

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAGÍSTER EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DEL

CONOCIMIENTO



**USO DIDÁCTICO DEL VIDEO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y
DISPOSICIÓN HACIA LA CLASE DE FILOSOFÍA EN UN
ESTABLECIMIENTO PÚBLICO DE CORONEL.**

POR: IVÁN RODOLFO RIVERA VIGUERAS

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción para optar al grado de Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento.

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALEJANDRA VIVIANA NOCETTI DE LA BARRA

CONCEPCION, ENERO DE 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por ser la luz que ilumina y conduce todos mis caminos, los expeditos y aquellos más pedregosos.

A mis Padres; Manuel e Ivet, por ser los puntales de mi vida y de todos mis proyectos, quienes me alientan a perseverar y a nunca desistir.

A mis tíos Nino y Gricelda y mi prima Pamela, porque también son testigo del camino recorrido, sobre todo el 2011, cuando vivimos una gran prueba como familia.

A mi Directora de Tesis, Dra. Alejandra Nocetti de la Barra, por su inmensa paciencia, por las largas conversaciones en nuestras reuniones, por su humildad, por alentarme a continuar cuando pensé en desistir en este proyecto y por sobre todo, su claridad académica, haciendo simple lo complejo.

A mis amigos-colegas Profesores de Filosofía, quienes tuvieron la gentileza de colaborar en esta investigación. Este trabajo, pretende reivindicar, en parte, la presencia de la Filosofía en los planes de estudio y en el sistema educativo chileno.

A mis amigos-colegas del Liceo de Coronel, esta investigación lleva de forma implícita algunas de las inquietudes y problemáticas estructurales de nuestros planes de estudio.

A mis alumnos, protagonistas de mi trabajo docente, cuya presencia permite que pueda realizarme como profesor.

*(...)No te rindas por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda,
Aunque el sol se ponga y se calle el viento,
Aún hay fuego en tu alma,
Aún hay vida en tus sueños,
Porque cada día es un comienzo,
Porque esta es la hora y el mejor momento,
Porque no estás sola,
Porque yo te quiero(...)*

(Mario Benedetti, "No te rindas").

*"Escribe como quieras,
usa los ritmos que te salgan,
prueba instrumentos diversos,
siéntate en el piano,
destruye la métrica,
grita en vez de cantar,
sopla la guitarra y tañe la corneta.
La canción es un pájaro sin plan de vuelo
que jamás volará en línea recta.
Odia las matemáticas ama los remolinos."*

(Violeta Parra).

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	PÁGINA
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Formulación del problema	19
1.1.1 Objeto de Estudio	19
1.1.2 Objetivo General	20
1.1.3 Objetivos Específicos	20
1.2 Hipótesis	20
1.3 Definición de las variables o categorías de estudio	21
1.2.1 Variable Independiente	21
1.2.2 Variable Dependiente	21
1.2.3 Variable Dependiente	22
JUSTIFICACIÓN	23
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	25
2.1 La situación de la enseñanza de la filosofía en Chile	25
2.2 Didáctica de la Filosofía	38
2.3 Estado del Arte	49
2.3.1 Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje	49
2.3.2 Las TIC en la enseñanza de la filosofía	52
2.3.3 Uso didáctico del video	54

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	57
3.1 Enfoque de la investigación	57
3.2 Tipo de estudio y diseño	58
3.3 Participantes del estudio	59
3.3.1 Universo	59
3.3.2 Población	60
3.3.3 Muestra	60
3.4 Recogida de datos	60
3.4.1 Cuestionario de Satisfacción uso de video en clase de filosofía	61
3.4.2 Cuestionario Disposición hacia la clase de filosofía	61
3.4.3 Confiabilidad	62
3.5 Análisis de los datos	62
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	64
4.1 Comparación de rendimiento en función de la incorporación del video en clases	65
4.2 Disposición a la clase de Filosofía	67
4.3 Satisfacción frente a la incorporación del video como recurso didáctico	68
4.3.1 Dimensión afectiva	69
4.3.2 Dimensión de Aprendizaje	71
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	74

CONCLUSIONES	77
Proyecciones	78
Limitaciones	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

Índice de Tablas

	PÁGINA
Tabla 1. Contenidos y propósitos de la clase de filosofía en Chile en el plan común de la Educación Pública.	26
Tabla 2. Unidad 4. Programa de Filosofía de 1969	30
Tabla 3. Plan de estudio de Filosofía 4° año medio	37
Tabla 4. Ejemplo de Actividades Texto 4° año medio	47
Tabla 5. Operacionalización de variable Satisfacción uso de video en clase de filosofía	61
Tabla 6. Operacionalización de variable Disposición hacia la clase de filosofía	61
Tabla 7. Confiabilidad cuestionario de satisfacción uso de video en clase de filosofía	62
Tabla 8. Confiabilidad cuestionario disposición hacia la clase de filosofía	62
Tabla 9. Estadísticos descriptivos del pre test	66
Tabla 10. Estadísticos descriptivos del post test	66
Tabla 11. Ítems de la Dimensión Afectiva	69
Tabla 12. Resultados de la Dimensión Afectiva	70
Tabla 13. Ítems de la Dimensión de Aprendizaje	71
Tabla 14. Resultados de la Dimensión de Aprendizaje	72

Índice de Gráficos:

Gráfico 1:	Importancia de la asignatura de filosofía en la enseñanza media	64
Gráfico 2:	Frecuencia de estudio en la asignatura de filosofía	64
Gráfico 3:	Satisfacción con el aprendizaje en la asignatura de filosofía	65
Gráfico 4:	Tipo de disposición frente a la clase de filosofía	68
Gráfico 5:	Resultados Dimensión Afectiva	71
Gráfico 6:	Resultados Dimensión de Aprendizaje	73

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir el rendimiento académico y la disposición a la clase de filosofía al incorporar el video -como recurso pedagógico- a nivel de 4° año medio en un establecimiento público de la comuna de Coronel (Chile). Se desarrolló un diseño cuasi-experimental, centrado en observar el cambio de rendimiento y disposición hacia la asignatura de Filosofía como consecuencia de la incorporación del video, con un grupo control y un grupo experimental, a los cuales se les aplicó un test al inicio de la subunidad 2, correspondiente al Plan de estudio de la asignatura de Filosofía para 4° año medio; y un segundo test al finalizar la subunidad, después de incorporar el video. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en el rendimiento académico, a favor del grupo experimental, y además una valoración positiva frente a la innovación pedagógica, pero no se observó un cambio de disposición hacia la clase de filosofía.

Palabras claves: Uso de video, rendimiento académico, enseñanza de la filosofía, disposición académica.

Abstract

The objective of this research was to describe the academic performance and the provision to the kind of philosophy to incorporate the video - as a resource- at the level of 4° average year in a public establishment of the county of Coronel (Chile). A quasi-experimental design, focused on observe the change in performance and disposition toward the subject of philosophy as a result of the embedding of the video, with a control group and an experimental group, to which they applied a test at the beginning of the subunit 2, corresponding to the Plan of study of the subject of philosophy for 4° year means; and a second test at the end of the subunit, after incorporating the video. The results showed significant differences in academic performance, in favor of the experimental group, and also appreciated the pedagogical innovation, but there was a change in disposition toward the kind of philosophy.

Key words: Using video, academic performance, teaching philosophy, academic provision.

Introducción

Actualmente, la vida cotidiana se configura en torno al uso de las tecnologías. No hay duda de que todas estas herramientas se han vuelto cada vez más indispensables. Basta con tener un celular para efectuar interacciones comerciales, comunicarnos a través de redes sociales, ubicarnos a través de GPS o incluso entretenernos a través de video-juegos.

Según Rubiano (2014), las aplicaciones propias de las TIC, además de impulsar actividades básicas de búsqueda en la red, fortalecen la capacidad de análisis y discernimiento en el estudiante, quien es quien debe decidir lo que realmente le sirve dentro de la cantidad ilimitada de información que existe en la red. Sin embargo, el impacto que las TIC puedan causar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, depende en gran medida del uso que el docente haga de ellas, en la medida en que tenga claro el propósito de sus clases y más aún, si se trata del proceso de enseñanza de la filosofía, donde es necesario lograr las condiciones de posibilidad del asombro en los estudiantes a nivel de educación media.

Por otro lado Morin (2001) señala que en la compleja articulación de los saberes, existe un triángulo conformado por quien enseña, quien aprende y los medios que se utilizan para que el estudiante se adueñe del conocimiento, en que la complejidad está dada por la forma en que se utilizan los medios para articular un saber. Por ende, se hace necesario configurar una enseñanza de la filosofía a través de las TIC. En este punto, las investigaciones son escasas, y las experiencias solo se concentran en el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza universitaria, sin embargo en la enseñanza escolar, no muestra evidencia concluyente sobre el impacto que tiene la utilización de recursos audiovisuales sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en particular en el campo de la Filosofía.

En el contexto anterior, y especialmente, considerando que el aprendizaje de la Filosofía muestra bajos resultados académicos- especialmente en sectores vulnerables- Además, se advierte un desinterés generalizado por el aprendizaje de ésta y en general, este aspecto afectivo actitudinal podría constituirse en un obstáculo

para revertir la situación anterior. De este modo, surge como interés el desarrollo de un estudio que por una parte reconozca la importancia de incorporar recursos no tradicionales en la clase y además, avanzar en la comprensión de cómo estos recursos afectan el aprendizaje y la disposición hacia la asignatura propiamente tal. De este modo, se desarrolló un estudio de carácter cuantitativo orientado a estimar la efectividad de la incorporación de videos seleccionados de internet para trabajar una unidad didáctica específica, con contenidos relacionados con la Filosofía de Platón.

A continuación, se describen los capítulos que forman parte del informe de la investigación desarrollada.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se analiza la presencia de las TIC en la Sociedad del Conocimiento y su uso dentro del ámbito educativo en distintas áreas del conocimiento y en distintos niveles de enseñanza, tanto escolar como universitaria, donde se incorporan experiencias internacionales y nacionales. Por otro lado, se presentan antecedentes bibliográficos donde se contextualiza el problema y la justificación para poner en marcha esta investigación.

En el capítulo II se presenta el marco teórico de esta investigación que se divide en tres apartados. El primero realiza un recorrido histórico por la enseñanza de la filosofía en Chile, el segundo apartado, se refiere a la didáctica de la filosofía pero centrada en el docente y el tercer apartado, aborda la enseñanza de la filosofía a través de TIC. En este apartado se expone un marco conceptual básico, el estado del arte y algunos elementos teóricos que fundamentan esta investigación.

El capítulo III aborda el marco metodológico de esta investigación, donde se especifica el lugar donde se llevó a cabo esta investigación. El punto de partida es la delimitación del enfoque de estudio, luego se describe el tipo de estudio, las variables que contempla la investigación, el diseño, la muestra, y los instrumentos de recogida

de datos y finalmente, se especifican los procedimientos estadísticos que se trabajaron para cumplir con el objetivo del estudio.

En el capítulo IV, se presentan los resultados derivados de esta investigación, éstos se organizan en función de los objetivos de la investigación y por ello, se muestra qué ocurre con el rendimiento académico cuando se incorpora el video. Además, se describe la disposición hacia la clase de filosofía.

Posteriormente, en el capítulo V se aborda la discusión, en torno a los resultados de la investigación, conforme a resultados de otros estudios, tanto desde la perspectiva del rendimiento como desde la mirada de la innovación pedagógica.

Finalmente, el capítulo VI presenta las conclusiones y proyecciones de esta investigación, las que derivan de los resultados que se consideran relevante de tomar como punto de partida para nuevas interrogantes de investigación.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

El advenimiento y posicionamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad actual es una realidad innegable. En casi todo orden de cosas, la presencia de tecnología es primordial, ya sea para facilitar transacciones comerciales, comunicación a distancia entre individuos, estimular el desarrollo científico, mejorar el acceso a la educación, entre otros (Cobo, 2009).

