

Cambio curricular en filosofía: Percepciones de docentes¹

Mario Luis Sáez Reyes²

Resumen

En el presente artículo se describe e interpreta las percepciones de profesores de filosofía en las ciudades de La Serena – y Coquimbo pertenecientes a la Cuarta Región de Chile, sobre el cambio curricular en la asignatura de Filosofía. Considerando un método cualitativo, con un análisis de contenido y procesamiento de los datos con el uso de la teoría fundamentada. La muestra quedó integrada por cuatro docentes a quienes se les aplicó entrevista semiestructurada, obteniendo como resultado tres categorías centrales: percepciones docentes en torno a la eliminación de la filosofía, percepciones docentes sobre la psicología en el currículum antiguo y percepciones docentes sobre el nuevo cambio curricular. Finalmente, a partir de una síntesis explicativa se integran las interpretaciones de las tres categorías anteriores.

Palabras clave: currículum, docente, educación, filosofía, percepción docente.

Curricular change in philosophy: Teacher perceptions

Abstract

This article describes and interprets the perceptions of teachers from the La Serena – Coquimbo conurbation about the curricular change of Philosophy. Considering a qualitative method, with a content analysis and data processing with the use of grounded theory. The sample was made up of four teachers to whom a semi-structured interview was applied, obtaining as a result three central categories: Teacher perceptions around the elimination of philosophy, teacher perceptions on psychology in the old curriculum and teacher perceptions on the new curricular change. Finally, from an explanatory synthesis, the interpretations of the three previous categories are integrated.

Keywords: curriculum, teacher, education, philosophy, teacher perception.

Enviado: 22 de julio de 2022

Aceptado: 9 de mayo de 2023

¹ Este artículo es parte de mi investigación de grado de magíster en Psicología por la Universidad de La Serena.

² Mario Luis Sáez Reyes. Magíster en Psicología social por la Universidad de La Serena (2021). mariosaez.r@gmail.com.

Introducción

El presente artículo es fruto de un largo trayecto, iniciado en 2019 como un proyecto en ciernes, comienza a cobrar vida en 2020. Pese a las dificultades presentadas por la pandemia, fue posible acceder a actores relevantes que aportaron fundamentalmente a interiorizarse en las percepciones de los propios sujetos investigados, es decir, reconocer los significados y comprender su percepción respecto al último cambio curricular en la asignatura de Filosofía. La motivación inicial para desarrollar la investigación tiene su asidero en una fuerte convicción de reflexión sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en la educación chilena. En ese sentido, repensar las formas en las que se abordan los cambios y ajustes curriculares. En particular, interesa saber los criterios, motivaciones y atribuciones que los docentes perciben de este fenómeno. En definitiva, considerar desde el propio sujeto la vivencia de su realidad en un trasfondo polémico y, a la vez, dinámico, marcado por la permanente resistencia y revalidación de las humanidades en un contexto globalizado. Es por esto mismo, que se escoge la mirada del docente, quien convive día a día con las prácticas curriculares y se hace eco de los contextos en los cuales son aplicados.

1. Currículum educacional chileno

El currículum educativo no es sólo un concepto teórico para explicar el mundo, sino también, establece una estrecha relación entre la cultura y la sociedad. En tal sentido, están implícitas prácticas políticas, económicas y culturales. Por ello, las decisiones que se tomen en esta área influirán de una u otra manera en la relación individual y colectiva que desarrollen las personas (Gimeno, 2010).

En Chile, la conceptualización del currículum ha tenido su presencia en el sistema educativo hacia finales del siglo XIX. Periodo en el cual se instala un modelo de corte alemán basado en un sistema concéntrico (Hurtado, 2012; Meneses, 2018; Ruz, 2019). Lo anterior, supone una metodología de enseñanza que tiene como base "(...) la pedagogía de Johann Fredrick Herbart, filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, quien

sostenía que las materias de las asignaturas debían enseñarse a los niños de acuerdo con sus etapas de desarrollo psicológico (...)” (Meneses, 2018, p.6). Modelo introducido por académicos alemanes que se desempeñaban en el Instituto Pedagógico fundado en 1889.

En ese mismo contexto, desarrollaron varias disciplinas para la formación de los pedagogos. Por otro lado, el académico alemán Jorge Schneider, caracterizado por una fuerte inclinación psicológica, estuvo a cargo de la enseñanza de filosofía y pedagogía en el Instituto Pedagógico (Hurtado, 2012; Olivares, 2016). Probablemente, junto con Guillermo Mann, quien asume las tareas realizadas por Schneider, tendrán un protagonismo significativo de la influencia de la psicología en la realidad nacional. En efecto, es Mann es quien “(...) diseñará un programa de enseñanza de la filosofía para los colegios secundarios donde se afirma que la psicología y también la lógica son modos de entrada a la filosofía (...)” (Olivares, 2016, p.2).

Por otra parte, podremos ver que el siglo XX con sus diversas reformas y ajustes curriculares, ofrece una panorámica de las tensiones que genera establecer marcos regulatorios y de enseñanza en Chile. Por consiguiente, dada la amplitud de la materia, se presenta un orden secuencial y, a la vez, un marco de referencia que permita comprender los distintos procesos relevantes para la historia curricular, política y social. Dentro de este marco, la filosofía no está libre de preocupaciones sobre su estatus en el currículum nacional.

1.1. Política educacional chilena y su impacto en el currículum

En primer lugar, la política educacional establece una estrecha relación entre los gobiernos de turno y la forma en que se produce y entrega la educación. Por otra parte, se articula en distintos niveles: macro, micro, central, regional o local. Luego, las políticas inciden significativamente en el desarrollo de los programas, que posteriormente son aplicados por los distintos actores educacionales. En efecto, considera a quienes administran, también, a quienes ejecutan (profesionales de la educación) y, finalmente, a aquellos que son usuarios de los servicios educacionales

(Vinnert & Pont, 2017). Es por esta razón que las reformas curriculares y sus ajustes están marcados por un tenor político, económico y social.

