobre las prácticas que desarrollan los docentes de filosofía en sus aulas de clase.

Evidentemente, ha habido desarrollos teóricos sobre la enseñanza de la filosofía en el país; sin embargo, hay que diferenciar aquí entre lo que podría denominarse *filosofía de la enseñanza* de la filosofía y pedagogía-didáctica de la enseñanza de la filosofía.

La filosofía de la enseñanza de la filosofía hace referencia a reflexiones filosóficas que, si bien se relacionan con la enseñanza, no constituyen propiamente teorías pedagógicas que se concentren en los diversos aspectos concretos de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, sino que se dirigen más al ejercicio crítico y proyección del deber-ser de la enseñanza; al respecto se ha escrito con relativa abundancia, sobre todo en las últimas dos décadas (Acevedo y Prada Dussán, 2017; Camelo Perdomo, 2020; Cárdenas y Restrepo, 2011; Cubillos Bernal, 1999, 2006; Díaz, 1998; Espinel y Pulido Cortés, 2017; Florián B., 2012; Gámez y Pulido Cortés, 2018; Gómez Mendoza, 2008; Jaramillo Valencia y Betancur Buitrago, 2019; Mariño y Pulido, 2018; Prada Dussán, 2008; Prada Dussán et ál., 2019; Prada Londoño, 2022; Pulido Cortés et ál., 2018; Rey, 2013).

Por su parte, respecto a la didáctica de la filosofía desde una perspectiva pedagógica y no filosófica, parece haber poca producción académica. Los pocos

¹ Tal proyecto se tituló *Didáctica de la filosofía en los libros de texto 1994-2003*. El proyecto fue desarrollado durante el primer semestre de 2018 en el programa de Licenciatura en Filosofía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, código FHU-250.

² Al parecer, en Colombia solo dos personas han incursionado en el campo de la didáctica de la filosofía desde la perspectiva disciplinar: Miguel Ángel Gómez y Diana Melissa Paredes. El primero ha seguido la estela del francés Michel Tozzi y la segunda ha orientado su reflexión desde el alemán Wolfgang Klafki.

artículos publicados suelen limitarse al tema de la enseñanza en aula y las estrategias que el docente podría implementar con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Benavides, 2011; Cárdenas, 2005; Cárdenas et ál., 2014; Cruz y Castro, 2018; Flórez-Pabón et ál., 2022; Lara y Rodríguez, 2016; Macías, 2017; Prada Dussán, s. f.; Velásquez, 2012); otros son resultados de investigaciones documentales y empíricas (Bolívar, 2009; Cruz et ál., 2018; Flórez-Pabón et ál., 2022; Lara y Rodríguez, 2016; Macías, 2017). Algunos libros y artículos presentan discusiones sobre la didáctica de la filosofía como disciplina (Gómez Mendoza, 1998, 2003, 2005, 2010, 2013; Paredes Oviedo, 2009, 2017; Paredes Oviedo y Villa Restrepo, 2013) y otros libros proponen estrategias de enseñanza (Araya, 2003, 2004; Gómez Mendoza, 2005; Gómez Pardo, 2007). Empero, parece haber campos inexplorados, como la evaluación y la motivación, propuestas de contenidos o el canon filosófico, e incluso asuntos como la transposición didáctica y exploración de saberes previos en el área de filosofía.

La segunda cuestión que podría explicar el poco avance en el desarrollo de la didáctica de la filosofía como disciplina autónoma es el *desconocimiento sobre las prácticas que desarrollan los docentes de filosofía* en sus aulas de clase. Este desconocimiento puede empezar a revertirse, por ejemplo, al estudiar los libros de texto editados en Colombia para la enseñanza de la filosofía, sobre todo con respecto a los modelos, enfoques, perspectivas o estrategias didácticas que aplican o proponen. Ciertamente es que, hasta el momento de inicio de esta investigación (2017), no existía en el país una investigación semejante, así como tampoco se ha investigado la incidencia de tales textos sobre los resultados de aprendizaje de la filosofía, sobre todo en las pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber 11 o las Pruebas Pisa. Ante tal escenario, se propuso una investigación que intentara acercarse a esta realidad a través del análisis documental de los libros de texto de filosofía que se han publicado en nuestro país desde 1994 —año en el que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia³ expide la Ley General de Educación que ratifica a la filosofía en la educación media como área obligatoria— hasta 2003.

Ya que no se encontraron antecedentes en la literatura sobre la didáctica de la filosofía, y específicamente sobre los recursos didácticos en los libros de texto de

³ En la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, la enseñanza de la filosofía se incluye como área obligatoria: "Artículo 31. Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía".

filosofía para bachillerato en Colombia, la pregunta de investigación que orientó el proceso fue: ¿cuáles son las tendencias didácticas que se evidencian en textos de editoriales colombianas para la enseñanza de la filosofía en bachillerato durante el periodo 1994-2003? En correspondencia con la pregunta problema, el objetivo general se concentró en identificar y caracterizar dichas tendencias didácticas. Desde luego, para comprender mejor la tarea investigativa propuesta es preciso hacer claridad acerca de los conceptos más relevantes sobre la cuestión, tales como *didáctica*, *didáctica de la filosofía*, *tendencia didáctica*, *recursos* y *estrategias*. Así, para resolver la pregunta problema, como se dirá más ampliamente en la sección de metodología, este trabajo procedió desde una investigación cualitativa, específicamente aplicando el método de análisis de discurso. Los investigadores se concentraron sobre todo en la instrucción que antecedía cada ejercicio y el recurso didáctico que este señalaba (si lo había).