Asimismo, ordenadores, teléfonos móviles, reproductores MP3, tarjetas de memoria, Disco Versátiles Digitales (DVD) o Global Position System (GPS) son tecnologías que se han convertido en imprescindibles para la vida moderna de muchas personas (Suárez y Alonso, 2007).

De acuerdo a Pujol (2008) una de las características de esta sociedad actual es la facilidad para acceder a la información, precisamente producto del avance en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En este contexto, Cobo (2009) señala que la educación del siglo XXI debe responder a los desafíos que plantea la Sociedad de la Información, especialmente, al reconocer el impacto de las tecnologías en la generación de conocimiento, su circulación y aplicación.

De acuerdo con lo anterior, Martín y Marchesi (2006) plantean que la integración de TIC en la educación, orientan el desarrollo de nuevos entornos de aprendizaje y cooperación entre alumnos, pudiendo articular una comunidad escolar a nivel local, provincial y nacional. Además de constituir nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje para distintos públicos a través de la formación continua, la recalificación profesional-laboral mediante cursos e-learning o b-learning y la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje.

Por su parte, Crompton (2010) señala que las TIC constituyen una herramienta de gran utilidad en las escuelas. A través del uso de la Internet, los estudiantes van

más allá del aula, analizando información, verificando datos y cuestionando, en algunos casos, la información dada por el profesor; lo cual, es una señal del mayor desarrollo cognitivo del estudiantado actual. Sin embargo, cabe destacar, que por sí solas – las TIC – no tienen impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas, esta responsabilidad le corresponde al profesor y el uso que él le otorgue a los distintos recursos es lo que determinará la inhibición o incremento de estas potencialidades del alumno.

Una revisión de las experiencias de innovación con recursos TIC evidencia que en Chile se están incorporando Entornos Virtuales de Aprendizaje para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente a nivel de Educación Superior (Inzunza, Rocha, Márquez y Duk, 2012), aunque también existen interesantes experiencias a nivel de enseñanza media relacionadas con el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (Morales, 2009). Además, se observa la utilización de tecnologías y software para apoyar el aprendizaje de disciplinas específicas, tales como la matemática, la física y la química (Cuesta y Benavente, 2014) y la enseñanza de una segunda lengua (Guerrero y Dote, 2012).

En particular, a nivel universitario, se utiliza el video como recurso para mejorar el desarrollo del desempeño profesional (Pérez, 2013; Sánchez-Alcaraz, 2014) y, también, para estimular la reflexión en el caso de la formación de los docentes (Husu, Toom y Patrikainen, 2008; Paquay y Wagner, 2010; Sanjurjo, 2012; Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2014; Nocetti, 2016). En el ámbito de la formación en ingeniería, Pérez (2013) mostró diferencias significativas en el mejoramiento de los aprendizajes en aquellos estudiantes que cursaron la asignatura en que se utilizaba el video como principal recurso didáctico, en comparación con la clase tradicional. Se concluyó, entonces, que el uso del video como propuesta didáctica en el aula, facilita la construcción del conocimiento, dado que el conjunto de imágenes, sonidos y palabras permite mayor captación de información de manera dinámica y reiterada.

Por otro lado, estudiantes del área de la salud que cursaban la asignatura de biología, en que se incorporó el video - como recurso didáctico - reconocían que estos eran utilizados solo con fines demostrativos, ya sea para transmitir información y/o explicar conceptos. En este sentido, los estudiantes recalcaron la poca utilización del video para el análisis de casos o la creación de espacios de debates, evidenciándose el uso de este recurso desde una perspectiva reproductora propia de un enfoque de enseñanza tradicional (Monteagudo, Sánchez y Hernández, 2007; De Juan et. al, 2013; Pintor et. al, 2016).

Sánchez-Alcaraz (2014) indagó acerca del grado de satisfacción respecto de la incorporación del uso de videos didácticos en asignaturas para la carrera de educación física. El autor encontró que este recurso es bien valorado, dado que contribuye positivamente al aprendizaje e incrementa la motivación por aprender. Además, el estudio permitió comprender que para los alumnos con mejores calificaciones el uso de videos supuso un refuerzo del aprendizaje y un incremento de la comprensión conceptual.

A nivel de las instituciones escolares, se observa la creciente incorporación de recursos TIC, ya sea para apoyar los aprendizajes en las distintas áreas disciplinares que contempla el currículum escolar o para mejorar los sistemas de gestión y procesamiento de la información (Hernández y Quintero, 2009). En la enseñanza media y, en el caso particular de la enseñanza de la Filosofía, no se observa gran desarrollo de investigación en el ámbito de la innovación en la enseñanza y, tampoco, existen muchos estudios sobre innovaciones metodológicas basadas en recursos TIC.

Cabe señalar que para Bravo (2000), el video es un sistema de captación y reproducción instantánea de la imagen en movimiento, que posee una serie de características que lo diferencian de otros recursos audiovisuales. Desde la

perspectiva didáctica, favorece la observación y el auto-aprendizaje, incrementando las oportunidades para aprender de modo independiente y en colaboración con otros.

La introducción del video en el aula, puede producir modificaciones en el escenario donde se sitúa la docencia y también, la relación profesor-estudiante y de los estudiantes con el contenido disciplinar. Además, se ha observado que la incorporación del video como recurso didáctico en las clases, cambia el rol del profesor, pues este deja de presentar y repetir la información, y se evidencia una mayor función de mediador del aprendizaje, mejorando el resultado de la situación didáctica en comparación con un esquema de actuación tradicional. Asimismo, Atencia (2009) agrega que el video contribuye al aprendizaje significativo, mejora la motivación de los alumnos y contribuye a mejorar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y maestros.

En síntesis, este recurso es uno de los que más se utiliza con fines educativos, independiente del nivel escolar (Ruiz, 2009), constituyendo así una alternativa a los recursos didácticos de la enseñanza tradicional, y utilizándose para repasar contenidos disciplinares, apoyar actividades complementarias de aprendizaje a la clase y facilitar el acceso a información y situaciones difíciles de conocer por otros medios.

Junto con lo anterior, se observa en Chile que los resultados de aprendizaje en filosofía son habitualmente bajos (CIDE, 2012) y el interés por la asignatura tampoco es muy alto (UNESCO, 2011). En este sentido, Squella (2016) comenta que la indiferencia hacia la clase de filosofía es reflejo del espíritu característico de nuestra época, en que se ha instrumentalizado la formación del ciudadano y se ha sobrevalorado la preparación para el trabajo, cuestión que ha ido eliminando paulatinamente el lugar de la filosofía en las aulas chilenas. Además, las modificaciones curriculares introducidas por la autoridad ministerial, tampoco propician la formación filosófica, ya que privilegian el estudio de las disciplinas que se vinculan directamente con pruebas estandarizadas internas y externas a las

instituciones escolares quedando poco espacio para el desarrollo de la reflexión y el pensamiento crítico (Revista de Filosofía, 2016).

Por otra parte, se acentúa la indiferencia a la formación filosófica debido al enfoque tradicional con que se enseña esta disciplina a nivel de la enseñanza media, y la poca innovación didáctica en este ámbito (Mora, 2015).

Al respecto, Gaete (2011) recoge una serie de testimonios de profesores de filosofía, los que reconocen que las actuales propuestas metodológicas de la asignatura (por ejemplo exponer la vida, obra y pensamiento de un autor) tienen poco impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas del estudiantado. Esto justifica el desarrollo de investigación que permita validar propuestas didácticas que mejoren el aprendizaje en la asignatura.

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1 Objeto de estudio:

En atención a los antecedentes analizados, tanto contextuales como empíricos, surgió el interés de estudiar como un recurso audiovisual que facilita el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de filosofía y además, explorar si este recurso incide en la valoración de la clase. Esto resulta relevante, cuando se reconoce que a nivel nacional, en general, no existe un interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de esta disciplina. (Gaete, 2017).

En este sentido, aumentar el conocimiento respecto de la efectividad de recursos no tradicionales en esta actividad curricular, constituye un aporte en el campo didáctico, es decir, se podría comprender mejor como los contenidos de la asignatura de filosofía se hacen más enseñables. Por consiguiente, surge como principal interrogante del estudio:

¿Qué sucede con el rendimiento académico en la Subunidad N°2 “Problemas Metafísicos y Epistemológicos” y con la disposición hacia la clase de filosofía cuando se incorpora el video en el proceso de enseñanza a nivel de 4° año medio en un establecimiento público de la comuna de Coronel?

1.1.2 Objetivo General:

Describir el rendimiento académico en la Subunidad N°2 “Problemas Metafísicos-Epistemológicos” y la disposición hacia la clase de filosofía cuando se incorpora el video en el proceso de enseñanza a nivel de 4° año medio en un establecimiento público de la comuna de Coronel.

1.1.3 Objetivos Específicos:

- Comparar el rendimiento académico en la Subunidad Problemas Metafísicos-Epistemológicos en función de la incorporación del video como recurso didáctico.
- Comparar la disposición hacia la clase de filosofía en función de la incorporación del video en el proceso de enseñanza.
- Describir la percepción de los estudiantes respecto de la incorporación del video como recurso en el proceso de enseñanza en la clase de filosofía.

1.2 Hipótesis

Ho: No existen diferencias significativas en el rendimiento académico en la Subunidad N°2 “Problemas Metafísicos y Epistemológicos” en función de la incorporación del video en el proceso de enseñanza en la clase de filosofía.

H1: Existen diferencias significativas en el rendimiento académico en la Subunidad N°2 “Problemas Metafísicos y Epistemológicos” en función de la incorporación del video en el proceso de enseñanza en la clase de filosofía.

1.3 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES O CATEGORÍAS DE ESTUDIO:

1.3.1 *Variable Independiente*: Uso de video de la metafísica de Platón

Definición Conceptual: Los videos de la metafísica de Platón son una herramienta que contribuye al proceso de aprendizaje, generando potencial de expresión y comunicación, donde los jóvenes se sienten muy cómodos y motivados con la implantación de la tecnología en el aula de clase (Pérez, 2013).

Definición Operacional: En este estudio dado que los videos de la metafísica de Platón constituyen la variable independiente, se manipula mediante la presencia y ausencia del recurso en el grupo experimental y control, respectivamente. Los videos utilizados se refieren a la metafísica de Platón y sus dimensiones corresponden a: videos sobre el dualismo cosmológico, dualismo epistemológico y dualismo antropológico (Anexo 1).

1.3.2 *Variable Dependiente 1*: Rendimiento académico

Definición Conceptual: El rendimiento académico es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinada por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos (Ferrel, Vélez y Ferrel, 2014).

Definición Operacional: Esta variable será medida a partir de los resultados de dos evaluaciones sumativas que se desarrollaran en el curso del desarrollo de la unidad de Problemas Metafísicos y Epistemológicos.

1.3.2 *Variable Dependiente 2:* Disposición hacia la clase de filosofía (actitud)

Definición Nominal: La actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodrigues, 1999).

Definición operacional: Esta variable será medida a partir de los resultados de un cuestionario tipo Likert que contempla las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales referidas a la disposición hacia la clase de filosofía.

Justificación

En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía en Chile, no existe suficiente información acerca de las metodologías utilizadas por los docentes de la asignatura. Además, tampoco existe suficiente conocimiento acerca del impacto de la incorporación de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura, antecedentes que estarían indicando que resulta relevante contar con los resultados de un estudio centrado en estimar la efectividad de la incorporación del video como recurso didáctico en esta disciplina.