Para empezar, una gran reforma que se encarga de la cobertura educacional se lleva a cabo bajo el gobierno de Eduardo Frey Montalva (1965). De eso se desprende la ampliación a ocho cursos en la enseñanza primaria y a cuatro en la secundaria. Además, amplía el acceso a la educación superior y, por otro lado, modifica el modelo pedagógico anterior e incluye uno inspirado en Dewey (Esperidión, 2020; Bernal et al., 2021).

De igual manera, el gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-73) da continuidad a las reformas anteriores, pero con un fuerte acento en la distribución social e inversión ligada a robustecer las políticas de igualdad. En este sentido, se incluye también su proyecto de Escuela Nacional Unificada (Bernal, Nogueira & Álvarez, 2021). Su periodo queda interrumpido con el golpe de estado, materializado en septiembre de 1973 y la instauración de la dictadura cívico militar encabezada por Augusto Pinochet. En paralelo, se reforma el currículum acentuando contenidos tradicionalistas y basados en principios cristianos. Enseguida, la política de financiamiento educacional queda sujeta a las leyes del mercado con la consecuente privatización y municipalización de los establecimientos educacionales (Ruz, 2019; Bernal et al., 2021).

En consecuencia, toda la arquitectura del sistema educacional se sustenta en cuatro leyes articuladas bajo la dictadura cívico militar. En primer lugar, su corazón es la constitución de 1980. Luego, siguieron “(...) el Decreto de traspaso de servicios públicos a los municipios publicados de 1980, la Ley General de Universidades de 1981 y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (...)” (Pérez, 2018, p.180). Al respecto, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), produce una desarticulación en los contenidos y permite que las instituciones decidan, si toman o no, los instrumentos generados por el Ministerio. Asimismo, establece el Consejo Superior de Educación, el cual desempeña un rol medular en los lineamientos del currículum (Ruz, 2019; Esperidión, 2020). Sin duda, en este periodo, la administración

educacional estuvo intervenida por las fuerzas armadas en los diferentes establecimientos educacionales (Cox et al., 1997).

En otro escenario, durante el gobierno de Eduardo Frey Ruiz -Tagle (1994-2000) se presenta un nuevo currículum. En líneas generales, este currículum estuvo referido a los textos escolares, la educación básica y media, así como a la instauración de la Jornada Escolar Completa (JEC) (Olivera, 2012). Dentro de este contexto, se inicia el trabajo de reforma en 1996. En paralelo, se convoca a una comisión a debatir sobre los planes y programas en las diferentes especialidades. No obstante, si nos referimos a los planes y programas de Filosofía y Psicología, Carlos Ruiz, profesor convocado de ese entonces, manifiesta que “(...) los planes y programas anteriores de la disciplina eran absolutamente inconexos y bastante sesgados, con una orientación conservadora y con algunos vínculos con el catolicismo conservador (...)” (Nervi, 2004, p.77). Si bien es cierto que, es una realidad que se arrastra con los años, parece una constante en los planes y programas. Al respecto, Gaete (2015) realiza un cuadro comparativo con la evolución curricular de la Filosofía en la enseñanza secundaria, que contempla los periodos de 1813 a 2001. De estos se desprende una fuerte influencia política e ideológica. Recapitulando, con los avances en los trabajos previos a la reforma, se realiza una consulta pública en 1997. La razón es consultar a los docentes si estaban de acuerdo con reducir algunas disciplinas para favorecer los intereses de los estudiantes. Este hecho supuso disminuir “(...) las asignaturas obligatorias: arte, educación física y filosofía quedaban como materias opcionales (...)” (Cox, 2006, p.18). Debido a esto, la reacción de docentes y representantes de la disciplina, particularmente de la filosofía, es de un rotundo rechazo, es más, solicitaron la obligatoriedad en la educación de adultos y en los colegios técnicos profesionales, eliminada en 1988 (Solari, 2012).

En otro contexto, el ajuste curricular de 2009 fue un ambicioso plan que buscaba dar coherencia y sentido de proceso a la enseñanza básica y media. Al mismo tiempo, buscaba ver en perspectiva los lineamientos curriculares de educación parvularia. Entonces, en un primer proceso se trabaja por asignaturas, para luego en un segundo momento proseguir con las restantes. Luego, aborda el área técnico profesional y el

desarrollo de los mapas de progreso (Ruz, 2019). Lo anterior se produjo bajo el mandato presidencial de Michelle Bachelet, que, dicho sea de paso, no estuvo exento de tensiones debido a las álgidas manifestaciones de 2006. En tal sentido, la denominada “Revolución Pingüina” se hace eco de las demandas por una mejor educación pública. Estos hechos tuvieron como consecuencia una Ley General de Educación (LGE) (Espinoza, 2014; Ruz, 2019). Debido a esto, se crea la “(...) Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (...)” (Espinoza, 2014, p.4).

Lo anteriormente expuesto, sirve de contexto para ilustrar la reforma curricular que inicia su proceso el año 2016. En líneas generales, la reforma causó un impacto significativo para la enseñanza de la filosofía. Al mismo tiempo, la prensa se hace presente con titulares como: “Mineduc propone eliminar la filosofía del plan común de enseñanza media”. Enseguida, se señala que el Mineduc se encuentra trabajando para realizar las modificaciones curriculares de tercer y cuarto año medio, un cambio que viene a completar lo iniciado en la reforma de 2012. Luego, la propuesta que contempla la enseñanza artística, técnica y científico humanista, pretende la incorporación de Formación Ciudadana para después, según la cartera, tomar los contenidos que propone la asignatura de Filosofía e incorporarlos a los de Formación Ciudadana. Estos cambios fueron el resultado de la recomendación hecha por la comisión Engel (Guzmán et al., 2016; García de la Huerta, 2016).