El curso que tomará este artículo es el siguiente: habiendo presentado en la introducción los elementos estructurales de la investigación (pregunta problema, objetivos y estado del arte), la segunda sección del documento aborda el marco teórico, que corresponde exclusivamente a la ciencia didáctica; en seguida, se presenta la sección en la que se explica la metodología de la investigación y luego la sección de resultados. El texto finaliza con unas breves conclusiones.

Marco teórico

Es preciso comenzar por el concepto más general, a saber, el de *didáctica*, pues se requiere hacer algunas claridades pertinentes para comprender claramente el ejercicio investigativo cuyos resultados se exponen aquí. Al parecer, en nuestro país la didáctica suele reducirse, incluso por los mismos licenciados, a un conjunto de técnicas o métodos para enseñar; este fenómeno también parece ocurrir en países como México (Díaz Barriga, 1999b). Empero, la didáctica es mucho más compleja. En palabras del didacta español Saturnino de la Torre (2010), la didáctica es un

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 [...] sino que parte de los contextos socioambientales y toma en consideración las relaciones e interacciones entre los diferentes elementos. (p. 10)

Su objeto de estudio, en primer lugar, no son exclusivamente los métodos o técnicas de enseñanza, sino la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, tampoco se reduce al asunto de la enseñanza y sus procesos, sino que incluye el aprendizaje; además, enseñanza y aprendizaje no se conciben como procesos aislados, sino complementarios. Se trata, pues, de una disciplina que toma en consideración los contextos socioambientales, es decir, las peculiaridades sociales y culturales como la lengua, los aprendizajes previos, la afectividad, etc. En efecto, por más que se prepare la clase con determinados ejercicios, a veces pasa que el ambiente de aprendizaje resulta no ser favorable para las actividades planeadas, lo que obliga a los docentes a modificar la planeación y ajustarla según las circunstancias y necesidades de los estudiantes. Entonces, el aprendizaje no es solo el producto de la aplicación de un método específico, sino que muchos factores intervienen en él.

Así pues, la didáctica es fundamentalmente un saber reflexivo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, y su objetivo es orientar tales procesos, a riesgo de volverse “tecnicista cuando se niega a analizar los fundamentos conceptuales de tales propuestas” (Díaz Barriga, 1999a, p. 14). Se entiende, entonces, 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” (p. 14).

Por supuesto, algunas disciplinas, como las matemáticas y las ciencias sociales, han logrado llevar la didáctica a un grado de especificación y definición sobresaliente, pero tal no es el caso de la filosofía; como afirma Valencia (2016) “uno de los campos didácticos específicos menos claros en el contexto de la enseñanza en Colombia es el de la filosofía” (p. 7). Tal vez alguien refutaría esto al afirmar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrece una propuesta didáctica concreta en las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* (2010), pues allí se invita a “propender en el currículo de enseñanza de la Filosofía por el enfoque basado en problemas” (p. 99). Sin embargo, lo que se encuentra en dicho documento es una reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía y no la descripción y fundamentación epistemológica de tal didáctica. En pocas palabras, no se encuentra la transposición al saber filosófico ni la adaptación cultural al caso colombiano.

La didáctica puede constituir una herramienta para el maestro de filosofía, pues presentaría, entre otros aspectos, las posibles finalidades y aportes del estudio de la filosofía, las diversas modalidades de su enseñanza, las metodologías tradicionales y novedosas, etc. Pero al no hallarse tal recurso, es el libro de texto el que llena esa ausencia. Sin embargo, estos libros eliminan de un tajo la

discusión sobre la pertinencia de los temas y autores por trabajar, sobre la secuencia y profundidad de los mismos, sobre las finalidades de la enseñanza de la filosofía, sobre la motivación y evaluación que orientaría el docente⁴, etc.

Como bien afirma Gómez Pardo (2007), uno de los grandes problemas en la enseñanza de la filosofía es que el docente termina por seguir el libro de texto o escoger una serie de fuentes directas demasiado complejas para los estudiantes de bachillerato, lo que, en conjunto con la clase magistral, logra únicamente la desmotivación de los estudiantes y que, por este camino, “no se desarrollen las actitudes ni posibilidades propias de la filosofía” (p. 194). No es apresurado decir, entonces, que la enseñanza de la filosofía en nuestro país en bachillerato —acaso también en la universidad— no se ha fundado suficientemente en el saber pedagógico y didáctico, sino sobre todo en la intuición de cada docente en el aula. La didáctica de la filosofía estaría a penas en un estado incipiente, es decir, en un tímido desarrollo inicial, por lo que para esta investigación nos hemos basado sobre todo en la didáctica general, como ya ha quedado expuesto en esta sección.

Ahora bien, al considerar el libro de texto como uno de los espacios o recursos en los que se concreta o aplica la didáctica, surgen algunos interrogantes, como ¿qué es una tendencia didáctica en un libro de texto? y ¿cuál es la diferencia entre *recurso* y *estrategia* en el ámbito de la didáctica de los textos? Sobre esta última pregunta se encuentra cierta ambigüedad, ya que parece haber una sinonimia entre los conceptos *recurso* y *estrategia*. Por ejemplo, Díaz Lucea (1996, citado por Blanco, 2012) propone varias acepciones:

El término *recurso docente* tiene dos acepciones distintas. En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, etc. Desde una perspectiva diferente, los recursos, son también aquellas estrategias que el profesor utiliza como facilitadoras de la tarea docente, referidas tanto a los aspectos organizativos de las sesiones como a la manera de transmitir los conocimientos o contenidos. Si bien, los recursos y materiales didácticos no son los elementos más importantes en la educación escolar, pues el papel primordial

⁴ No se está afirmado con ello que en los libros de texto no existan temas o autores pertinentes, o que estos no tengan cierta profundidad. Lo que se expresa aquí es que la discusión por las razones para abordarlos de tal o cual manera quedan al margen de los libros de texto, que como consecuencia trae un repetir temáticas sin una finalidad clara para el maestro y, desde luego, para el estudiante.