Las investigaciones en materia de TIC muestran un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a analizar y comprender de manera racional los fenómenos humanos, facilitando la reconceptualización de la disciplina. Cabe subrayar que, además de impulsar actividades básicas de búsqueda en la red y fortalecer la capacidad de discernimiento, rescatan la importancia de lo atemporal, la ubicuidad y el trabajo colaborativo en una sociedad a la que se le cuestiona el énfasis en lo individual. Lo anterior se logra siempre y cuando el docente sepa guiar e intencionar sus clases (Rubiano, 2014). Así mismo, está demostrado que las TIC promueven el aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje (Wirsing, 2002; Tedesco, 2008). No obstante lo anterior, no se aprecia la integración de las TIC en el programa de Filosofía a nivel nacional y tampoco, se desarrolla suficiente investigación al respecto, lo que fundamenta el desarrollo de este estudio.

Por otra parte, es importante destacar que el desarrollo de la reflexión, el análisis y la crítica, constituyen objetivos fundamentales del Programa de Filosofía para Cuarto Año Medio. Sin embargo, se evidencia que estos objetivos no concuerdan con las actividades propuestas en cada unidad para el desarrollo de tales habilidades. En otras palabras, se advierte una tensión constante entre las propuestas metodológicas de la asignatura – centrada en la historia de la Filosofía- y el poco impacto que tiene para los alumnos en el desarrollo de habilidades cognitivas (Gaete,

2011; Espinoza, 2014). En este sentido, se vuelve relevante desarrollar estudios a nivel del enfoque metodológico que se utiliza en la asignatura de Filosofía, a fin de encontrar recursos didácticos que favorezcan el desarrollo de las habilidades mencionadas previamente.

En el contexto anterior, los resultados de este estudio resultan ser relevantes porque aportan con información respecto de la incidencia del uso del video en el aprendizaje de los estudiantes en una unidad específica del plan de estudio de la asignatura de Filosofía. Estos resultados podrían servir de base para promover este tipo de recurso en esta actividad curricular.

Por otra parte, en esta investigación también se exploró el impacto del uso del video sobre la disposición hacia la clase de filosofía de estudiantes de cuarto año medio, lo que resulta importante al reiterar que estudios nacionales indican que en general el estudiantado no se interesa por aprender esta disciplina. En ese sentido, los resultados podrían validar la incorporación del video – como recurso didáctico- no solo para mejorar los rendimientos, sino también para cambiar la actitud hacia el aprendizaje en esta disciplina.

Finalmente, esta investigación es relevante dado que sus resultados pueden servir a los propios profesores de filosofía, para reformular sus prácticas pedagógicas dentro del aula y en este contexto, la incorporación de recursos TIC puede ser una opción innovadora y con alto impacto en el rendimiento escolar.

A su vez, los resultados, pueden servir de base para reflexionar a nivel de política pública respecto de la pertinencia de las actividades y recursos que se proponen para el diseño y desarrollo de las clases de esta disciplina, incorporando al video dentro del currículum de la asignatura, como una metodología innovadora y acorde con los estudiantes inmersos en el uso de las TIC.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 La situación de la enseñanza de la Filosofía en Chile:

Desde el surgimiento de la educación media en Chile en el año 1813, la filosofía ha sido ubicada en los últimos años de estudio dentro de la escolaridad. Además, ha sido sometida a constantes cuestionamientos, poniéndose en entredicho su continuidad dentro del currículum escolar, a partir de las sucesivas reformas educacionales; sin embargo, en el año 1912 logra posicionarse dentro del currículum nacional con dos años de enseñanza. No obstante lo anterior, más recientemente se ha removido de la educación técnico profesional e incluso se ha confundido y mezclado constantemente con la disciplina de psicología.

A partir de lo anterior, Gaete, Miranda y Ramírez (2007) señalan: “los planes de estudio, en tanto componentes del dispositivo curricular, aseguran formas de poder que se van constituyendo, a medida que se implementan, como aquello que deben aprender los jóvenes de un país.” (p.42).

Otro aspecto importante a destacar es que la incorporación de la filosofía como disciplina, dentro del plan de estudio, no se debe al interés de formar educandos reflexivos y críticos, sino más bien responde a una materia que está ahí por tradición histórica y esto, resulta preocupante porque denota una falta de conciencia respecto del aporte de esta disciplina a la formación de los ciudadanos.

De esta manera y a nivel histórico, la asignatura de filosofía se articuló de la siguiente manera y con diversos propósitos:

Tabla 1: Contenidos y propósitos de la clase de filosofía en Chile en el plan común de la educación pública (1813 a la fecha) (Gaete, 2015).

Año	Qué	Para Qué
1813 (6°H.)	Lógica (en latín). Moral. Metafísica (Influencia eclesiástica)	Desarrollo del juicio y reflexión respecto del hombre, las leyes y los seres, indispensable para quienes dirigirían esta nueva República independiente.
1832 (5° y 6° H.)	Sicología. Lógica. Filosofía Moral. Derecho Natural, Metafísica. Moral. (influencia ilustración)	
1843 (6°H.)	Filosofía mental y Moral. Psicología. Lógica, Ética o Moral. Teodicea. Historia de la filosofía. Filosofía del Derecho	
1889 (6°H.)	Lógica (influencia alemana y positivismo)	Desarrollo pensamiento lógico y conocimiento de ciencia experimental
1893 (5° y 6° H.)	Lógica Formal (Deductiva). Lógica Aplicada (inductiva)	
1912	Lógica vulgar, Lógica formal, Psicología, Historia de la Filosofía. Lógica Aplicada.	
1933	Introducción Psicología, Lógica, Filosofía Ciencias, Historia Filosofía.	Tratamiento objetivo y riguroso de las materias para proteger a los jóvenes de las discusiones sociales del momento
<u>1935</u>	Introducción, Psicología, Lógica, Filosofía Ciencias, Historia Filosofía, Moral.	
1964	Intr. a la Filosofía, Psicología, Problemas conocimiento, Problemas del ser, Tema a elección. (Se introduce lecturas de filósofos españoles y latinoamericanos)	Entregar conocimiento para que el estudiante pueda aportar en el progreso del grupo social y conducir sus actos responsablemente sin seguir ciegamente planteamientos de otros.
1969	El Hombre consigo mismo. El Hombre y sus proyectos. El hombre y sus acciones. El hombre y su historia El hombre y su vida. El hombre y su ser. El hombre y su saber. (1971 cambio a una declara orientación socialista en el libro de texto del alumno)	Orientada a que los individuos se piensen a sí mismos y a la sociedad en que viven, se sensibilicen ante los valores de la cultura y tomen conciencia de sí, para asumirse como actores sociales, que pueda aportar en el progreso del grupo social y conducir sus actos responsablemente sin seguir ciegamente planteamientos de otros.
1974 (Dictadura)	Psicología. Lógica. Historia de La Filosofía. Teoría de los valores (moral)	“Alimentar el espíritu, aparentemente vacío y consumido por el tedio para otorgarle desde el

1976 (Dictadura)	Lógica. Psicología. Historia de la Filosofía. Teoría del conocimiento. Ontología. Teodicea. Antropología Filosófica. Teoría de los valores.	patrimonio alcanzado y legitimado por la sociedad occidental el gusto por las obras que mostrarían lo que el hombre es y debería llegar a ser". Dotar a los estudiantes de ciertas creencias, generadoras de sentido.
1981 (Dictadura)	Las características universales de la naturaleza humana en el actuar. La ética en el mundo personal y familiar. Personajes de la historia y literatura universal. Aprehensión del valor. Conciencia estimativa. Voluntad. Libre albedrío. Deber moral y conciencia moral. Sistemas éticos. Primeros principios de la razón. La ciencia Física como explicación de los fenómenos. El Ser y sus categorías. La percepción de sí mismo. Trascendencia desde la perspectiva religiosa	Acercar al estudiante hacia el re-descubrimiento de unas ciertas problemáticas trascendentes y universales que el ser humano se habría planteado y seguiría planteándose a lo largo del tiempo. Formar en valores cristianos. Principios base: Flexibilidad y liberalidad.
2001 a la fecha (pos dictadura)	<u>Tercero Medio</u> : El ser humano como sujeto de procesos psicológicos. El individuo como sujeto de procesos psicosociales. Individuo y sexualidad. Bienestar psicológico. <u>Cuarto Medio</u> . Introducción a la Filosofía. El problema de la moral. Fundamentos de la moral. Ética Social.	"Otorgarles unos conocimientos y habilidades de base para la comprensión psicológica de sí mismos y de sus relaciones con los demás." "Ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas. Conocer algunas de las muchas respuestas que han sido ofrecidas por la filosofía en los 2.500 años de su historia. Mostrar las preguntas filosóficas como aquellas cuyas respuestas afectan el sentido de la vida humana. Y, también, desarrollar las capacidades de reflexionar tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar con respeto posiciones distintas de la propia". ¹¹

Cabe destacar que la clase de filosofía en la educación pública no siempre fue dirigida al mismo destinatario. En el siglo XIX, sólo los varones pertenecientes a la elite terminaban sus estudios y su enseñanza estaba orientada porque serían ellos quienes dirigirían el país.

Según Gaete (2015) este panorama fue cambiando y los programas de estudio del Estado son obligatorios para la enseñanza municipal y particular subvencionada, a excepción de la enseñanza particular pagada, quienes se rigen por sus propios programas de estudio. En este sentido, puede afirmarse que la clase de filosofía se ha mantenido a lo largo de la configuración de la escuela pública, sin embargo, ello no implica que haya sido pensada para todos por igual.

De acuerdo con Hanish (1982) (citado en Gaete, 2015) señala que la filosofía, llegó a nuestro país como muchos otros temas de la historia del pensamiento humano, a través de la enseñanza estructurada en planes de estudio. Dentro de este tránsito, es posible apreciar argumentos a favor y en contra de la presencia de la filosofía en la escuela pública, defendida por ilustrados y humanistas, en contra de tendencias liberales y económicas del país que abogaban por una educación más técnica, en beneficio de la superación económica del país. Esta tendencia ha prevalecido en Chile y agudizado a partir de las políticas educativas adoptadas en el último tiempo.

Según Gaete (2007) a mediados del siglo XIX hay una ruptura en nuestro país en el campo de la filosofía como disciplina, instaurándose el título de Profesor de Filosofía, entregado por la Universidad de Chile en 1935 y la Fundación de la Sociedad de Filosofía en 1948, lo que posibilitó el desarrollo de una enseñanza de la filosofía mucho más especializada, al alero de las universidades. Este hecho, marca un hito dentro de la historia de la filosofía en nuestro país porque comienza el ejercicio en las aulas del profesor de filosofía, lo que permite una dedicación más seria y concreta en la enseñanza de la disciplina, pero por sobre todo, nace la impronta de incentivar la reflexión crítica del alumnado, a través de la figura del profesor de filosofía.

Otro punto de inflexión se produce con la presentación del programa de filosofía en el año 1969, el cual realiza una crítica profunda a los programas anteriores, centrados básicamente en tomar la tradición europea y reinterpretarla. Según Gaete (2007) la crítica considera fundamentos de tipo pedagógico, disciplinar, profesional y político:

2 El Argumento Pedagógico, apela a las nuevas concepciones de la educación (de la época) y hace referencia a las aportaciones de la psicología del aprendizaje. A fines de los años 60 la teoría conductista estaba en boga, por lo que sus principios de un aprendizaje activo, basado en el desarrollo de conductas, impregnaron el escenario curricular chileno. Por tal motivo, se desecha una educación basada en el academicismo y se apuesta por una enseñanza activa, centrada en el desarrollo de conductas.

3 Argumento disciplinar. Este sostiene que confeccionar un programa de estudio a modo de índice implicaría una única manera de enfocar los temas filosóficos, cuestión que ni los propios filósofos han llegado a acuerdo.