El gobierno en el que se comienza a gestar esta reforma es el de la presidenta Michelle Bachelet. Es en este contexto, en el que emerge una fuerte oposición que apelaba por la defensa de la filosofía en el currículum nacional (Olivares, 2020). Mientras tanto, la Red de Profesores de Filosofía de Chile, conocida como REPROFICH, cumple un papel importante en tensionar y solicitar una respuesta del Ministerio. Esta red de profesores se constituye en 2001 y se reorganiza a inicios de 2014. Sus motivaciones son anticiparse a los cambios curriculares de la enseñanza secundaria. La organización comulga con una filosofía desde lo social y ligada a la práctica pedagógica que implica la enseñanza de esta (Ávalos, 2019). Por otro lado, el apoyo suscitado por

el mundo social, estudiantes, sindicatos, académicos y público en general, favorecieron la instalación de la filosofía como un eje central en la permanencia del currículum educacional.

2. Planes y programas de Filosofía y Psicología de 3° y 4° año medio

Los programas de Filosofía y Psicología de tercer y cuarto año medio se estructuran a partir de Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que “(...) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas (...)” (Mineduc, 2004a, p.11). Asimismo, se estructuran en cuatro ejes principales: Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética y, finalmente, la Persona y su Entorno. Estos ejes acompañan el desarrollo de las diferentes unidades temáticas.

Los fines que persigue el plan de formación para tercer año medio en la disciplina psicológica son: otorgarles unos conocimientos y habilidades para que logren conocerse a ellos mismos y luego, con el tiempo, que comprendan su relación con los demás.

De manera similar, el plan de Filosofía y Psicología de cuarto año medio se articula con los mismos objetivos transversales, pero a diferencia del otro, se centra en su relación con las habilidades adquiridas previamente. Particularmente, su fundamentación pretende que tengan experiencias filosóficas documentadas y conozcan las respuestas a preguntas filosóficas generadas a partir de 2500 años de historia. En definitiva, se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de reflexionar en forma oral y escrita.

Tabla 1 Resumen de unidades temáticas para tercer y cuarto año medio³

Cuadro sinóptico unidades 3° año medio	Cuadro sinóptico unidades 4° año medio
1. El ser humano como sujeto de procesos psicológicos	1. La Filosofía: introducción
2. El individuo como sujeto de procesos psicosociales	2. El problema Moral
3. Individuo y sexualidad	3. Fundamentos de la Moral
4. Bienestar psicológico	4. Ética social

3. Nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año medio de Filosofía

Luego de un proceso polémico y no libre de tensiones, se entregan las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año medio del año 2019. En suma, Filosofía vuelve a los colegios técnicos profesionales. Por otra parte, el plan de formación general queda integrado por seis asignaturas troncales obligatorias: Lengua y Literatura, Matemática, Educación Ciudadana, Ciencias para la Ciudadanía, Filosofía e Inglés. Además, se incorpora una asignatura obligatoria del plan común electivo, que puede ser Religión (se mantiene vigencia del decreto 924), Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Artes y Educación Física y Salud (Mineduc, 2019).

El objetivo de la nueva asignatura de Filosofía para ambos niveles pretende introducir al estudiante en una reflexión crítica, rigurosa y metódica, teniendo como norte que el estudiante sea capaz de filosofar por sí mismo. En efecto, los enfoques en las nuevas bases curriculares son siete: aprender a filosofar, la experiencia como punto de partida, el diálogo filosófico, lectura y escritura de textos filosóficos, métodos filosóficos, aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas, además del desarrollo de la ciudadanía digital (Mineduc, 2019).

³ Elaborado a partir de la información de los programas de Filosofía y Psicología de 3° y 4° año medio (Mineduc, 2004a, p.17; Mineduc, 2004b, p.7).

Tabla 2 Enfoques de la asignatura en las nuevas bases curriculares de 3° y 4° año medio⁴

Enfoques de la asignatura	
Aprender a filosofar	Se comprende la filosofía como práctica, por lo que, propicia en los estudiantes el ejercicio de filosofar por medio de la lectura, escritura y el diálogo filosófico.
La experiencia como punto de partida	Para aprender a filosofar y la filosofía propiamente tal, debe beber de experiencias vitales que marquen y sean coherentes con los jóvenes.
El diálogo filosófico	Posee un alto potencial didáctico y está en las raíces de la filosofía. Promueve habilidades filosóficas de hermenéutica, pensamientos lógico, argumentativo, creativo, crítico. Además de valorar el disenso entre las partes.
Lectura y escritura de textos filosóficos	Desarrollar habilidades interpretativas, críticas e inquisitivas, frente a preguntas o problemas, facilitando el diálogo filosófico.
Métodos filosóficos	Presentes a lo largo del desarrollo de la filosofía: la mayéutica socrática, hermenéutica, la fenomenología, entre otros.
Aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas	Que el estudiante organice; ya sea en torno a un objetivo, problema, pregunta o inquietud, en un periodo extendido, un proyecto que culmine con la elaboración de un producto o presentación de resultados.
Ciudadanía digital	El uso de las habilidades digitales para el siglo XXI. Alfabetización digital, uso de las TIC, etc.

En esa misma línea, las habilidades para el siglo XXI presentan una propuesta general integral para la formación transversal a todas las asignaturas. Esta propuesta se sistematiza en cuatro ámbitos: “maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y herramientas para vivir en el mundo” (Mineduc, 2020b, p.10). En todos estos ámbitos es medular el desarrollo de las actitudes, que se circunscriben en cada uno de ellos. En primer lugar, las maneras de pensar engloban el desarrollo de la creatividad y la innovación, también el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición. Las maneras de trabajar, por su parte, contemplan el desarrollo de la comunicación y colaboración. En tanto, las herramientas para trabajar, consideran el despliegue de la alfabetización digital y uso de la información. Finalmente,

⁴ Elaborado a partir de las nuevas bases curriculares de 3° y 4° año medio (Mineduc, 2019).

las maneras de vivir en el mundo buscan el desarrollo de la ciudadanía local y global, el proyecto de vida y carrera, con responsabilidad personal y social.