corresponde al elemento humano (profesor y alumno), algunos de ellos resultan imprescindibles para poder realizar la práctica educativa. (p. 5)

Entonces, podría concluirse que el libro de texto en sí mismo es un recurso pedagógico y podría hacer parte de una estrategia de enseñanza-aprendizaje creada para⁵ los docentes. En efecto, al analizar didácticamente un libro de texto, a este se le considera como un recurso en el que se encuentran diversas estrategias que incluyen el texto mismo. Pero, además, un texto posee o supone otros recursos en su seno. Ejemplo de esto pueden ser las imágenes, redes conceptuales, citas textuales y demás elementos que contiene y a partir de los cuales propone que el estudiante realice ejercicios, desarrolle habilidades y adquiera aprendizajes.

En esta investigación entendemos que un libro de texto contiene diversos recursos y con ellos propone una o varias estrategias pedagógicas, que pueden o no estar basadas en modelos pedagógicos definidos. Por ejemplo, un libro elaborado bajo el modelo pedagógico tradicional seguramente presentará estrategias que ayuden al estudiante a memorizar, evocar y reproducir información, mientras que uno elaborado desde un modelo constructivista se concentrará, entre otras cosas, en el desarrollo de diversos tipos de habilidades cognitivas de diversa complejidad y enfatizará en que el estudiante construya su propio conocimiento por medio de las actividades propuestas en él.

Con respecto al término de *estrategia pedagógica*, para este ejercicio investigativo se adoptó la definición de los didactas mexicanos Díaz Barriga y Hernández, (2002): “Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 118). Aplicada a un libro de texto, la estrategia pedagógica sería un procedimiento que contiene el conjunto de recursos (imágenes, mapas conceptuales, citas, cuadros, etc.), su orden de presentación en el texto, sugerencias para el profesor o el estudiante con el fin de lograr el desarrollo de las actividades, y los objetivos específicos que busca. La *reflexividad* no se halla propiamente en el libro de texto, sino en el docente y los estudiantes, pero ciertamente el libro podría incluir algunas indicaciones o ejercicios que promuevan la reflexividad del estudiante con respecto a su propio proceso y a su contexto social y personal. Además, un libro de texto puede incluir una versión para el docente en la que se hagan sugerencias de utilización de las estrategias del

⁵ Normalmente, los libros de texto son elaborados por un profesional en Filosofía o equipo de profesionales de diversas disciplinas. Curiosamente, la participación de licenciados en Filosofía es escasa, por no decir nula.

libro y sus recursos, así como elementos de reflexión sobre el proceso que propone. Sin embargo, esto no sucede sino en un solo caso de los aquí analizados.

La *flexibilidad*, por supuesto, se encuentra en la variedad de recursos, su orden y modificaciones para el desarrollo de los ejercicios que propone el texto; pero también se halla en los tipos de objetivos que se proponen en el texto y en la manera como el docente orienta a los estudiantes a través del libro, sus contenidos y actividades. La participación del docente en la utilización del texto y sus recursos y estrategias es de máxima relevancia, pues solo él conoce a sus estudiantes, sus necesidades e intereses y contexto, y en relación con estos elementos ha de planear el uso del libro de texto en sus clases.

Finalmente, entendemos aquí el concepto de *tendencia didáctica* de los libros de texto como la frecuencia o recurrencia en el tiempo (en nuestro, caso una década) que una perspectiva metodológica (sobre todo en el tipo de actividades y ejercicios propuestos) aparece en los diferentes libros de texto de una misma editorial o no. En términos de las perspectivas epistemológicas, podríamos encontrar teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje, teorías pedagógicas sobre la enseñanza, teorías filosóficas sobre la educación, entre otras.

Metodología

Este estudio se abordó en la perspectiva de la investigación cualitativa, que “se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación [es] cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bernal, 2010, p. 60). En tal sentido, esta investigación se enfocó en los libros de texto colombianos⁶ para enseñar filosofía en bachillerato, e identificó como rasgos determinantes un conjunto de categorías específicas que fueron analizadas en los ejemplares seleccionados. Además, ya que no se encontró ningún documento o antecedente que correspondiera a esta misma investigación, se siguió la recomendación de Hernández et ál. (2014), para quienes “el enfoque

⁶ Si bien es cierto que en Colombia algunas instituciones educativas utilizan libros extranjeros, como por ejemplo los libros de la editorial española Edebe, optamos por limitar la investigación a los libros producidos en y para el contexto colombiano, ya que se trata de explorar la didáctica de la filosofía en nuestro país.

cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto” (p. 358).

Ahora bien, con respecto al método particular aplicado, se acudió fundamentalmente al análisis de contenido, que, según López (2002), “se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado” (p. 174). En efecto, en los libros de texto el contenido ya está dado y está disponible para su análisis, para descubrir los componentes básicos, en el caso particular, de la didáctica de la filosofía que estructura la propuesta pedagógica de los ejemplares seleccionados.