4 Argumento profesional. Este argumento apela a la calidad profesional y vocacional de los profesores, señalando que un programa índice trata al profesor como un mero repetidor de contenidos y no como a un formador. Un programa de estudio tiene que reconocer el rol educador de los docentes y por tanto permitir flexibilidad en la selección de contenidos y actividades y no entregarle un saber envasado, que contribuye al menosprecio de los maestros.

5 Argumento político. Mediante este argumento se trataba de dejar en claro que el Estado chileno no deseaba imponer una visión y una filosofía unilateral, otorgándole el estatuto de filosofía oficial a enseñar. Como tal filosofía oficial no existiría cada profesor debía adecuar los contenidos y actividades a las realidades diversas de sus alumnos. (p.170).

Todos los argumentos anteriores muestran un cambio radical en la concepción de enseñanza de la filosofía que se había mantenido desde el siglo XIX. Se elimina el

carácter universal y europeizante que había tenido hasta la fecha, intentando acercarla a la gran masa de estudiantes, que por esos años comenzaban a poblar las aulas secundarias. Por primera vez, se hace referencia a una filosofía conectada con la historicidad, con la cultura y que problematiza los cuestionamientos vitales de los seres humanos y de los adolescentes.

Un esbozo de este programa se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Unidad 4. Programa de Filosofía de 1969. (Gaete 2015)

Cuadro 2. Unidad 4. Programa 1969³⁰

<p>CUARTA UNIDAD: EL HOMBRE Y SU HISTORIA.</p> <p>Conductas deseables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de que el hombre es un ser con una responsabilidad frente a la sociedad y a la cultura. - Hábito de aprovechar racionalmente los datos existentes para la resolución de problemas.
--

CONTENIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
Se deben elegir los contenidos según los criterios expuestos en las partes correspondientes de la primera y segunda unidad. La cuarta unidad procura preferentemente estimular en el alumno la reflexión crítica autónoma que le permita pensar los problemas de la sociedad en su dimensión de procesos humanos, desarrolla su	<p>Comparar las versiones de distintos diarios sobre el mismo acontecimiento.</p> <p>Comparar el testimonio de varios alumnos del curso sobre un suceso que ellos han presenciado.</p> <p>Discutir con fichas sobre temas tales como la juventud actual, la</p>	<p>Método de Explicación de Texto.</p> <p>Si se elige el método de explicación de texto, se puede emplear una obra tal como La Miseria del Historicismo, de Karl Popper; La Historia del Sistema, de José Ortega y Gasset; Teoría e Historia de la Historiografía, de Benedetto Croce; La Política, de Aristóteles, o alguno de los textos estudiados con otra perspectiva en la asignatura de Ciencias Sociales e</p>

<p>sensibilidad a los valores y proponerle los medios para que asuma su responsabilidad.</p> <p>Contenidos Auxiliares:</p> <p>El profesor elegirá los conceptos instrumentales adecuados para guiar el diálogo a la luz de las características del curso y la naturaleza de los temas tratados, tales como las distinciones entre: (1) Hechos singulares o anécdotas, (2) Leyes, (3) Tendencias de carácter estadístico y (4) Leyendas.</p> <p>Contenidos Sugeridos:</p> <p>Los siguientes contenidos son temas para la organización de las actividades. No señalan una obligatoriedad de materia ni una secuencia inalterable.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los conflictos y la incomprensión entre generaciones. 2. La tradición y los cambios. 3. La posibilidad de la objetividad en las ciencias sociales e históricas. 	<p>juventud y los padres, etc.</p> <p>Discutir con fichas sobre textos que presentan diversos puntos de vistas sobre la valoración de la tradición y la naturaleza y causas de los cambios en la historia.</p> <p>Entrevistar a historiadores e investigadores de ciencias sociales.</p> <p>Entrevistar a personas de otras generaciones sobre las costumbres y las instituciones de la época de su juventud.</p> <p>Investigar e informar el curso sobre el pensamiento de un estudioso determinado sobre la filosofía de la historia, como por ejemplo: Jacques Maritain, Carlos Marx, José Ortega y Gasset, Osvaldo Splenger, o Toynbee.</p> <p>Investigar tradiciones chilenas que se reflejan en la conducta social del ciudadano.</p> <p>Leer y discutir textos que interpretan al pasado chileno de maneras distintas, por ejemplo, comparar un texto de Diego Barros Arana con uno de Jaime Eyzaguirre.</p> <p>Leer pequeños ensayos propios del alumno al curso, sometiéndolo a la discusión socializada.</p> <p>Reflexionar en grupos sobre características que definen a una generación y la distingue de otra.</p> <p>Ver y analizar diapositivas que muestran una evolución histórica, por ejemplo, en el arte o en la técnica.</p>	<p>Históricas.</p> <p>Orientación de la Discusión.</p> <p>El profesor debe guiar la discusión de tal manera que los alumnos perciban vinculaciones entre sus problemas inmediatos y el contexto histórico-social.</p> <p>Radicalización de la Problemática.</p> <p>Según el nivel del curso, el profesor irá planteando el análisis a partir de la discusión de conceptos fundamentales tales como la generación, la tradición, la naturaleza del testimonio histórico, la persona, la libertad, el determinismo, la autoridad, la sociedad y el cambio, etc.</p> <p>Selección de Lectura.</p> <p>Ensayos que pueden ser útiles para estimular la discusión sobre los contenidos sugeridos son: En Torno a Galileo, de José Ortega y Gasset (las generaciones); El Desafío Espiritual de la Sociedad, de Jorge Millas (la tradición y los cambios); el prefacio de la segunda edición de El Capital, de Carlos Marx, y los textos de Popper y Croce [...] (la objetividad). También se pueden plantear problemas de la filosofía de la historia a través de obras tales como Todos los Hombres son Mortales, de Simone de Beauvoir; Los Hermanos Karamazov, de Fedor Dostoievski; el epílogo de La Guerra y la Paz, de León Tolstoi, u otros.</p>
--	--	--

Para que los objetivos propuestos pudiesen llevarse a cabo, Gaete (2007, p. 168) señala que el programa cautelaba a través de diversas sugerencias metodológicas lo siguiente:

- Primero, que la clase no tendría que desarrollarse de manera magistral ni dogmática fundada en el argumento de autoridad del profesor y que no deberían procurarse aprendizajes memorísticos.
- Segundo, que el programa al dividirse en seis unidades para tercero y cuarto medio, sólo presentaba un concepto central como hilo conductor hacia donde enfocar los contenidos, las actividades y evaluaciones. Por lo cual, los contenidos tendrían que ser incorporados como medios y no como fines. Las unidades que consideraba el programa eran las siguientes: El hombre consigo mismo. El hombre y sus proyectos. El hombre y sus acciones. El hombre y su historia. El hombre y su ser. El hombre y su saber.
- Tercero, que para organizar las unidades se requería tener presente las motivaciones de los alumnos. Por este carácter flexible es que el programa no contemplaba horas por unidad, las que se dejaban a criterio del profesor, dependiendo si trabajaba en un colegio científico humanista o técnico profesional y de la diversidad propia de los grupos cursos.
- Cuarto, que la clase tendría que orientarse desde las experiencias de los alumnos, incentivando la participación.
- Quinto, que la asignatura de filosofía antes de lograr cambios conductuales, debería lograr la toma de conciencia de tales cambios. En este sentido, las conductas deseadas señalarían sólo el proceso hacia el cual el alumno debería avanzar, y no la urgencia por tenerlas completamente dominadas al final del proceso. Para ello, cada profesor tendría que fijar sus propios objetivos específicos.
- Sexto, los profesores sólo deberían tomar como sugerencias los contenidos propiamente filosóficos y los contenidos auxiliares, al igual que las orientaciones metodológicas y actividades, jamás como imposiciones.

A partir de lo anterior, es posible extraer que se configura un programa orientado a pensar los contenidos, prescindiendo en gran medida de la erudición y de la forma memorística de enseñanza. Además se orienta para que los individuos se piensen a sí mismos y a la sociedad en que viven, es decir, actores sociales.

En este punto, Freire (2009) señala que el empoderamiento social a través del individuo en sociedad y el ser con conciencia social, deben ser el fundamento para que los habitantes del país sean los protagonistas de las transformaciones sociales, seres activos, creadores y recreadores de su vida y entorno.

Por otro lado a juicio de Villaseca (2007):

En este período se implanta una intención de proporcionar una educación de autoliberación en la sociedad, basándose en la idea del rol de la ciudadanía como un eje fundamental de las decisiones políticas; esto a razón de reformar la presencia del modelo academicista, el que se caracterizó por centrarse en la transmisión de conocimientos. (p.3).

Con la llegada de la dictadura militar, las facultades de filosofía sufren una terrible crisis y en este contexto, el programa educativo que se había configurado en años anteriores no queda exento de este problema. En definitiva se aleja a la filosofía de la vida política y social del país. Los intereses dominantes pasan a ser otros y aquellos que cultivan la filosofía, ya no pueden sustentar los cambios y transformaciones sociales a través de sus ideas.

Frente a este punto y tras recopilar y analizar la producción filosófica entre 1973 y 1993, Estrella (1999) señala que en esta etapa la filosofía sufre un encapsulamiento en las instituciones académicas, donde se comenzó a reproducir una forma de hacer filosofía alejada de las personas y sus contextos sociales, donde el denominador común, nuevamente fue repensar la tradición europea.

De esta manera, es posible desprender, que al igual que los procesos que ha vivido la filosofía como disciplina en nuestro país, los programas escolares y los

textos de estudio, no han estado ajenos a esta costumbre de asimilar y repetir las grandes tradiciones filosóficas europeas.

En el año 1981, después de ocho años, se realiza una nueva reforma, en donde la filosofía como asignatura deviene en algo totalmente desarticulado y vacío. Al respecto, Gaete (2007) señala que la filosofía, como disciplina, había pasado de ser una clase valorada y concebida como núcleo fundamental en el plan humanista del siglo XIX, a ser un ramo abandonado, poco valorado y disuelto en una serie de contenidos sin una organización ni estructura.

Lo anterior, apunta a que se configura un programa y una forma de hacer filosofía llena de rigurosidad, cuyo sentido epistemológico cambia totalmente, el conocimiento deja de ser considerado una construcción humana y por ende, la clase de filosofía ya no se concibe desde un enfoque interpretativo, sino más bien, desde una perspectiva radicalmente objetiva y legitimada por reflexiones realizadas por otros.

Con los años 90 y la vuelta a la democracia, el panorama no es distinto y se termina por articular un programa con resabios del período anterior y dentro del plan de estudio, la asignatura entra en una total ambivalencia, donde en una primera etapa se dudó de la continuidad dentro del plan de estudio, pero finalmente se mantiene por completo en los dos últimos años de escolaridad.

Según Nervi (2004) (en Gaete, 2007) cuando se le pregunta al encargado de la reforma en el sector de Filosofía, si el programa se hizo pensando en un currículum masivo, él responde: “yo pensaba en mis estudiantes del colegio, como ejemplo de lo que son la mayoría de los estudiantes. No estaba pensando en los colegios de la clase media.” (p. 197).

Sumado a esta indefinición al momento de formular un programa de estudio unitario, se realiza una simbiosis en Tercero Medio y se introduce la asignatura de Psicología, cuyo programa no consigna una bibliografía mínima obligatoria, y por

unidad se sugieren pequeños fragmentos a leer como sugerencias para trabajar con los alumnos, o bien como indicaciones al docente. Este hecho demuestra un total vacío de contenidos, tanto de los que se trataron en años anteriores, como de los contenidos culturales.