Tabla 3 Resumen unidades de los nuevos programas de Filosofía para tercer y cuarto año medio⁵

Cuadro sinóptico Unidades 3° medio	Cuadro sinóptico Unidades 4° medio
Unidad 1: La filosofía nos permite cuestionar rigurosamente la realidad y a nosotros mismos	Unidad 1: La filosofía permite cuestionar el conocimiento y las acciones del ser humano
Unidad 2: La realidad, el cambio y el sentido de la vida	Unidad 2: La ética permite evaluar y mejorar los supuestos de nuestros actos
Unidad 3: El conocimiento, la ciencia y la verdad	Unidad 3: Comprensión de problemas éticos y políticos contemporáneos
Unidad 4: Diálogo y conocimiento colectivo	Unidad 4: El impacto de la filosofía en la vida cotidiana

Por último, los electivos de la asignatura se dividen en tres: Estética, Filosofía Política y Seminario de Filosofía. El primero, tiene como propósito iniciar al estudiante en los distintos conceptos y problematizaciones de la filosofía del arte. El segundo va dirigido a estudiantes que tengan interés por pensar la política desde la filosofía, a través de la promoción de la reflexión crítica desde todos los ámbitos que rodean a la política. En última instancia, pero no menos importante, el Seminario de Filosofía tiene como foco la reflexión de los problemas y los conceptos que han incidido en la vida de los seres humanos (Mineduc, 2019).

4. Concepto de percepción

En lo que respecta a percepciones docentes, el constructo percepción lo podemos delimitar considerando su definición conceptual, es decir, en la revisión de literatura se observa una amplia rama de disciplinas que han abordado su definición, desde la

⁵ Elaborado a partir de los planes y programas de Filosofía para 3° y 4 año medio (Mineduc, 2020a, p. 28; Mineduc, 2020b, p. 32).

filosofía, la fisiología y con gran amplitud, la psicología. Por ello, para comprender lo que es percepción, se debe considerar que cuando elaboramos una imagen del exterior, en nuestra propia mente, captamos el ambiente y el medio físico que nos rodea, su energía, la que posteriormente es procesada en diferentes impulsos nerviosos. De este modo, lo anteriormente señalado, puede ser definido como *sensación* (Myers, 2006). Por otra parte, la información que se tiene disponible se recibe, selecciona, organiza y posteriormente se interpreta. Este proceso puede denominarse clásicamente como *percepción* (Myers, 2006; Barber & Legge, 1976). En resumen, “trasformamos las sensaciones en percepciones, creamos significados” (Myers, 2006, p.231).

Interesa particularmente conocer las percepciones subjetivas, significados que atribuyen los docentes a los criterios asociados al último cambio curricular, por lo que a continuación se presentan investigaciones que están en línea con procesos de cambio y/o ajuste curricular en docentes.

4.1. Percepciones docentes en procesos de cambio y/o ajuste curricular

Una investigación efectuada en la ciudad de Santiago de Chile por Contreras (2012) tiene como objetivo central, reconocer las percepciones de docentes en tres disciplinas humanistas (historia, inglés, lenguaje y comunicación). Su metodología se sustenta en un paradigma cualitativo, con enfoque comprensivo–interpretativo. Basado en estudio de caso, utiliza un muestreo intencionado con 12 docentes de tres sistemas educativos (particular, particular-subvencionado y municipal). El análisis se vale de la teorización anclada para la interpretación de los significados, percepciones y creencias docentes respecto al ajuste curricular en las disciplinas. Como categorías centrales de los resultados, se encuentran la percepción de ausencia en la participación docente (no se sienten reconocidos en el proceso de elaboración curricular). Por otro lado, se perciben como una imposición estos ajustes, como “ideología política” ante los bajos resultados. Asimismo, este ajuste va acompañado con un proceso de demandas sociales, en un contexto de cambio en el conocimiento, en el que los docentes reconocen que se sienten preparados en caso de una nueva modificación, pero precisan más claridad en

los lineamientos. Finalmente, destacan que se intente mejorar la calidad por vía de la contextualización respecto de lo que acontece hoy en día.

Otra investigación, desarrollada por Troudi y Alwan (2010), se estima pertinente en cuanto busca conocer las percepciones de docentes sobre los antiguos y nuevos programas en sus respectivas disciplinas. En este caso, con un carácter exploratorio, basándose en un paradigma interpretativo, los criterios de rigor consideran la intencionalidad y accesibilidad a los sujetos. En este caso, se seleccionan 16 docentes de inglés, quienes hayan aplicado con un año de anterioridad el antiguo programa y que cuenten con un año implementando el nuevo. Las herramientas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y grupales. Los principales hallazgos contemplan percepciones contradictorias: por un lado, aprobaron algunos aspectos, pero, por otro, se vieron desorientados. Un gran número de docentes sentía que estaban marginados en cuanto a su rol en los nuevos planes de estudio y consideraba que no tenían una voz por problemas asociados a la jerarquía y el control.

En última instancia, vale la pena destacar una investigación de Yurdakul (2015), que considera las percepciones de maestros de primaria sobre su concepto del currículo. Este estudio se sustenta en un diseño fenomenológico, utilizando un muestreo de caso típico, que consideró para ello 26 profesores de primaria. Los instrumentos para la recogida de datos fueron la entrevista semiestructurada con preguntas sobre percepción. Para el análisis de los datos, se utilizó el análisis de contenido con un enfoque inductivo. Los resultados obtenidos se expresan en dos categorías principales: relacionadas con la percepción curricular como producto de la experiencia y el significado de la experiencia curricular. Perciben el currículum como texto teórico y político, el cual se estructura en la práctica y su enseñanza se centra en dos temas centrales (adaptación y adopción). Reflexionaron, además, sobre la necesidad de comprender el currículum y cuestionar el contexto en que se enseña.