En cuanto a la unidad específica de análisis, se tuvo en cuenta la definición que aporta Fernández (2002):

El propósito básico del análisis es la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación. (p. 37)

En esta investigación la unidad de análisis fue la indicación (instrucción) de la actividad o ejercicio y el recurso asociado (si lo había) para desarrollar la indicación. Por ende, también se incluyeron las imágenes u otros elementos presentes en los textos, como diagramas o cuadros. Como bien afirma Fernández (2002), según los intereses de los investigadores, los documentos escritos son susceptibles de ser estudiados desde muchos puntos de vista diferentes:

- En sus aspectos materiales: para determinar la naturaleza de sus componentes.
- En sus aspectos tecnológicos: para entender sus posibles usos y aplicaciones.
- En sus aspectos formales: para identificar sus características gramaticales [...]. (p. 36)

En cuanto a la selección de los ejemplares analizados, se hizo un rastreo de los libros de texto que se han publicado en Colombia para la enseñanza de la filosofía entre los años 1994-2003. Dichos textos fueron seleccionados bajo la condición de que hubieran sido editados en Colombia, pues, como se sabe, existen otros

libros de texto de otros países que también hacen parte, aunque en menor medida, del acervo bibliográfico tenido en cuenta por docentes de los colegios.

Con el fin de recolectar la mayor cantidad posible de ejemplares de diversas editoriales se recurrió a varias estrategias, aunque la mayoría de ellas fueron infructuosas: se enviaron solicitudes por correo electrónico a las editoriales para el acceso a los ejemplares; igualmente, se envió comunicación a los estudiantes del programa de Filosofía de la UPN; se buscaron libros en varias bibliotecas públicas (como la Biblioteca Pública Carlos E. Restrepo, la Biblioteca Luis Ángel Arango y la Biblioteca Nacional). Por último, se solicitaron libros a colegas que trabajan o han trabajado como docentes de filosofía en colegios, logrando reunir una docena de ejemplares, aunque varios de ellos no se enmarcaban en los márgenes temporales (1994-2003), pues la mayoría eran de la década de los ochenta. Al final de esta etapa, se decidió analizar ocho ejemplares de cuatro editoriales diferentes (anexo 1).

Para dar una estructura más clara a la investigación, se definió un conjunto de criterios fundamentales para el análisis. Se comenzó por explorar las características generales de los textos disponibles para identificar los criterios de análisis que concentrarían la investigación. El análisis inició por la valoración de la diagramación de los textos y los elementos en común que iban apareciendo. Luego, se determinaron las categorías por investigar y las tendencias didácticas que parecían emerger, como se muestra a continuación:

Orientación del texto desde un modelo pedagógico.

Exploración de relaciones entre los contenidos filosóficos y el contexto nacional.

Respuesta a los objetivos de la prueba de Estado, hoy denominada Prueba Saber 11.

En cuanto a los recursos didácticos: se analiza su frecuencia, pertinencia y ejercicio propuesto, para lo cual se creó y aplicó una matriz evaluativa (anexo 2) que permitió hacer la comparación entre los diferentes textos analizados.

Resultados

A continuación, se describen los resultados de la investigación en relación con tales tendencias. En primer lugar, si bien solo una de las casas editoriales manifiesta cuál es el modelo pedagógico que sigue en el libro, es posible referir en general dos modelos: el tradicional y el constructivista. Los libros que representarían el modelo tradicional se caracterizan por la organización de las

unidades en un bloque de lecturas inicial, que incluye citas textuales de filósofos y la presentación sucinta de contenidos históricos o temas filosóficos. Después de tal bloque o sección, se presenta un segundo bloque de ejercicios y actividades, la mayoría de ellos de verificación de la comprensión “literal” de los temas tratados, que no piden elaboración personal sobre dichos contenidos.

Por otro lado, los libros más cercanos al constructivismo son aquellos que no condensan los ejercicios al final de cada unidad, sino que, a lo largo de la misma, presentan varias actividades que van más allá de verificar la comprensión de los temas abordados, aunque esta sigue siendo una constante en todos los casos. Tales libros, frecuentemente, le solicitan al estudiante su opinión sobre lo que ha leído o sobre alguna situación específica que el libro incluye. Además, proponen un uso más frecuente y diverso de recursos didácticos (redes conceptuales, imágenes, cuadros sinópticos, etc.).

Resulta también una característica exclusiva de los libros “constructivistas” la inclusión de ejercicios en los que el estudiante ha de elaborar relaciones explícitas entre los contenidos filosóficos y la realidad social colombiana. Sin embargo, en la mayoría de los casos tales relaciones se solicitan hacia el final de las unidades, en tanto que durante el desarrollo de la unidad se proponen ejercicios orientados a la comprensión teórica de los temas filosóficos, generalmente sin establecer relaciones prácticas.

Aunque se había previsto que una de las posibles tendencias didácticas se relacionaría con las Pruebas Saber 11 que organiza el Icfes, resulta claro que no es una de las variables más importantes para las casas editoras, pues solo dos de los ejemplares presentan secciones dedicadas a la preparación para este examen.

A continuación, se presenta una caracterización de los recursos que utilizan los libros de texto.

* Imágenes: es preciso recalcar que el uso de imágenes en lo que podría ser la historia de los libros de texto de filosofía en Colombia se potencia desde 1987, en los libros de la editorial Voluntad, abundante en “fotografías, ilustraciones y esquemas... que permiten ampliar no solo la comprensión de los problemas filosóficos, sino también el proceso de acercamiento a las temáticas” (Montes y Montes, 2019, p. 149). En general, las imágenes que se encontraron en los libros aquí analizados se refieren directamente al contexto filosófico, como rostros de filósofos o símbolos de la literatura filosófica. En menor medida, se encuentran imágenes del ámbito sociocultural, que sí son más frecuente en los libros más

cercanos a 2003. La gran mayoría de imágenes traen su correspondiente pie de foto, y algunas traen una explicación breve alusiva al tema tratado.