De acuerdo con Oyarzún (1999) es difícil profundizar en temas, teniendo un programa de estudio compuesto de retazos que se han sonsacado de diversas orientaciones de la psicología científica, tópicos del sentido común, casuística de experiencias personales y uno que otro pasatiempo de esos que se estima apropiados para adolescentes.

El Programa de Filosofía (MINEDUC 2004) plantea una meta ambiciosa y múltiple, ya que, intenta ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas, mostrando que las preguntas filosóficas y sus respuestas afectan el sentido de la vida humana.

Por otro lado, intenta desarrollar la capacidad de reflexión tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas, de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar con respeto posiciones distintas de la propia.

De las cuatro unidades que contempla el marco curricular, las unidades 2, 3 y 4 están orientadas al plano de la Ética, mientras que la primera, se remite a una perspectiva histórica de la filosofía.

Sin embargo, a juicio de Miranda, Ramírez y Gaete (2007) y Álvarez, Ávalos, Gaete y Sobarzo (2015) remitir el programa a una sola área de la filosofía como es la ética; remitirse a leer fragmentos descontextualizados de algunos filósofos clásicos y modernos, sin lineamientos que conlleven a un discurso unitario y más aún, si estas lecturas no tienen relación con estudios posteriores, ni con temas que se pregunten en las pruebas de ingreso a la universidad, lo que queda entonces es un academicismo light u otra estrategia para que los alumnos no tengan como pensarse a sí mismos y al mundo que les rodea; siendo la clase de filosofía un simple adorno en el currículum y marginada en el contexto de una sociedad eficientista.

De esta manera se establece, una serie de orientaciones y restricciones respecto de la formación general en filosofía. El docente debe decidir cómo adecuar este programa segmentado, a las características particulares de cada alumno y de cada establecimiento, preservando ciertos objetivos y contenidos mínimos obligatorios, adoptando distintos ejemplos en las actividades y también determinar cuáles ejemplos desarrollar y dónde insertar las sesiones destinadas tanto a introducir, sintetizar e intentar contrastar las distintas posiciones filosóficas.

Contreras (1994) señala: “la teoría del currículum es mostrar cuál es el conjunto global de decisiones que deben tomarse, así como su fundamento, para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable” (p.174).

Con la presente definición acota el término currículum a que la organización de los contenidos y metodologías de enseñanza, deben fundamentarse conectados directamente con la realidad educativa. Es el currículum, el que debe permitir la adquisición del conocimiento necesario, pero por sobre todo el desarrollo de habilidades en el estudiante.

Sin embargo, en el caso del currículum instalado en la educación latinoamericana deviene una racionalidad técnico-instrumental, centrada en la enseñanza de saberes instalados en una sociedad oficial (cultura dominante, desde una visión capitalista). Chile no queda exento de esto y es así como el programa de filosofía para enseñanza media, se caracteriza por explicitar contenidos y conocimientos, desde una estructura uniforme orientado a alcanzar ciertas conductas sociales esperables, que son sometidas a ciertos criterios de estandarización. Esta época, se ha centrado en el campo científico como tecnológico, donde las ciencias sociales y las humanidades, han perdido su espacio en los programas de estudio.

El programa de filosofía para Cuarto año medio fue emanado por el MINEDUC en 1999 y puesto en marcha el año 2000. Hace ya diecisiete años se utiliza el mismo programa de estudio, lo que habla de un currículum y una forma de enseñar la filosofía obsoleta.

De esta manera y en palabras de Gysling (2007) cada cierto tiempo, en nuestro país se redefine la organización del currículum y de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en su paso por el sistema escolar.

En este sentido, cada una de estas transformaciones, depende de cambios políticos y económicos, que intenta configurar un tipo determinado de estudiante, según las autoridades de turno.

En el presente cuadro se muestra la estructura del plan de estudio de filosofía en uso:

Tabla 3. Plan de estudio de Filosofía 4° año medio (MINEDUC, 1999).

Unidad 1: La Filosofía: Introducción	Unidad 2: El problema Moral	Unidad 3: Fundamentos de la moral	Unidad 4: Ética Social Contemporánea
<u>Subunidad 1:</u> La filosofía y el sentido de la vida humana	No se encuentra subdividida	<u>Subunidad 1:</u> Conceptos morales básicos.	<u>Subunidad 1:</u> Instituciones, poder y sociedad.
<u>Subunidad 2:</u> Problemas metafísicos y epistemológicos.		<u>Subunidad 2:</u> Diferentes fundamentos de la moral.	<u>Subunidad 2:</u> Derecho, justicia e igualdad.
<u>Subunidad 3:</u> Los métodos de la filosofía.			<u>Subunidad 3:</u> Ética social contemporánea

Si analizamos el programa de Cuarto Medio, es posible apreciar que los contenidos mínimos obligatorios se enmarcan en temáticas muy amplias que pueden ser tomadas desde cualquier punto histórico, careciendo de un marco referencial y por otro lado, descontextualizadas de la realidad escolar nacional. La selección de estas temáticas es una herencia de los anteriores programas, pues sigue considerando a la filosofía y al docente, como un mero reproductor del pensamiento de grandes personajes que es necesario conocer.

Por su parte las sugerencias dadas al profesor, apuntan a profundizar sobre las reflexiones de los mismos autores, lo que hace imperativo que el docente deba tener un saber enciclopédico de la historia de la filosofía.

Esta propuesta da cuenta de un amplio espectro que el docente debe dominar, en sus niveles conceptual, problematizador y argumentativo. Según Alvarado (2016), las orientaciones ministeriales que recaen en el docente, lo hacen responsable de la toma de decisiones a nivel didáctico que favorezca la comprensión y aprendizaje del subsector por parte de sus estudiantes.

En suma, cada decisión debe tratar de cubrir el máximo de contenidos exigidos, así como al contexto educativo al cual van dirigidos, permitiendo alcanzar ciertos objetivos fundamentales transversales, que son compartidos por otros sectores de aprendizaje.

2.2 Didáctica de la Filosofía

Según Ferrater Mora (1998), el término “didáctica” procede del griego: *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko*. Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad.

Didaskaleion era la escuela en griego; *didaskalia*, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; *didaskalos*, el que enseña; y *didaskalikos*, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica. *Didaxis* tendría un sentido más activo, y *Didáctica* sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikos*, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos *docere* y *discere*, enseñar y aprender respectivamente, al campo semántico de los cuales pertenecen palabras como *docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo*.

Desde su origen en la antigüedad clásica griega, el sustantivo didáctica también fue el nombre de un género literario. Precisamente aquel género que pretende enseñar, formar al lector. Y ésta es una intención presente en muchos escritores, como Hesíodo (*Los trabajos y los días* y *Teogonía*), Homero (*Ilíada, Odisea*), también en Virgilio (*Las Geórgicas*) u Ovidio (*Arte de amar*).

Por otro lado, definir qué es la filosofía, de por sí constituye una tarea muy compleja, pues, se han dedicado infinidad de páginas y tratados en intentar explicar de qué se trata, sin embargo, trataremos de aproximarnos a su significado para dar sentido a la problemática que la subyace y que se refiere a su propia enseñanza.

Ferrater Mora (1998) define el término *Filosofía* como *amor a la sabiduría*; amor o deseo (*philein*) del saber (*sophía*), considerando en ello su origen en la antigua Grecia, época que se caracterizó por un afán por el saber de manera libre y desinteresada.

En esta época, se reconoce una separación entre el concepto de saber y sabiduría. El saber, apunta a un conocimiento de carácter *teórico*, mientras que sabiduría se refiere a un conocimiento tanto *teórico como práctico*, el cual se atribuye

a la figura del sabio, siendo este quien enseñaba la actividad de filosofar. Un ejemplo de ello es la figura de Sócrates, quien a través de preguntas y respuestas, es capaz de lograr que sus interlocutores realicen complejos razonamientos. Por su parte, Aristóteles (1994), uno de los filósofos más preponderantes de la época clásica señala que la filosofía es una actividad contemplativa y desinteresada, una actividad teórica con un fin práctico.

De esta manera, es posible apreciar que desde la antigüedad la filosofía necesitó de alguien que la enseñara, o dicho de otra forma, necesitó de la relación entre un maestro y un discípulo, la cual tenía por finalidad, educar a este último. Por su parte, el maestro, era quien poseía un cierto grado de conocimiento más avanzado que el discípulo, intentándolo formar para enfrentar su futura etapa como ciudadano dentro de la polis, cuestión que queda en evidencia en la obra platónica, pero de forma específica en sus diálogos de juventud, transición y madurez.

En el intento de poder caracterizar el significado de filosofía, es clave estudiar la historia del hombre, según Heidegger (2004) no es posible introducirse en la filosofía desde fuera, porque el hombre está esencialmente en la filosofía, vale decir, filosofía es también hacer filosofía.

En ese sentido, cada período histórico, implica comprender los diversos sistemas de pensamiento e ideas surgidas por los diversos filósofos.

Hegel (1966) en su *Fenomenología del espíritu* planteó que “la filosofía es forzosamente histórica, porque no es sino el desarrollo del Espíritu que se piensa a sí mismo a lo largo del tiempo”.

Finalmente para Kant (1958), la filosofía se orienta como conocimiento racional orientada por principios, lo cual exige una previa delimitación de las posibilidades de la razón, así como una crítica. Bajo esta mirada la filosofía debe enseñar a filosofar, es decir, a pensar.

En la actual Sociedad del Conocimiento, la sabiduría es concebida como una acumulación de conocimiento “y el papel de la educación se orienta a un proceso que promueva sujetos de producción” (Sobarzo, 2016).

De acuerdo con Mina (2012) la filosofía es un saber crítico y su aprendizaje requiere un agudo entrenamiento de operaciones intelectuales como la deducción, la inducción, el análisis y las inferencias. En este sentido, la filosofía no solo alude a un estructurado conjunto de postulados desarrollados por un determinado autor, sino que también al desarrollo de ciertas habilidades que constituyen la racionalidad humana.

Hasta fines del siglo XIX se consideraron como disciplinas: la lógica, la ética, la gnoseología, la epistemología, la ontología, la metafísica, la axiología, la filosofía de la religión, psicología filosófica, filosofía política, entre otras. Cada una de estas conforma el campo del saber filosófico y atienden a diversos objetos de estudio. En cada una sobresalen distintos autores y pensadores que reflexionan alrededor de cuestiones importantes para el Hombre, es así como el filosofar es una actividad propiamente humana.

De lo anterior, podemos desglosar algunos puntos importantes:

- La filosofía está constituida por un corpus histórico de conocimientos, plasmado en diversos escritos por pensadores clásicos.
- Es un discurso riguroso y coherente, estructurado por diversas ideas que conforman teorías filosóficas determinadas.
- Es un discurso argumentativo que promueve a la actividad reflexiva de la racionalidad crítica, donde se entrecruzan diversas habilidades que conforman el pensamiento crítico.
- Es una búsqueda permanente de responder a problemáticas transversales que afectan al ser humano.

La filosofía posee un grado de flexibilidad mayor que ningún otro conocimiento humano. En efecto, la filosofía busca saber qué es todo aquello que alude al hombre utilizando la razón, siendo esta mucho más que entendimiento puro.

Según Araya (2003) el preguntar es una acción característica de la filosofía, la cual brota desde el asombro, la perplejidad y la admiración. En este sentido, la actividad genuinamente filosófica se cultiva en la formulación de preguntas, que nos invitan a pensar. En definitiva, la filosofía es la expresión de la propia libertad del ser humano.

Sin embargo, en este punto surge la pregunta ¿cómo se concibe la enseñanza de la filosofía? ¿Bajo qué parámetros se estructura la forma en que los educando deben pensar?