5. Método

Este estudio estuvo enmarcado en una investigación cualitativa, que comprende una forma de abordaje que combina la interpretación y la comprensión del objeto de estudio, con lo que se busca entender e interpretar los distintos fenómenos, en términos del significado que le asignan las personas, y la valoración de las distintas perspectivas y conocimientos de los participantes en su práctica cotidiana (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2018). Se consideró un diseño intermedio, que conjuga las ventajas de los diseños estructurados (toma de algunas decisiones previas al trabajo de campo, como por ejemplo, la pregunta de investigación y los sujetos de la muestra) con diseños emergentes (flexibilidad para incorporar datos, criterios y decisiones una vez iniciado el trabajo de campo) (Miles et al., 2014).

El grupo de participantes que fueron seleccionados se realizó por un muestreo por conveniencia (Robinson, 2014; Etikan et al., 2016), siguiendo los siguientes criterios de inclusión: docentes que tuvieran un mínimo de tres años de ejercicio, accesibilidad a participar, estar al momento de la entrevista ejerciendo como docentes y su proximidad geográfica, considerando la conurbación La Serena – Coquimbo en los establecimientos de trabajo. La muestra final quedó integrada por cuatro docentes de filosofía de enseñanza media, quienes se desempeñan en establecimientos de tipo particular a particular subvencionado. Por otro lado, se logró el acceso a dos hombres con edades de 28 y 33 años. El primero con tres años de experiencia y el segundo con cuatro años. En tanto, las mujeres, con edades de 31 y 30 años, cuentan con una experiencia laboral de cinco y tres años aproximadamente.

Para recabar los datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Seguimos los lineamientos de Kallio et al. (2016) e identificamos en un primer momento basándonos en la revisión de literatura y el contexto que rodea el fenómeno abordado. En una segunda etapa, a partir de la información recabada, se elaboraron los temas principales: sobre el currículum de filosofía, la percepción disciplinar y sobre la disciplina en el futuro.

Tabla 4 Resumen de entrevista semiestructurada.

Objetivo entrevista: comprender la percepción de docentes de la asignatura de Filosofía, respecto al último cambio curricular de filosofía en la enseñanza media.

<i>Sobre el currículum filosófico</i>	1. ¿Qué motivó el cambio curricular de la asignatura de filosofía?
<i>Sobre la filosofía y psicología en los planes y programas</i>	2. ¿Cuál es tu percepción sobre los actuales planes y programas de filosofía? 3. ¿Qué piensas sobre la enseñanza de la filosofía y psicología de los antiguos planes y programas?
<i>Sobre el futuro de la filosofía en el currículum nacional</i>	4. ¿Por qué creen que se enseñaba psicología en tercer medio? 5. ¿Qué crees que pasará con la filosofía en el futuro? 6. ¿Crees que habrá otro cambio curricular en la asignatura?

La entrevista fue aplicada a dos sujetos pilotos, L y C, mujeres, con edades de 29 y 36 años, ambas docentes de filosofía en la actualidad. Estas informantes aportaron tanto en la reestructuración de dos preguntas, como en la pertinencia que tenían los temas seleccionados. Se solicitó la participación voluntaria de los sujetos tomando en cuenta los criterios antes mencionados. Posteriormente, se les leyó un consentimiento informado a todos los participantes, el cual fue firmado, con el fin de autorizar la toma de los datos y consentir su participación voluntaria en la investigación. Las entrevistas que llevamos a cabo se realizaron de forma individual a través de la aplicación de videollamada *Zoom*. En esa oportunidad grabamos y tomamos notas de campo, con las cuales triangulamos y transcribimos la información que logramos recabar de cada uno de ellos.

El método de análisis para la reducción de la información se establece luego de la comparación y saturación de los datos obtenidos (Saunders et al., 2018). Considerando procedimientos analíticos anclados en el análisis de contenido (Elo et al., 2014) y, por otro lado, con un enfoque sistémico en la investigación cualitativa, la teoría fundamentada o *Grounded theory* (Saldaña, 2013).

En el proceso de búsqueda y filtro de la información, fue un aporte importante la aplicación de palabras clave y su frecuencia en el texto. Se consideró la cantidad de reiteraciones en los significados, además del contexto en el cual estaban elaborados.

Esto permitió reducir y, a la vez, especificar el contenido y pertinencia en relación con los códigos procesados.

Del procesamiento total de los datos, por medio de una codificación abierta, se fragmenta la información basándose en la similitud textual y el alcance de significados ofrecidos por los docentes. De esta manera, se obtuvo un total de 13 codificaciones, las cuales en una codificación axial se agruparon en tres subgrupos de códigos, pasando a componer tres categorías centrales: percepciones docentes en torno a la eliminación de la filosofía, percepciones docentes sobre la psicología en el currículum antiguo y percepciones docentes sobre el nuevo currículum de filosofía. Posteriormente, en una codificación selectiva, a modo de síntesis y explicación interpretativa global, se considera la percepción de docentes sobre el cambio curricular en filosofía (Catalán, 2018).

Como criterios de rigor se tomaron en cuenta tres elementos fundamentales para asegurar la calidad de esta investigación. La credibilidad es posible por la triangulación, es decir, el chequeo con los informantes (docentes) y el análisis de datos negativos. Asimismo, en relación con la transferibilidad, es posible señalar que con el presente estudio no se buscó una generalización, sino la profundidad de estos, aun así, con demasiada cautela, los hallazgos que se pudieron obtener podrían ser transferibles para sujetos que representen similares características. Finalmente, el criterio de *dependibilidad*, se vio asegurado mediante el proceso de auditoría externa a cargo de los académicos evaluadores de la presente investigación (Valles, 1997; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo, 2012; Noble & Smith, 2015).