Los libros más recientes tienden a presentar mayor cantidad de imágenes que los libros más antiguos. Además, dichas imágenes son cercanas a la filosofía y al contenido temático que se aborda en el texto. Por supuesto, las imágenes, en su mayoría a color, hacen que el libro se muestre más atractivo a la vista y, probablemente, sea una ayuda en la motivación a la filosofía en el colegio. Por otro lado, las imágenes suelen quedarse, al menos desde la propuesta del texto, como un recurso ornamental solamente, pues es muy poco frecuente que el texto sugiera una actividad concreta con base en una imagen. Así, la imagen no parece constituir una estrategia o recurso didáctico de los libros de texto, sino solo un adorno que podría ser aprovechado por el profesor según su creatividad.

* Redes conceptuales (esquemas, mapa conceptual, diagrama de llaves, etc.): el uso del mapa conceptual es más recurrente que el de otras redes conceptuales, como esquemas o diagramas de llaves. En su mayoría se encuentran totalmente diligenciados y a modo de introducción o síntesis de un tema. La mayoría de estas redes conceptuales son de carácter general, es decir, de poca profundidad. Escasamente, se propone que el estudiante diligencie o elabore una red conceptual o parte de ella.

Las redes conceptuales que están incompletas constituyen un ejercicio exigente para el estudiante en términos de claridad y conceptualización de temas trabajados, ya que le dan la posibilidad de establecer relaciones entre las ideas. Por supuesto, se relacionan con el tema de la unidad y los contenidos trabajados. Sin embargo, aquellas redes conceptuales que están completas no proponen un ejercicio sobre esta, sino que aparecen simplemente como un elemento de síntesis del contenido de la unidad. Ahora bien, a pesar de la diversidad de redes conceptuales que existen actualmente, en general, solo se explora el mapa conceptual y se dejan de lado las demás. Al igual que en el caso de las imágenes, junto a la red conceptual no se propone ningún tipo de actividad de pensamiento o reflexión, salvo en las escasas, que se presentan incompletas o totalmente vacías para que el estudiante las complete.

* Cuadros sinópticos: el uso de los cuadros sinópticos es muy escaso; se utilizan, al menos, dos tipos: de una y dos columnas. En la mayoría de ocasiones, estos resultan una herramienta de síntesis u organización del contenido tratado en la unidad. En relación con las redes conceptuales, hay menor cantidad de cuadros sinópticos e, incluso, hay libros en los cuales estos no se encuentran en absoluto.

En algunos casos, los cuadros se proponen vacíos y con los criterios definidos para que el estudiante los diligencie, lo que resulta un buen ejercicio de síntesis de información y comparación entre elementos o argumentos cuando el cuadro es de dos o más columnas. Empero, la poca frecuencia de este recurso trae como posible consecuencia que los estudiantes no logren establecer criterios claros al momento de realizar comparaciones entre posturas filosóficas o conceptos de bastante complejidad. Además, cuando se propone este recurso, siempre se dan los criterios y no se solicita al estudiante que él mismo establezca uno o más criterios para diligenciar el cuadro.

* Preguntas: este es elemento más común en los libros de texto, pues se encuentra al inicio, en el desarrollo o al final de cada unidad. Por supuesto, las preguntas que están al inicio de la unidad suelen ser más generales y de opinión, en cuanto que buscan relacionar el tema con la vida cotidiana del estudiante; mientras que las segundas buscan con mayor frecuencia verificar la comprensión de los temas que se están trabajando y, en ese sentido, no son muy complejas; finalmente, las últimas procuran ser más profundas en sus demandas al estudiante, pues le piden establecer relaciones entre temas o conceptos específicos y con la realidad. Así, haciendo uso de una de las características de la filosofía, los libros de texto recurren mucho al preguntar.

Hay diferentes tipos de preguntas, algunas de ellas son de corte memorístico, otras tienden a ser más analíticas, otras más propositivas problematizan el contexto real y en el ámbito teórico. Las preguntas son muy frecuentes y alternan el texto del comentarista e, incluso, el extracto de la obra del filósofo; estas preguntas orientan al estudiante y le permiten valorar su propia comprensión de los temas abordados. Muchas de las preguntas de final de unidad suelen buscar relaciones entre los temas filosóficos abordados y la realidad social o cotidianidad del estudiante. Resulta sorprendente encontrar preguntas que no están bien redactadas y que, en ese sentido, si se toma en serio el interrogante resultaría casi imposible que el estudiante pueda responderlas, ya sea porque esta implica un conocimiento o actividad demasiado compleja, o bien porque resulta ambigua o confusa. En algunos casos, la pregunta se presenta de manera muy escueta, sin indicarle al docente o al estudiante qué actividad se sugiere alrededor de ella o cuál es el propósito pedagógico de la misma.

* Citas textuales: hay gran cantidad de citas textuales con extensión variada, la mayoría de ellas de filósofos de la tradición occidental europea y algunos de la latinoamericana, y de los temas clásicos. Casi siempre, las citas indican explícitamente el autor correspondiente. También es frecuente hallar citas de

comentaristas reconocidos en el ámbito filosófico. La mayoría de ellas son de una extensión moderada, aunque a veces aparecen citas muy extensas, que incluso superan una página. Las citas más extensas suelen encontrarse al final de la unidad en la actividad de cierre y, en general, van acompañadas de una indicación para desarrollar una actividad. La cantidad de citas de filósofos y comentaristas puede favorecer el acercamiento del estudiante a la filosofía misma y no solo a la interpretación del autor del texto. Ocasionalmente, también se encuentran citas provenientes de otras disciplinas, como la psicología o antropología cultural, lo que muestra que la filosofía trabaja temas o problemas que otras disciplinas y ciencias también abordan, y no es un saber totalmente abstracto y alejado de la realidad, como suele decirse. En algunos casos, las citas son demasiado extensas y difíciles de comprender para un estudiante de bachillerato.