Nos encontramos en la Sociedad del Conocimiento, donde todo es inmediato, concreto y objetivo; donde la filosofía no ha quedado exenta de ello, siendo restringida a alguna de sus derivaciones como la epistemología o filosofía de las ciencias, la gnoseología o teoría del conocimiento, la filosofía del lenguaje y de forma amplia, la ética. En esta época tecnológica donde la ciencia avanza de forma acelerada, Cerletti (2008) señala que existe un desinterés por las humanidades y más aún por la filosofía; no sólo a nivel nacional, sino que también internacional.

A su vez deviene otra problemática, que apunta a la reproducción de saberes y las prácticas utilizadas en la enseñanza de la filosofía. En este sentido, Cerletti (2008), plantea que hay una inexistencia de lugares donde se enseñe la filosofía – es decir, se incentive la actividad reflexiva, el pensar – y que sólo existen lugares donde se reproduce filosofía - universidades, institutos, centros de investigación y escuelas - dedicadas exclusivamente a la transmisión de teoría filosófica y donde la figura del profesor queda remitida a un saber experto.

Es relevante destacar que en esta época se han tecnificado los saberes humanistas, terreno al cual pertenece la filosofía debido a racionalidad instrumental

heredada de la modernidad, la cual amenaza a la filosofía y su papel dentro del ámbito educativo. Al respecto Carmona (2008), señala que se debe educar bajo una mirada emancipadora, que reivindique lo humano en tanto que sujeto pensante, actor, creador y constructor de su vida individual y social frente a esta época.

Por otro lado, Lipman (1998) señala que la educación humanizadora, “comprende dimensiones filosófico-críticas y ético-afectivas”, las cuales son puestas en juego en el campo de la educación como la filosofía y pueden ser puesta en movimiento con el otro (es decir, profesor y estudiante activamente, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje).

En este mismo sentido, Ortiz (2013) plantea que una educación que incluya la enseñanza de la filosofía debe centrarse en su dimensión problematizadora, situándola desde su contexto, es decir: la dominación, la desigualdad, la violencia o el ejercicio del poder político en los países.

La educación y la filosofía son actividades netamente prácticas y si bien su desarrollo pone en juego un sinnúmero de aspectos teóricos, la sola teoría - en la que son formados excesivamente los docentes - no es suficiente ante la ajetreada cotidianeidad del aula, que exige de forma urgente enseñar a pensar a los estudiantes.

La urgencia de un conocimiento didáctico obedece a una reconfiguración del complejo y demandante escenario educativo nacional, que se encuentra condicionado por el alto número de estudiantes por curso, horarios recargados, poco tiempo para la preparación de las clases y para la retroalimentación del trabajo de los y las estudiantes. Por tanto, construir conocimiento práctico, constituye un imperativo epistemológico, ético y político, un aporte a la transformación educativa desde los saberes que los docentes han ido configurando desde su propia experiencia.

En este plano, es importante señalar que los profesores, a pesar de lo que señala la academia tradicional, son los primeros investigadores en las aulas y tras los años de experiencia se acumulan una serie de saberes prácticos, muchas veces desdeñados como conocimiento pedagógico debido a la absurda separación entre investigación y docencia, la que concibe a los profesores como expertos en transmisión de información y no como constructores de saberes.

Al respecto Freire y Shor (2014) señalan:

(...) hay otra cosa que se les dice a los profesores: que la enseñanza no tiene nada que ver con la investigación ni con la producción de conocimiento, como si orientar un seminario en filosofía no tuviera importancia. Cuando pienso en pasar tres horas discutiendo con un grupo de estudiantes sobre la naturaleza educativa de la política, si eso no es investigación, entonces no entiendo nada. (p.27).

Abrir las posibilidades de filosofar con los y las jóvenes de enseñanza media requiere un reposicionamiento tanto de las finalidades de la asignatura como del propio rol que debemos jugar los docentes en el aula.

Lamentablemente, la didáctica se mantiene reducida al conocimiento y aplicación de una serie de métodos y técnicas de planificación, que permita a los estudiantes aprender el currículum y rendir satisfactoriamente pruebas de mediciones internas o nacionales. En este sentido, no hay ningún atisbo en intentar desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes, en otorgar espacios en el docente para realizarlos, ni tampoco que la escuela se transforme en una instancia de desarrollo integral, donde las disciplinas estén al servicio de la formación de los sujetos y no estos al servicio del currículum disciplinar.

Según Gaete (2015) parece un tanto paradójico que la enseñanza de la filosofía se haya visto sometida, al igual que las otras asignaturas del currículum

escolar, a las mismas perspectivas de la didáctica moderna. Sobre todo, porque en mayor o menor medida, posiciona a los docentes desde la transmisión neutral del conocimiento.

Esto a razón de que no se les concede la posibilidad de cuestionar aquello que se enseña y se aprende, de tal modo que la educación escolar – incluida la formación filosófica – es entendida como adaptación/adquisición de la cultura dominante y de ciertos saberes que han sido validados. Cuestión totalmente alejada de la filosofía, cuya finalidad es la reflexión y la crítica que pone en cuestionamiento las verdades oficiales.

De esta manera, es posible desprender, que el propósito de la filosofía en la escuela no es formar sujetos que filosofen, sino estudiantes que manejen parte del acervo cultural y de la tradición europea, necesarios de aprender para pertenecer al mundo culto. De allí que en sus inicios en el siglo XVII se instala en Latinoamérica, en diversas escuelas secundarias, como curso introductorio de las materias universitarias, para lo cual se crearon manuales o resúmenes dirigidas a una elite.

Según Obiols (2002) la masificación de la educación y la incorporación de otras clases sociales a los estudios secundarios, es signo de la nula pertinencia cultural de aquellos primeros manuales, porque iba dirigido a una clase hegemónica de la época, promoviendo una disciplina árida, elitista, abstracta y de difícil comprensión.

Sin embargo, esto no difiere de la realidad actual, los estudiantes poco o nada aprenden de los contenidos de los programas de estudio y menos aún de filosofía, pues existe tal grado de descontextualización del proceso histórico y epistemológico que les dio lugar, que los estudiantes solo recuerdan fragmentos aislados, que se van olvidando con el pasar del tiempo.

De esta manera y de acuerdo a lo señalado por Gaete (2011), “la filosofía se enseña desde un lugar ahistórico, ajeno, extraño y distante, que potencia precisamente

su no aprendizaje”. Además, la formación didáctica de los profesores de filosofía en nuestro país ha estado marcada por la conjugación de una pedagogía que “se mueve entre la triada didáctica moderna y una disciplina orientada a la especialización”, cuestión que ha obstaculizado que los futuros profesores reflexionen, por una parte, en relación con los marcos epistémicos de la disciplina que se enseñan y por otra, en los propios marcos de creencias y referentes histórico-culturales en los que se configuran.

Para Rancière (2003), este tipo de formación basada en la instrucción es un acto de embrutecimiento; mientras que una formación reconocimiento del otro, con todas las consecuencias que esto implica, es un acto de emancipación.

Esta distinción realizada por el autor, es fundamental para redirigir la discusión sobre la igualdad como aspiración de las formas de enseñanza de la pedagogía actual, ya que, lo que Rancière critica es la conformación de ciertos cánones establecidos por el poder en relación al saber – es decir la estructuración de un determinado plan de estudio y de una forma de dirigir la enseñanza – lo que finalmente potencia la desigualdad, cuestión central en una formación didáctica de la filosofía, como praxis emancipatoria.

De este modo, una propuesta didáctica en el ámbito de la filosofía, no podría centrarse en la transmisión de contenidos ni en el diseño de metodologías eficaces para el logro de habilidades y competencias previamente determinadas. Lo anterior sería antifilosófico, pues lo único que lograría sería entorpecer la relación entre profesor y alumno.

La forma de enseñanza de la filosofía, dada por el marco curricular, orienta los temas hacia un aprendizaje fragmentado y descontextualizado de autores y actividades que buscan aprender teoría filosófica, mas no filosofar.

Un ejemplo de ello se muestra en siguiente cuadro donde se describe la forma en que deben tratarse algunos contenidos de la Unidad 3 “Fundamentos de la Moral”.

Tabla 4. Ejemplos de Actividades Texto de 4° medio.

<p>Actividad 8. Examinan diferentes posiciones respecto al fundamento de la Moral.</p> <p>Ejemplo A. Recuerdan el pensamiento socrático y aristotélico y deducen de ahí que para estos filósofos existe una naturaleza humana y que el conocimiento de ella y el actuar conforme a ella es lo que constituye el actuar moralmente correcto. Debaten acerca de las razones para afirmar o negar el que exista una naturaleza humana.</p> <p>Ejemplo B. Reflexionan acerca de la moral cristiana. ¿Es ésta una moral de normas o una moral de principios? ¿Cuáles son los más importantes, según su conocimiento del cristianismo? Leen la primera epístola de Pablo a los Corintios y analizan qué significa el amor en la moral cristiana.</p> <p>Ejemplo C. Leen, en forma individual, la selección de la Fundamentación de la metafísica de las costumbres de Kant (Anexo 2, Texto 11). Analizan las características y el papel en ella del concepto de la buena voluntad. A continuación el docente explica el principio del deber en la ética kantiana y su relación con la buena voluntad.</p> <p>Ejemplo D. Buscan tres situaciones en las cuales se puedan contraponer los cursos de acción que dictaría el actuar conforme al deber y conforme a los sentimientos. Identifican ejemplos de acciones realizadas conforme al deber en el sentido kantiano pero que, sin embargo, tienen malos resultados o consecuencias. Debaten acerca de si sus malas consecuencias las privarían de ser acciones moralmente correctas.</p> <p>Ejemplo E. Leen individualmente la selección del libro Del contrato social de Rousseau (Anexo 2, Texto 12) y anotan las ideas de éste con respecto a la entrega de bienes personales en aras del bien común para recibir, a su vez, un mayor bien individual. Para comprender mejor el pensamiento de Rousseau, analizan algunos casos de renuncia en función del bien común a bienes de los que sería legítimo disponer pero, a cambio de los cuales se recibirían también otros bienes mayores. Por ejemplo, a) renuncio a mi derecho de tener todas las luces prendidas en mi casa para que la ciudad y el país dispongan de más energía eléctrica o b) renuncio a la comodidad de tirar papeles en la calle para que la ciudad esté limpia.</p> <p>Ejemplo G. Guiados por el profesor o profesora, los estudiantes leen la selección de <i>Utilitarismo</i> de Mill (Anexo 2, Texto 13). Analizan su argumento para sostener que la utilidad es el fundamento de la Moral. En particular, examinan si la ética utilitarista es necesariamente egoísta.</p> <p>Ejemplo H. Los alumnos y alumnas traen propagandas y analizan cuáles de ellas están inspiradas en la ética utilitarista</p>

Al ir uniendo los diversos aspectos de la enseñanza de la filosofía en el ámbito nacional, es imposible no hacer un paralelo con los antiguos debates de hace dos siglos, respecto de cuál era la mejor educación para el ciudadano.

En suma, el problema de la enseñanza de la filosofía en Chile, es también el problema de la educación chilena, donde se ha consolidado la desigualdad y la creencia de que los ciudadanos sólo requieren una educación útil que favorezca la producción del país.

Si bien la filosofía ha llegado a un sector mayoritario de la población, se ha condicionado su forma de enseñanza, vaciándola del contenido histórico que había tenido. Se la mantiene con el mismo nombre, pero se ha vuelto inocua, sobre todo en la escuela pública.

De acuerdo con Hegel en su “Introducción a la filosofía de la historia” (1875) “un pueblo que no conoce su historia, está condenado a cometer los mismos errores infinitamente” (p.8) y la historia de la enseñanza de la filosofía en Chile es un claro ejemplo.

Sólo nos queda seguir el proceso histórico y resignificar la importancia de la enseñanza de la filosofía de manera transversal, no para repetir, memorizar y admirar las creaciones de otros hombres, sino para posibilitar la construcción de nuestra identidad personal y colectiva.