6. Resultados

A partir de la organización de los datos analizados y la densidad de los elementos textuales agrupados en distintas categorías, es posible configurar una aproximación interpretativa de los distintos significados y percepciones elaborados a partir de las entrevistas, los cuales entregan conocimiento respecto de su percepción subjetiva en cuanto al cambio curricular en los programas de filosofía de enseñanza media.

6.1. Percepciones docentes en torno a la eliminación de la filosofía

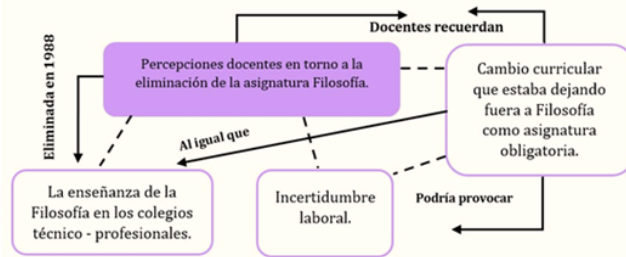


Figura 1 Categoría axial sobre percepción docente en torno a la eliminación de la filosofía.

Cuando se les consulta a los docentes los motivos por los cuales se realiza el cambio curricular en la asignatura, la expresión “eliminación de la filosofía”, todavía estaba patente en su ideario colectivo. “Filosofía estaba al borde de quedar fuera como asignatura” (E1_M31). En ese sentido, mientras se indaga más profundamente, se hace referencia a la enseñanza de la filosofía en los colegios técnicos profesionales. Esta reflexión surge a partir de la integración de filosofía en la enseñanza técnica profesional en las nuevas bases curriculares. Una entrevistada menciona que “(...) no podías hacerles filosofía” (E1_M31). Una explicación que elabora otro entrevistado, es que “(...) apunta a un proceso más mercantilista, la necesitada práctica de un liceo técnico (el hacer), la práctica la separan del pensar, la técnica no tiene que dejar de lado la sapiencia” (E3_H28). Una posible explicación a este fenómeno se puede encontrar en las políticas de mercantilización de la educación, dejándola al arbitrio del mercado en el periodo de la dictadura cívico militar (Bernal et al., 2021). En tanto, la precarización del estado, de la mano de las transformaciones neoliberales y un estado subsidiario, puede ser un factor que incida en el proceso de privatización de establecimientos, del cual no estuvieron ajenos la enseñanza técnica profesional. Con el empresariado y una mirada comercial de la enseñanza, sumado a una reducción presupuestaria, la filosofía no se contempla como un cuerpo de conocimiento fundamental (Matamoros & Álvarez, 2021). Por otra parte, el considerar la eliminación de la filosofía en la enseñanza secundaria, no solo afecta al *corpus* de conocimiento, sino también, puede repercutir en

quienes se desempeñan en su enseñanza. En otras palabras, es un “impacto, no solo en términos laborales, nos quita la posibilidad de hacer filosofía (...)” (E_M31). En esa misma línea, se señala que “(...) algunos colegas estaban muy asustados” (E_M31), dando a entender que existía incertidumbre laboral y miedo previo al proceso de cambio curricular.

6.2. Percepciones docentes sobre la psicología en el currículum antiguo

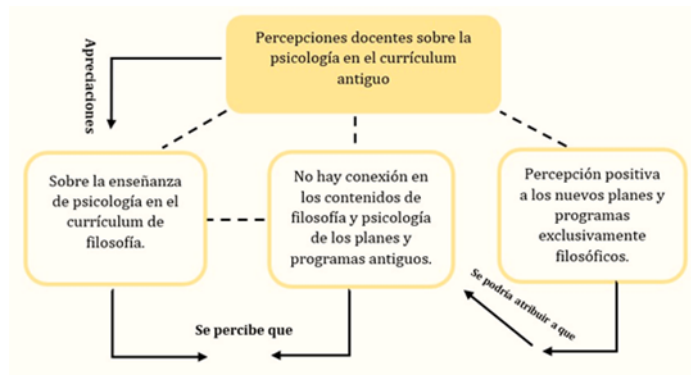


Figura 2 Categoría axial percepciones docentes sobre la psicología en el currículum antiguo.

Las percepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la psicología en el programa antiguo de tercer año medio indican que: “(...) los contenidos posibilitaban que el estudiante vinculara el contenido formal con sus propias vivencias” (E1_M31). Esto se correlaciona con la fundamentación del presente programa (Mineduc, 2004a). Asimismo, otra docente menciona que “(...) más que nada era para ver el tema del conocimiento humano, cómo funciona el cerebro en su totalidad, cómo funcionan las emociones (...)”, “(...) yo creo que por eso se quiso integrar psicología, te insisto, no está mal, pero el tema... muy mal pensado” (E2_M30). La psicología en el currículum no es un aspecto negativo, pero no está debidamente articulada, en algunos casos se pueden complementar las disciplinas, pero “(...) la diferencia es el docente en cuanto a cómo relaciona los contenidos” (E_H28). Estas percepciones están en línea con lo que plantea Yurdakul (2015), referido a la adaptación y adopción curricular por parte del docente. Es por ello por lo que perciben más positivamente este nuevo currículum, porque su formación está asociada a la disciplina filosófica y mencionan que “(...) las herramientas

de la filosofía estaban siendo poco utilizadas para la asignatura, entre comillas se estaba perdiendo un año” (E4_H33). Precisamente, el nuevo currículum promueve las herramientas filosóficas, como la mayéutica socrática, la fenomenología, entre otras. En resumen, “(...) los contenidos no se encontraban bien fundamentados para poder establecer una verdadera relación entre las dos disciplinas, (...) no había conexión, cohesión y unidad” (E2_M30).