Conclusiones

Los cambios que se encontraron en los libros analizados evidencian tendencias didácticas claras en la implementación o aplicación de la pedagogía y la didáctica a la creación de libros de texto para enseñar filosofía. En efecto, mientras los libros más cercanos al año 1994 siguen un modelo predominantemente tradicional, los libros más recientes se muestran más próximos al constructivismo, aunque es claro que están en transición hacia este modelo, pues sigue siendo bastante alta la presencia de ejercicios que solo buscan la recuperación o evocación de información. Así mismo, se evidencia una clara concentración en los temas clásicos de la filosofía occidental (anglo-europea), lo que implica no solo la omisión de temas de filosofía latinoamericana y colombiana, sino la exclusión de otras filosofías o concepciones como la asiática, africana, e indígenas.

Tales tendencias, tanto en el tipo de ejercicios como en el manejo de los contenidos y la tipología de ejercicios propuestos en los libros de texto estudiados aquí, continúan promoviendo el desconocimiento de la filosofía colombiana y la propia realidad nacional. Tal situación expone una ausencia notable de reflexión sobre la didáctica de la filosofía, sobre todo en lo que respecta a la pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos o finalidades mismas de la filosofía para la etapa de educación media en bachillerato y las necesidades de nuestro país, al menos en términos del conocimiento de la diversidad de los pueblos y culturas latinoamericanas y colombianas, que, desde luego, se refleja en sus propias filosofías o cosmovisiones.

Por otro lado, con respecto a la dimensión más metódica o técnica, si bien se ha incrementado la variedad de recursos didácticos en los libros, su uso o

implementación en el libro refleja la tendencia repetitiva del mismo tipo de ejercicios una y otra vez, como si los objetivos de aprendizaje siempre fuesen los mismos, al igual que el nivel de desarrollo cognitivo, afectivo, procedimental, etc., de los estudiantes del principio al final del año escolar. Por ejemplo, el uso de las redes conceptuales, que ya es bastante restringido a mapas conceptuales, solo contempla dos posibilidades: presentarlo diligenciado en su totalidad a manera de síntesis de la unidad o como ejercicio con algunos espacios vacíos que el estudiante debe llenar. En ningún caso se encontró que el estudiante tuviera que identificar los conectores entre dos nodos conceptuales o construir por completo una sección del mapa, ni mucho menos un mapa completo. Así, no aparecen diversos grados de complejidad del desarrollo del mapa conceptual, incluso si hay dos grados escolares diferentes (10° y 11°).

Todos los ejemplares analizados muestran diversidad de estrategias en las actividades que proponen a los estudiantes, aunque sin recurrencia adecuada a desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y procedimentales. Si bien es cierto que los autores se preocupan por no solicitarle al estudiante el mismo tipo de ejercicio en cada unidad, la variedad parece aleatoria, pues no es claro que se orienten hacia el desarrollo de procesos bien definidos. En el caso de los procesos cognitivos (sobre todo aquellos asociados a la evocación y reproducción de la información), el énfasis puesto en esta dimensión y la ausencia notable de la dimensión afectiva, así como la procedimental son evidentes.

Considerando estos dos comentarios, resulta pertinente preguntarse por los procesos pedagógicos/didácticos que siguen las editoriales para la creación de los libros de texto de filosofía. Tal inquietud asalta al observador juicioso que nota en la autoría de los textos uno o dos autores que, si bien son formados en el área de la filosofía, no lo son en el área pedagógica, lo que bien podría explicar parte de las características aquí mencionadas.

En relación con lo anteriormente descrito, esta investigación también es una invitación y, a su vez una interpelación, a que los profesionales en la enseñanza de la filosofía, así como en aquellos que estudian la didáctica de esta, articulen sus conocimientos en la elaboración de libros de texto, que insten al pensar filosófico.

Referencias

- Acevedo, D. M. y 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>

- Albarrán, M. (1999). *Introducción a la filosofía 1*. McGraw-Hill.
- Araya, D. (2003). *Didáctica de la filosofía*. Magisterio.
- Araya, D. (2004). *Didáctica de la historia de la filosofía*. Magisterio.
- Benavides, G. (2011). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.19053/01235095.654>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Education.
- Blanco Sánchez, M. I. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la unidad de trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"*. [Trabajo de maestría], Universidad de Valladolid.
- Bolívar, S. (2009). Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática. *Cuestiones de Filosofía*, 10, 37-46. <https://doi.org/10.19053/01235095.640>
- Camelo Perdomo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 263-283. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020003>
- Cárdenas, L. G. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, 22, 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955979005.pdf>
- Cárdenas, L. G. y Restrepo, C. E. (Eds.). (2011). *Didácticas de la filosofía. Para una pedagogía del concepto*. San Pablo.
- Cárdenas, L. G., Castaño, L. F., Villada Castro, C., Jaramillo, H. A. y Restrepo Monsalve, Y. L. (2014). *Leer con otros. Nomadizar la filosofía: un paraje. Una guía para la realización de clubes de lectura en filosofía*. Universidad de Antioquia.
- Cruz, I. D., Patiño, D. y Lara, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En O. Pulido Cortés, O. O. Espinel Bernal y 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>

- Cruz, I. y Castro, L. (2018). Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura Científica*, 16, 88-112.
<https://doi.org/10.38017/1657463X.535>
- 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. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/325087>
- Cubillos Bernal, J. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. *Childhood & Philosophy*, 2(4), 271-291.
<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051705004.pdf>
- De la Torre, S. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UED).
- De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Octaedro.
- Díaz Barriga, Á. (1999a). *Didáctica y currículo. Convergencia en los programas de estudio*. Paidós Educador.
- Díaz Barriga, Á. (1999b). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, A. (1998). ¿Para qué enseñar filosofía? *Cuestiones de Filosofía*, 2, 3-12.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/571
- Espinel, Ó. y 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>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96, 35-53.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Flórez-Pabón, C. E., Gelves Ordóñez, J. J., Cabeza Herrera, Ó. J. y Plazas Lara, C. A. (2022). Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso provincia