2.3 Estado del arte

2.3.1 Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Según Cabrero (2001) el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en específico de determinados dispositivos digitales, facilitan la utilización de la información a través de las características propias de cada uno, configurando un lenguaje simbólico propio. El hecho de que un hipertexto permita al usuario construir información específica en virtud de sus necesidades, es posible gracias a los diversos atributos de estos dispositivos.

En este sentido, a partir del trabajo con TIC, está la posibilidad de reformular la acción pedagógica, propiciando la creatividad accediendo a nuevos lenguajes; a su vez, son capaces de generar impacto en diversos sectores sociales y algunas ponen al alcance de los usuarios grandes cantidades de información con independencia del espacio y del tiempo.

En una sociedad dinámica en todas sus aristas, es necesaria que la información apprehendida por los sujetos, sea utilizada en virtud de diversos desafíos que la Sociedad de la Información nos plantea, como por ejemplo, resolver problemas, evaluar constantemente diversas situaciones y contextos emitiendo un determinado juicio.

Correa y de Pablos (2009) señalan que el sistema educativo imperante, sólo se preocupa de la eficacia para alcanzar determinados objetivos, anquilosados en paradigmas de aprendizaje centrados en lo cuantitativo, sin desarrollar metodologías que sirvan para el desarrollo de la creatividad, la expresión personal, el aprender a aprender o el desarrollo del pensamiento.

El problema radica en el hecho de que el sistema educativo, todavía se encuentra anclado en el viejo paradigma conductista de enseñanza, donde el docente es quien dicta la clase y no da paso a que sea el alumno, quien construya su propio aprendizaje. Dicha metodología imperante, se estructura mediante el desarrollo oral de la clase, donde los contenidos son explicados en base a un texto de apoyo, del cual

emanan las actividades de la clase, estableciendo una relación muy limitada dentro del aula, entre el profesor y el estudiante.

Según UNESCO (2005) “la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite una participación sincrónica de los estudiantes” (p.135), en donde pueden interactuar entre ellos, acentuando el trabajo colaborativo y resolviendo dudas de manera simultánea por medio de la guía del docente.

Uno de los principales errores dentro del aula, por parte de los docentes, es utilizar las TIC para realizar las mismas prácticas pedagógicas que han ejecutado por largo tiempo. En este sentido, una de las exigencias de las TIC es precisamente innovar, explorando al máximo el potencial que posee la tecnología, con el objetivo de abrir nuevas perspectivas a los estudiantes.

En lo que refiere a la innovación, la experiencia internacional en la enseñanza primaria, plantea que a través del uso de recursos audiovisuales, es posible propiciar el incremento de la reflexión y el análisis crítico de la realidad por parte de los estudiantes, por medio de la enseñanza guiada del docente a partir de la realización de talleres y cuestionarios (Hernández, 2011; Sánchez y Sandoval, 2012).

Al respecto Cabrero (2001) señala que el uso de TIC conlleva una nueva forma de enseñar y de aprender en la escuela, favoreciendo relaciones más horizontales, pues el profesor ya no es la única fuente de información; lo que posibilita que el estudiante se sitúe en el centro del aprendizaje.

La cantidad ilimitada de información que está al alcance de los estudiantes, les permite construir el conocimiento desde diversos puntos y no desde una posición unívoca, pero dentro de este mismo contexto, es el docente quien tiene la tarea de desarrollar habilidades en torno a la interpretación, la selección de información, el análisis y la inferencia, para enfrentarse de forma crítica y reflexiva ante el cúmulo informativo.

Según Best (2001) una de las principales propiedades de nuestro sistema cognitivo es la capacidad inherente de realizar inferencias al momento de enfrentarnos a un determinado cúmulo de información, estableciendo de manera

gradual, desde lo básico a lo complejo, relaciones causales, determinadas por la reflexión. Para Dewey (1989) la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino también una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las ideas que le precedieron. De esta manera, es posible desprender que las relaciones causales establecidas por el pensamiento reflexivo, se van concatenando y sustentándose mutuamente.

Sin embargo y teniendo en cuenta a los individuos protagonistas de nuestra sociedad determinada por las TIC, una sociedad dinámica en todas sus aristas, es necesario que la información aprehendida por los sujetos, sea utilizada en virtud de diversos desafíos que la Sociedad de la Información nos plantea, como por ejemplo, resolver problemas, evaluar constantemente diversas situaciones y contextos emitiendo un determinado juicio.

En este sentido, Facione (2007) plantea que una de las principales tareas del docente, dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de habilidades cognitivas con el fin de que el estudiante cuestione, ponga en tela de juicio y problematice cualquier verdad o conocimiento, encaminando este desarrollo cognitivo a la resolución de problemas. A estas aptitudes, subyacen habilidades como la interpretación, análisis, inferencia y explicación.

Frente a este punto, las investigaciones señalan que a nivel universitario, las TIC y en específico el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje, favorecen el incremento en la capacidad de análisis, comprensión, expresión y argumentación de ideas, autorregulación de las opiniones y la valoración de la necesidad de estar constantemente informado para poder emitir un buen juicio (Fédorov, 2006), y a su vez, también contribuyen al desarrollo del pensamiento deductivo e inductivo (Olivares y Heredia, 2012).

Por otro lado, la escritura digital también contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, a través de las acciones de trabajo que se presenten, los estudiantes cuentan con posibilidades de aplicar una serie de acciones y combinaciones en cuanto a la información presentada (Calle, 2013; Nieto y Valenzuela, 2013).

En este sentido, según Martínez y Pascual (2013), cuando se hace uso de las TIC, apoyado por el constructivismo, utilizándolas como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se transforman en un abanico de posibilidades de aprendizaje tremendo, haciendo posible que los alumnos elijan sus propios itinerarios, formas y ritmos de aprendizaje.

Ahora bien, cabe plantearse una interrogante que puede conjugarse de distinta manera, pero que sin embargo apunta a una misma situación ¿cómo las TIC hacen eco de lo mencionado en la enseñanza de la filosofía?

2.3.2 Las TIC en la enseñanza de la Filosofía

Rubiano (2014) señala que el uso de TIC en la enseñanza de la filosofía, permite la apertura a nuevos horizontes o enfoques pedagógicos que facilitan la capacidad de los estudiantes a configurar su propio saber, donde es el docente – quien en términos kantianos – genera las condiciones de posibilidad para el asombro y en suma el aprendizaje.

Algo propio de la filosofía es apoyarse en la mayéutica socrática para comenzar una clase, los estudiantes a simple vista parecen ignorar muchos temas, haciendo que la tarea del docente sea sacarlos a la luz. Es por esta razón que cuando se le solicita al estudiante comparar dos filósofos y tal ejercicio lo haga utilizando presentaciones en prezi o en diapositivas, lo que subyace es combinar los desafíos propios de navegar en la red y seleccionar información con tener que relacionar sus saberes previos, con los nuevos que se le ofrecen. De ahí que desde esta perspectiva

la participación del docente es importante al momento de orientar y dar sentido a la construcción del conocimiento.

Por otro lado, Vásquez (2015), señala que las TIC permiten un soporte más amable para los estudiantes, en la medida en que constituyen el medio a través del cual se relacionan en la vida cotidiana, siendo una plataforma mucho más atractiva y lúdica para compartir las reflexiones respecto de la realidad del mundo que les rodea.

En este sentido, el uso de TIC en la enseñanza de la filosofía, tiene una dimensión social, ya que, permite que un conjunto de individuos se piense, a través de la búsqueda de información o en el proceso de reflexionar acerca de un tema determinado a través de un entorno virtual de aprendizaje.

Al respecto, Cámara (2007) señala que la utilización de entornos virtuales de aprendizaje, en la enseñanza de la filosofía, debe ser planificada y constante, ya que, las actividades contenidas en el entorno virtual, deben ser alternadas y estar direccionadas hacia el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas propias de la filosofía. El intercambio de reflexiones a través de la participación en un foro, la apreciación de una imagen o un video, deben contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

La inserción de las TIC en la enseñanza de la filosofía constituye un recurso altamente motivador, permitiendo una mejora del rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Elementos de la Web 2.0 como blogs, wikis, wordpress, Youtube o Twitter, facilitan la construcción colaborativa del conocimiento, a partir de la elaboración de actividades que abordan diversos estilos de aprendizaje, transformándose en herramientas innovadoras dentro de la enseñanza de la disciplina.

La Web 2.0 es un repositorio de información, de hechos y de posturas ante los hechos, es decir, que en ella es posible encontrar a la vez, hechos, opiniones e interpretaciones. Por ende, este escenario reclama el espíritu inquisitivo de la Filosofía en concordancia con los fines de la enseñanza-aprendizaje (Merlo y Trespaderne, 2010).

La enseñanza de la filosofía, asume las dificultades que el mismo saber afronta para insertarse en el campo de los saberes legitimados en la llamada sociedad de la información. La filosofía busca ordenar, componer y recomponer la complejidad radical que emana desde nuestra actualidad. Enseñar filosofía hoy, por un lado, implica el desafío de un pensar capaz de hacerse cargo de su propia actualidad.

Según Foucault (1975, en Pol-Droit, 2006) “el intento de conservar la clase de filosofía en su vieja forma es caer en la trampa de la tradición” (p.59), es decir, seguir abordando la enseñanza de la filosofía a través de sus períodos históricos, no hace más que seguir incurriendo en repetir sistemas consumados de la historia del pensamiento.

Esta discusión cobra un sentido totalmente nuevo a la luz de los problemas que plantea la enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información; en la cual disciplinas como la sociología o la psicología, dicen más que la misma filosofía.

Sin duda las TIC constituyen una herramienta importante en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, si las políticas de estado no promueven una reformulación en las propuestas de enseñanza de la filosofía integrando las TIC, difícilmente se puede hablar de una renovación en el currículum y por ende, será muy difícil compartir la aseveración foucaultiana acerca de la necesidad de renovación permanente de la enseñanza de la filosofía; corriendo el riesgo de continuar inmersos como sistema educativo, en la trampa de la tradición.

2.3.3 Uso didáctico del video:

La inserción de las TIC dentro de la escuela y de forma específica dentro del aula, ha producido una nueva conceptualización de los medios de enseñanza. De esta manera las TIC se han transformado en componentes fundamentales y mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los recursos TIC que ha mostrado resultados positivos en cuanto a su uso dentro del aula ha sido el video.

De acuerdo con De Pablos y Cabero (1990) las diversas formas de utilizar el video influyen significativamente en el rendimiento de los estudiantes, a corto y mediano plazo. La percepción que los alumnos tienen de la utilización del video es positiva y está en función de una serie de dimensiones que son consideradas por los estudiantes, como la forma en que el profesor lo utiliza, el contexto en el que es insertado y la forma en que el docente interactúa con los estudiantes a partir del contenido del video.

La utilidad del video radica en que ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no brindan, pues, permite contextualizar cualquier situación de comunicación; mediante su uso es posible abordar un abanico importante de temáticas y romper con la monotonía de la estructura de la clase tradicional. Además permite trabajar elementos no verbales y ofrece la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando se hace uso de libros (Corpas, 2000).

La diversidad de los medios audiovisuales que el profesor puede utilizar y las potencialidades que ofrecen repercuten en la creación de nuevos entornos, modificando la unidireccionalidad entre profesor-alumno y el espacio físico-temporal que constituye la sala de clases, ofreciendo posibilidades de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. De esta manera, el uso didáctico del video, influye en aspectos cognitivo-afectivos y que vienen determinados por la interacción de cuatro aspectos: las posibilidades técnico-simbólicas que puede tener el video, el alumno, el contexto instruccional donde es utilizado el recurso y el uso dado por el docente. (Romero, 2002).