6.3. Percepciones docentes sobre el nuevo currículum de filosofía

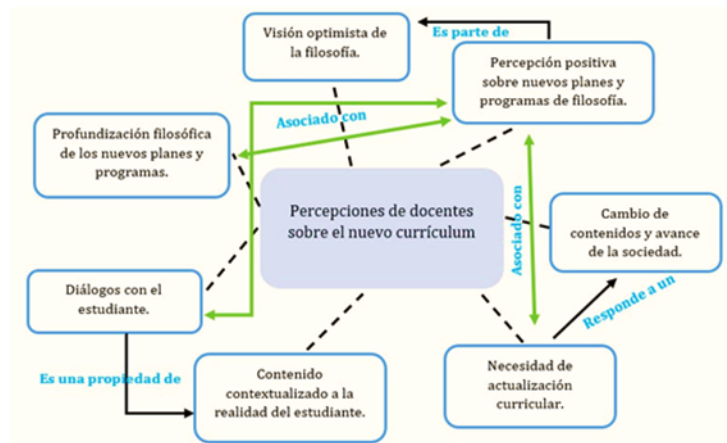


Figura 3 Categoría axial percepciones docentes sobre el nuevo currículum de filosofía

Los educadores expresaron que eran necesarios unos nuevos planes y programas, así como una actualización de las bases curriculares. Pues “(...) la actualización tardía de los planes (2001), respondía a conceptos distintos y a una filosofía poco actualizada a las situaciones que ocurren a nivel global” (E3_H28). Por otra parte, “(...) las bases curriculares estaban obsoletas, en relación con los nuevos horizontes curriculares” (E4_H33). Es posible que exista una percepción positiva de los nuevos planes y programas, pues es “(...) muy contextualizado, tiene mucha relación con el acontecer de los jóvenes y con las dudas que tienen ellos (...) (E4_H33). Además, menciona, según menciona el docente anterior, “(...) tenemos libros (...)”

Otro aporte de los nuevos programas de Filosofía es que “(...) las temáticas abren más posibilidad de diálogos con el estudiante (...)” (E1_M31). Como señala la profesora, en comparación con el antiguo programa, “(...) no había mucha posibilidad de diálogo

si no es que lo generara el profesor (...)” (E_1M31). Respecto a lo anterior, el programa de Filosofía de cuarto medio (Mineduc, 2004b) se fundamenta en experiencias filosóficas documentadas y da respuesta a preguntas ya formuladas por la filosofía, además de proponer una reflexión oral y escrita. Esta propuesta es bastante instrumental en relación con las temáticas y enfoques del nuevo programa, que articula el diálogo filosófico, los métodos filosóficos, entre otros (Mineduc, 2019).

Finalmente, los docentes señalan la importancia de la actualización curricular, pues “(...) siempre hay que estar actualizándose, desde el punto de vista académico” (E4_H33). “Todo cambia, la sociedad cambia y el ser humano cambia” (E1_M31). Por lo que se debe considerar que “(...) una cultura que quiere crecer debe ir abriéndose, dar el espacio para las modificaciones que se pueden hacer” (E3_H28).

6.4. Síntesis explicativa

En el contexto educativo, existía una necesidad real de actualización curricular, tanto de las bases, como de los planes y programas. El hecho que despierta las alarmas es el intento de eliminar la asignatura, la cual previamente había desaparecido de los colegios técnico-profesionales, respondiendo a un tipo de educación mercantilizado y sustentado en lo utilitario. Es evidente que los programas de Filosofía y Psicología de 2001 no habían sido modificados en un amplio periodo de tiempo. La Red de Profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH) había anticipado este movimiento, jugando un rol fundamental en la articulación de un proceso que reivindique el posicionamiento de la filosofía en Chile, a través de la promoción de la desarticulación de Filosofía y Psicología, considerando a la Filosofía como un continuo entre tercer y cuarto año medio (Olivares, 2020). Esto se condice con las interpretaciones y significados de los docentes, quienes percibían una falta de articulación, coherencia y cohesión de los antiguos planes y programas. Por otro lado, es posible estimar una valoración positiva a los nuevos programas, con novedosos enfoques y utilizando las herramientas filosóficas que, como mencionaba un entrevistado, se estaban perdiendo en los programas antiguos. Finalmente, cabe destacar la incorporación a las tendencias de las habilidades para el

siglo XXI; dentro de las que resalta el uso del pensamiento crítico, que no necesariamente es exclusivo de la filosofía, pero se hace patente en su práctica cotidiana.

7. Discusión y conclusión

Los hallazgos de la presente investigación, a partir de la revisión de la literatura, permiten inferir una serie de fenómenos que constituyen una constante a través de la historia curricular, es decir, su configuración ha estado fuertemente influenciada por las tendencias políticas e ideológicas. Los gobiernos consideran una política educativa (Vinnert & Pont, 2017) que presenta sesgos marcados por el contexto sociopolítico. Del mismo modo, la influencia de ciertos gobiernos ha definido un tipo de educación, que se refleja en los procesos históricos, tanto en la consideración de una educación pública, como una concebida bajo las leyes del mercado. Los profesores consultados mantenían patente el intento de eliminar la filosofía de la enseñanza secundaria, la cual no estaba presente en la educación técnica profesional, eliminada en 1988, tal como ya se ha consignado (Solari, 2012). En tanto, en el proceso de reformas y ajustes educacionales comenzado en 1966, una consulta pública considera la asignatura optativa en favor de una síntesis curricular que favoreciera los intereses de los estudiantes (Cox, 2006), lo que, en la práctica, significa su disolución. La oposición y el rotundo rechazo a estas medias, de parte de docentes, académicos y los convocados ministeriales, finalizó en la permanencia de la disciplina en el currículum. Estos antecedentes sirven de antesala para la reforma de 2016, que vuelve a cuestionar la pertinencia de filosofía en el currículum escolar. La fuerte oposición de REPROFICH (Ávalos, 2019; Olivares, 2020), junto con docentes, académicos y la ciudadanía en general, permitió revertir esta situación, estableciendo un diálogo no vinculante, pero fructífero sobre la filosofía en la enseñanza. Esto ha permitido, además, visualizar la incongruencia de los programas de Filosofía y Psicología (Mineduc, 2004a; Mineduc, 2004b), que va en línea con la percepción de los docentes entrevistados. En esta línea, se observa una constante permanente de la no consideración y/o exclusión de los docentes en los procesos

curriculares (Troudi & Alwan, 2010; Contreras, 2012). Por otra parte, las nuevas bases curriculares, con aportes de docentes en este proceso, marca un precedente en la realización de las reformas curriculares, las cuales no contemplan a los pedagogos que imparten el currículum. Finalmente, los pedagogos perciben que los nuevos programas de Filosofía son contextualizados y favorecen el diálogo con el estudiante, reflejo de los nuevos enfoques de la asignatura y la asignación de libros de texto (Mineduc, 2019).