- de Pamplona. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126).
<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/25005375.7605>
- Florián B., V. (2012). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 8, 111-121.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/618
- Gómez, O. y Pulido Cortés, O. (2018). Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia. En O. Pulido, M. Espinel y O. Gómez (Eds.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 151-174). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Magisterio.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2008). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 166-187.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>
- Gómez Pardo, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Universidad de San Buenaventura.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill; Interamericana.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequen>
- Jaramillo Valencia, B. y Betancur Buitrago, B. (2019). Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto colombiano. *Perseitas*, 7(1), 18-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498962142004>
- Lara, J. M. y 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>

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-180.
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Macías, H. A. (2017). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(118), 177-193.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6745289>
- Mallart, J. (2000). Didáctica. Del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 417-438.
- Mariño, L. y Pulido, O. (2018). Educación filosófica: entre sentidos, formas y discursos. En O. Pulido Cortés, Ó. Espinel y M. Á. Gómez (Eds.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 123-149). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Marquínez, G., González, L., López, E., Rodríguez, E., Zalazar, R. y Suárez, J. (1997). *Filosofía perspectiva latinoamericana 11*. El Búho.
- Marquínez, G. y Rey, J. (2010). *La enseñanza de la filosofía en la universidad Javeriana colonial*. PUJ.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0115_1994.htm
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Documento n.º 14*.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Montes, V. y Montes, J. (2019). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994*. Editorial Aula de Humanidades.
- Orozco, L. (1982). *Filosofía 1*. Norma.
- Orozco, L. (1982). *Filosofía 2*. Norma.

- Osorio, V. (2011). Puntos de vista y elementos de configuración de una didáctica de la filosofía. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Comps.), *Didácticas de la filosofía. Para una pedagogía del concepto* (pp. 71-99). San Pablo.
- Prada Dussán, M. (2008). Enseñar filosofía en entornos virtuales: revisión de antiguas preguntas, desarrollo de nuevas posibilidades. *Colombia, enseñanza de las Ciencias naturales desde el enfoque de la pedagogía conceptual*, 2(2), (pp. 6-14). <https://es.scribd.com/document/53117759/Ensenar-filosofia-en-entornos-virtuales-por-Maximiliano-Prada-Universidad-Pedagogica-Nacional>
- Prada Dussán, M. (2022). *Nuevas didácticas de la filosofía: la experiencia de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada Dussán, M., Acevedo, D. M. y Prieto Galindo, F. H. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Aula de Humanidades.
- Prada Londoño, M. A. (2022). El problema del canon en la enseñanza de la filosofía. Notas para un diálogo con y sobre Paul Ricœur. VII Congreso Ibero-Americano sobre o Pensamento de Paul Ricœur, Universidade de Coimbra. 14-16 de Septiembre de 2022.
- Pulido Cortés, O., Espinel Bernal, O. O. y Castro Patarroyo, L. X. (2018). Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica. En O. Pulido Cortés, Ó. Espinel y M. Á. Gómez (Eds.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 19-36). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rey, E. M. (2013). Filosofía y filosofar en la educación. El reto de la enseñanza de la filosofía: filosofar. *Polisemia*, 11, 10-19. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.7.11.2011.10-19>
- Salazar, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Arica.
- Valderrama, K., Archila, L., Torregroza, E., Valenzuela, I. y Serrano, G. (2000). *Filosofía II*. Santillana.
- Valencia Caro, D. A. (2016). Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías [Trabajo de maestría], Universidad Icesi.
- Valenzuela, G. (1999). *Introducción a la filosofía 2*. McGraw-Hill.

Valero, C., Galindo, L., Archila, L., Torregroza, E., Franco, A. y Serrano, G. (2000)

Filosofía I. Santillana.

Valero, C. y Galindo, L. (1995). *Filosofía 10*. Santillana.

Valero, C. y Galindo, L. (1995). *Filosofía 11*. Santillana.

Velásquez, R. A. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar.

Cuestiones de Filosofía, 3-4, 51-57.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/587

Villalba, J. (1998). *Faro 11*. Voluntad.

Anexos

Anexo 1

Información de los textos analizados

	Título	Editorial	Año de edición	Edición	Autores
1	Filosofía 10	Santillana	1995	1	Carlos Eduardo Valero Castillo y Luis Eduardo Galindo Neira
2	Filosofía 11	Santillana	1995	1	Carlos Eduardo Valero Castillo y Luis Eduardo Galindo Neira
3	Filosofía I	Santillana	2000		Carlos Eduardo Valero, Luis Eduardo Galindo, Leonardo Alfredo Archila Ruiz, Enver Joel Torregroza Lara, Ana María Franco, y Guillermo Serrano López
4	Filosofía II	Santillana	2000		Karin Odermatt Valderrama, Leonardo Alfredo Archila Ruiz, Enver Joel Torregroza Lara, Iván Daniel Valenzuela Macareño y Guillermo Serrano López
5	Filosofía perspectiva latinoamericana 11	El Búho	1982*	6°- 1994 1997 reimpresión	Germán Marquínez, Luis José González, Emilio López Ipiña, Eudoro Rodríguez, Roberto Zalazar y José Antonio Suárez
6	Introducción a la filosofía 1	McGraw-Hill	1999	2	Mario Albarrán Vásquez
7	Introducción a la filosofía 2	McGraw-Hill	1999	2	Gustavo Escobar Valenzuela
8	Faro 11	Voluntad	1998		Julio Villalba Romero

* Este libro se incluyó en la investigación porque, a pesar de ser editado antes de 1994, siguió siendo editado y se reimprimió hasta llegar al año de 1997.