Referencias

- Ávalos, C. 2019. La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores. *Quadranti* 7(1-2): 49-63. Recuperado de [rivistaquadranti.eu/riviste/09/2/01_valdivia .pdf](http://rivistaquadranti.eu/riviste/09/2/01_valdivia.pdf)
- Barber, P.J., & Legge, D. (1976). *Perception and Information* (1st ed.). Routledge. doi.org/10.4324/9781315534459
- Bernal, R. del C. F., Nogueira, E. S., & Álvarez, V. R. (2021). REFORMAS EDUCATIVAS EN CHILE: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO. *Educação & Sociedade*, 42. doi.org/10.1590/ES.229146
- Catalán, J. (2018). *Interpretación y cambio de Teorías Subjetivas*. Editorial Universidad de La Serena.
- Contreras Núñez, A. (2012). *Percepción de los profesores humanistas de enseñanza media respecto a los planes y programas curriculares en un contexto de ajuste curricular* (tesis de magíster). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132834>
- Cox, C., (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 (1), 1-24. Recuperado de redalyc.org/articulo.oa?id=56710106
- Cox, C., González, P., Núñez, I., & Soto, F. (1997). *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14483>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1) doi.org/10.1177/2158244014522633
- Esperidión, C. (2020). Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 128-140. doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.7
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación, Santiago*, (18), 1-10. Recuperado de acortar.link/OVhtGj

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11
- F. Guzmán, M. Bustos y C. Mardones (2016, agosto, 24) Mineduc propone eliminar Filosofía del plan común de enseñanza media. Consultado (2019, 20 de mayo). Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/mineduc-propone-eliminar-filosofia-del-plan-comun-de-ensenanza-media/>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*, 2nd edition. Sage.
- Gaete Vergara, M. (2015). Desde los Márgenes. La Filosofía en el “Mercado” de los Saberes Escolares. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, 22, 1-21. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137513>
- García de la Huerta, M. (2016). Expediente sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía. *Revista de Filosofía*, 72, 203-220. Recuperado de: revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/47606/49987
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de <https://onx.la/b032e>
- Hurtado, Edda. (2012). Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno. *Literatura y lingüística*, (26), 29-46. doi.org/10.4067/S0716-58112012000200003
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M. & Kangasniemi, M. (2016) Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing* 72 (12), 2954– 2965. doi.org/10.1111/jan.13031
- Matamoros Fernández, C., & Álvarez Vallejos, R. (2021). Organizaciones sindicales en liceos técnicos profesionales. Entre la renovación y la postergación. Chile, 1983-1993. *Revista Paginas*, 14(34). <https://doi.org/10.35305/rp.v14i34.589>
- Meneses Costadoat, S. (2018). “Una reforma radical” profesores, liceos y planes de estudio: implementación del sistema concéntrico en la educación secundaria en Chile (1889-1928) (tesis de magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. doi.org/10.7764/tesisUC/HIS/33341
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, 3rd Edition. Washington, DC: Sage Publications.
- Ministerio de Educación (2004a) *Programa de Estudio, Tercer Año Medio, Formación General*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/247>
- Ministerio de Educación (2004b) *Programa de Estudio, Cuarto Año Medio, Formación General*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/248>
- Ministerio de Educación (2020a) *Programa de Estudio Filosofía 3° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de <https://acortar.link/Qqj4CD>
- Ministerio de Educación (2020b) *Programa de Estudio Filosofía 4° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de <https://acortar.link/bCa6wG>
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3o y 4o medio*. (Primera Edición: noviembre 2019 ed.). Recuperado de

- https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Myers, D. (2006). *Psicología* 7ma edición. Editorial Médica Panamericana.
- Nervi, M. (2004) *Los saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35. doi.org/10.1136/eb-2015-102054
- Noreña, A., L., Alcaraz – Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5
- Olivares, R. (2016). La filosofía secuestrada. Psicología y ética en la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria chilena. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. ACTAS,3. Recuperado de <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/152>
- Olivares, R. (2020). La enseñanza de la Filosofía en Chile en la última reforma educativa: la historia de una lucha. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 1–13. Recuperado de revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/3707
- Olivera Rivera, Eduardo. (2012). La reforma educacional chilena: impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 191-216. Recuperado de <https://acortar.link/frmE0Y>
- Pérez Navarro, C. (2018). Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), pp. 179-195. doi.org/10.14516/ete.170
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41. doi.org/10.1080/14780887.2013.801543
- Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22–36. doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saunders B, Sim J, Kingstone T, Baker S, Waterfield J, Bartlam B, Burroughs H and Jinks C (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant*, 52, 1893–1907. doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8
- Solari, P. (2012). Una historia del pensamiento filosófico chileno sobre educación (1980-2010). *Revista La Cañada: pensamiento filosófico chileno.*, (3), 28-75. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4376681
- Troudi, S., & Alwan, F. (2010). Teachers' feelings during curriculum change in the United Arab Emirates: Opening Pandora's box. *Teacher development*, 14(1), 107-121. doi.org/10.1080/13664531003696659

- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Viennet, R. and B. Pont (2017), Education policy implementation: A literature review and proposed framework, *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>.
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of Elementary School Teachers Concerning the Concept of Curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 125-139. doi.org/10.12738/estp.2015.1.2168