Anexo 2

Matriz evaluativa

Recurso	<i>Filosofía perspectiva latinoamericana 11.</i> El Búho (1982-1997).	<i>Introducción a la filosofía. 1.</i> <i>Introducción a la filosofía. 2.</i> McGraw-Hill (1999).	<i>Filosofía. 10.</i> <i>Filosofía. 11.</i> Santillana (1995).	<i>Filosofía. 10.</i> <i>Filosofía. 11.</i> Santillana Siglo XXI (2000).	<i>Faro. 11.</i> Voluntad (1998).
1. Imágenes	Muy pocas imágenes. Solo en la unidad “Síntesis de historia de la filosofía” se encuentra una imagen al inicio de cada capítulo y algunas fotos de los filósofos, incluyendo los pensadores latinoamericanos.	Fotografías e imágenes con pie de foto.	Fotografías e imágenes con pie de foto y explicación alusiva al tema y muchas directamente relacionadas con la realidad del país.	Fotografías e imágenes con pie de foto y explicación alusiva al tema y muchas directamente relacionadas con la realidad del país.	Fotografías e imágenes alusivas al tema aterrizadas a la realidad social y personal.
2. Redes conceptuales	Hay muy pocas, pero todas completamente diligencias a modo de síntesis de un contenido.	Se utilizan mapas conceptuales, la gran mayoría completamente diligenciados.	Se utilizan mapas conceptuales, algunos ya diligenciados y otros para que el estudiante los complete.	Se utilizan mapas conceptuales, algunos ya diligenciados y otros para que el estudiante los complete.	Muy pocas.
3. Cuadros sinópticos	Muy pocos a modo de síntesis de información.	No se usan en la versión para grado 10º. En la de grado 11º hay algunos, pero completamente diligenciados.	Hay varios cuadros sinópticos de una y dos columnas para ser diligenciados por el estudiante y otros ya diligenciados.	Hay varios cuadros sinópticos de una y dos columnas para ser diligenciados por el estudiante y otros ya diligenciados.	No se usan.

4. Preguntas	Se encuentran a lo largo de los textos expositivos de las temáticas, pero, sobre todo, al inicio de cada unidad en la sección "Planeación de la unidad" y también al final de la unidad en el "Taller". Se usan sobre todo para comprensión de lectura, y en pocos casos buscan que el estudiante tome una posición personal y la justifique.	Se evidencia el manejo de la pregunta como un elemento que permite conceptualizar, argumentar o proponer. Además, están en relación con diferentes temas de manera general (vida, ambiente, filosofía, epistemología, entre otros).	En el desarrollo de las unidades, se evidencia el manejo de la pregunta como un elemento que permite verificar la comprensión de la información y la toma de posición personal respecto a la temática planteada. Hay algunas preguntas que hacen referencia al contexto y otras específicamente para el caso colombiano.	En el desarrollo de las unidades, se evidencia el manejo de la pregunta como un elemento que permite verificar la comprensión de la información y la toma de posición personal respecto a la temática planteada. Hay algunas preguntas que hacen referencia al contexto y otras específicamente para el caso colombiano.	Hay muchas preguntas en el desarrollo de la unidad, intercalándose con la exposición del tema. En la mayoría de casos, se pide que se resuelvan por escrito.
5. Citas textuales	Hay muchas citas de los autores clásicos y de latinoamericanos de una extensión moderada, aunque algunas llegan a ocupar una página completa y más, sobre todo después de la mitad del libro.	Hay citas de autores clásicos y comentaristas. Las citas son de corte filosófico y varía en extensión (de un párrafo a una página completa).	Hay citas de autores clásicos (europeos o latinoamericanos) como comentaristas. La mayoría de las citas son breves (menos de media página), son de corte filosófico, pero también hay variedad interdisciplinar.	Hay citas de autores clásicos (europeos o latinoamericanos) como comentaristas. La mayoría de las citas son breves (menos de media página), son de corte filosófico, pero también hay variedad interdisciplinar.	Hay pocas y muy breves, y otras muy extensas.

6. Indicación de actividad específica	Piden el desarrollo de diversas destrezas y tipos de actividades individuales y grupales.	Sí. Se piden cosas para que el estudiante realice, pero el texto no contiene los recursos mínimos para que el estudiante pueda desarrollar la actividad, es decir, el alumno tiene que buscar por sí mismo lo que el texto no le ha brindado.	Sí. Algunas presentan ambigüedad en su expresión, otras están expresadas de manera general y otras, por el contrario, de forma concreta.	Sí. Algunas presentan ambigüedad en su expresión, otras están expresadas de manera general y otras, por el contrario, de forma concreta. En la edición de 1995, se encuentra con mayor frecuencia.	Piden desarrollos de reflexiones por escrito, muchas en relación con un asunto social o personal.
7. Pertinencia del ejercicio (tiempo y espacio)	Todas las actividades propuestas son adecuadas a tiempos, espacios y contenidos ofrecidos, así como al desarrollo del estudiante. Tales actividades se están sobre todo al final de cada tema, en el "Taller".	Algunas de las actividades propuestas están dadas para invertir bastante tiempo en ella. Además, se proponen actividades a lo largo de la unidad, relacionando estas con otras disciplinas diferentes de la filosofía.	Sí. Pero, en ocasiones, estas actividades exceden las capacidades o tiempos que tienen los estudiantes para su desarrollo. A veces, por lo pretencioso de la actividad, esta termina dando por supuestos algunos aspectos con los que el estudiante no cuenta.	Tiene menos actividades para completar.	Hay demasiadas actividades en el desarrollo de cada unidad y se presentan diversas indicaciones de actividades adecuadas.