A juicio de Ríos (2011) el uso del video en el aula facilita la construcción del conocimiento significativo, dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y distintos estilos de aprendizaje en los alumnos. Sin embargo,

es el profesor quien determina cómo cuando y para qué se debe utilizar, lo cual, le da sentido y valor educativo.

La inserción del video en el aula puede influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso del video no debe verse como una forma de entretener a los alumnos. El video debe tener un objetivo didáctico previamente formulado, ya que, el aprendizaje depende fundamentalmente de las estrategias y técnicas que se apliquen sobre él. También es relevante la estrategia didáctica que el docente tenga al presentar el video como recurso didáctico, ya que a través de ello se derivan gran parte del aprendizaje de los alumnos (Andersson, 2011; Morales y Guzmán, 2015)

Según Da Silva, Varela y Da Paz (2016) en lo que respecta a la enseñanza de la filosofía es fundamental contextualizar históricamente los contenidos a tratar en la clase, ya que, de esta manera, se facilita el desarrollo de la conciencia histórico-crítica de los estudiantes y favorece la comprensión de la realidad histórico-cultural que dio origen a determinadas teorías filosóficas. En este sentido, el papel del video como recurso didáctico resulta muy valioso. La riqueza audiovisual y su potencial didáctico, posibilitan el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. A través de los videos los alumnos son estimulados por el lenguaje oral y escrito, por las imágenes y los sonidos, mucho más que otros recursos, favoreciendo a una comprensión más global de los contenidos estudiados.

Capítulo 3. Marco Metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

En virtud de los fundamentos onto/epistemológicos del estudio, es decir, la idea de la realidad y como se conoce en función de la definición anterior, se puede afirmar que el enfoque desarrollado fue de carácter positivista (Sandin, 2003). En esta perspectiva se asumió que la realidad es susceptible de ser observada y que se mantiene una relación de independencia entre el sujeto y el objeto al momento de conocer. Dado lo anterior, la realidad se limita a un conjunto de variables que privilegia el uso de metodologías de carácter cuantitativo que permitirían, tanto describir cómo explicar la realidad.

Cabe agregar, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) el enfoque cuantitativo, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Mediante este tipo de enfoque se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal de un enfoque cuantitativo es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen). En particular, en este estudio aunque no se busca establecer causalidad entre las variables, su foco estuvo puesto en observar el comportamiento de una variable en función de la incorporación de otra variable.

Por otro lado, Vieytes (2004) señala que las investigaciones de tipo cuantitativas se enmarcan dentro del paradigma positivista o hipotético-deductivo, el cual está dirigido a descubrir determinadas leyes que rigen la realidad, las cuales permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos, arribando a generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal. También, esta autora plantea que los estudios de carácter cuantitativos tienen como propósito describir la variación de las variables y en dicho contexto ofrecer

conocimiento respecto de la relación entre ellas. Así, en este estudio el interés se sitúa a este nivel y no se compromete con una propuesta predictiva y tampoco explicativa.

3.2 Tipo de estudio y diseño

Conforme al objetivo de la investigación se puede afirmar que se trata de un estudio de carácter experimental centrado en observar cómo la incorporación del video como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en la clase de filosofía – variable independiente – incide sobre el valor de las variables dependientes, rendimiento académico y disposición hacia la asignatura de filosofía, respectivamente. Se reconoce que la validez del estudio no permite establecer causalidad, ya que como se trata de un estudio en que no se cumple con algunos requisitos que permiten el control de variables interviniente, es posible que las diferencias que se obtengan no puedan ser atribuidas totalmente a la presencia de la variable independiente.

Según Hernández et. al. (2010) señalan que este tipo de estudios sirve para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa- con mayor validez interna y externa- respecto del contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones o postulados.

En particular, cabe destacar que se desarrolló un diseño cuasi experimental, según Bisquerra (2014). En este tipo de diseño se trabaja con dos grupos, uno de ellos es denominado <<grupo experimental>> y es el que se expone a la variable independiente o tratamiento y el otro es llamado <<grupo control>>, el cual no recibe ningún tratamiento. Este tipo de diseño se caracteriza porque la selección de los sujetos participantes no es aleatoria, por ende, incluye <<grupos intactos>> es decir, grupos ya formados, lo que tiene implicancias en el nivel de validez externa y por lo tanto, limita la generalización de los resultados que se obtengan en la investigación.

En este estudio se constituyeron dos cursos con los estudiantes de cuarto medio; un curso constituyó el grupo control y el otro curso, el grupo experimental. En ambos grupos se trabajó la subunidad “Problemas Metafísicos y Epistemológicos”, la que fue abordada de modo tradicional -exposición de contenidos - en el caso del grupo control y en el grupo experimental, se incorporó el video como el recurso didáctico principal de la clase.

Al inicio y al finalizar la subunidad, se aplicó una Prueba de Selección (Anexo 2) como instrumento, a modo de pre y post test, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en función de la incorporación del video como recurso didáctico. Así, se confronta la prueba de hipótesis que busca explorar diferencias significativas entre los rendimientos promedios de ambos grupos atribuibles a la variable independiente, es decir, el uso del video con fines didácticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Conjuntamente, como el interés se centra en comparar la disposición hacia la clase de Filosofía en función de la incorporación del video, al finalizar la unidad se aplicó al estudiantado una escala tipo Likert (Anexo 3) y se comparó la actitud hacia la clase entre el grupo control y experimental. Por otra parte, solo en el caso del grupo experimental, se aplicó una encuesta de satisfacción para explorar la opinión de los estudiantes sobre la incorporación del video como recurso didáctico en la clase de filosofía. (Anexo 4)

3.3 Participantes del estudio

3.3.1 Universo

El Universo está compuesto por estudiantes de Cuarto año Medio que estudian en la comuna de Coronel.

3.3.2 Población

De acuerdo con Hernández, et al. (2010) una población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes. La población de esta investigación está conformada por estudiantes de 4° año medio de un Liceo público de la comuna de Coronel. Este Liceo, se caracteriza por contar con cursos mixtos con una cantidad de alumnos que varía entre 30 y 40 alumnos por sala. Cada uno de los niveles (1° a 4° medio) posee 11 cursos. Según datos aportados por Inspección General, la matrícula total corresponde a 1550 alumnos divididos en dos jornadas (mañana y tarde).

3.3.3 Muestra

La muestra es un subgrupo representativo de una totalidad o de una población determinada que se selecciona con el fin de estudiar o medir ciertas propiedades que caracterizan a la totalidad de la población (Cea, 2001). En particular, en este estudio la muestra estuvo conformada por dos cursos de 4° año medio (72 estudiantes), de los cuales 45 estudiantes corresponden a mujeres y 27 estudiantes corresponden a varones. Por otra parte, la edad promedio de los estudiantes es de 17 años con una desviación estándar de 0,5.

3.4 Recogida de datos

En general, los instrumentos (Anexo 5) fueron diseñados conforme a un proceso de operacionalización de variable y fueron sometidos a una evaluación mediante el desarrollo de juicio de experto. En la evaluación participaron 21 jueces, profesores de filosofía actualmente en ejercicio, con 5, 10 y 20 años de ejercicio docente en la región del Bío Bío.

3.4.1 Cuestionario de Satisfacción uso de video en clase de filosofía:

Este instrumento se encuentra estructurado a partir de la variable Satisfacción hacia el uso del video en la clase de filosofía, de la cual se desglosan la Dimensiones Afectiva y Aprendizaje. Las preguntas formuladas se enmarcan dentro de estas dos dimensiones (Anexo 6), cada una con indicadores respectivos para cada ámbito, tal como se puede observar en la tabla 5:

Tabla 5: Operacionalización de variable Satisfacción uso de video en clase de filosofía

Variable	Variables Intermedias	Indicadores
<i>Grado de Satisfacción hacia el uso de videos en la clase de filosofía.</i>	1) <i>Dimensión afectiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación ▪ Participación ▪ Preferencia
	2) <i>Dimensión aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendimiento ▪ Comprender ▪ Inferir ▪ Recordar

3.4.2 Cuestionario Disposición hacia la clase de filosofía

La conformación de este instrumento se realizó en base a la variable Disposición hacia la clase de filosofía, la cual involucra las Dimensiones Cognitiva, Afectiva y Conductual, (Anexo 7) cada una de estas variables intermedias posee indicadores en los cuales se enmarca cada pregunta formulada, tal como se aprecia en la tabla 6:

Tabla 6: Operacionalización de variable disposición hacia la clase de filosofía

Variable	Variables Intermedias	Indicadores
<i>Disposición a la clase de Filosofía</i>	1) Dimensión cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creencias ▪ Consideraciones ▪ Ideas
	2) Dimensión afectiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preferencias ▪ Sentimiento ▪ Interés
	3) Dimensión Conductual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones

3.4.3 Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad del instrumento (Anexo 8), se calculó el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de .87 para la encuesta de satisfacción respecto del uso del video, tal como se aprecia en la tabla 5:

Tabla 7: Confiabilidad cuestionario de satisfacción uso de video en clase de filosofía:

Alpha de Cronbach	N° de items
.87	14

Por otro lado, también se calculó el Alfa de Cronbach para el cuestionario tipo Likert que midió la disposición hacia la clase de Filosofía, el cual obtuvo un valor de .90, tal como se aprecia en la tabla 6:

Tabla 8: Confiabilidad cuestionario disposición hacia la clase de filosofía:

Alpha de Cronbach	N° de items
.90	14

3.5 Análisis de los datos

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, procedimientos que fueron apoyados con el uso del programa SPSS 23.0. En el caso de las variables categóricas se utilizó tablas de frecuencias y gráficos de barra.

Respecto de las variables de carácter cuantitativas se utilizó estadísticos descriptivos e histograma.

Para poner a prueba la hipótesis de investigación, dado que se trata de una variable cuantitativa y una categórica, se utilizó la t student, sometiendo a prueba antes los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas.

Finalmente, cabe destacar, que los estudiantes estuvieron conscientes de su participación en la investigación educativa, firmando un consentimiento en el cual se estableció que los resultados serán utilizados solo con fines estrictamente académicos y que será resguardada su identidad. (este párrafo ubícalo junto con la descripción de los instrumentos)

Capítulo 4. Resultados

En primer lugar, un porcentaje importante de estudiantes reconoce que la asignatura de filosofía es relevante para su formación, mientras que el resto de los estudiantes no lo estima así, tal como se muestra en el gráfico 1 (Anexo 9):

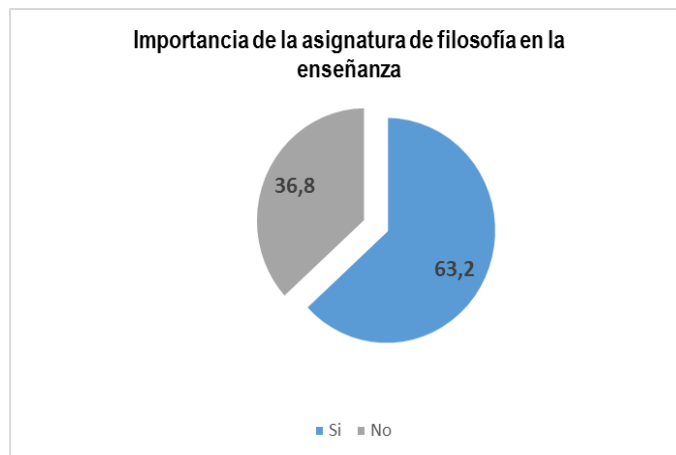


Gráfico 1: Importancia de la asignatura de filosofía en la enseñanza media:

Además, respecto del tiempo dedicado al estudio, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes estudian solo para las evaluaciones (76,3%) y un 21,1% estudia de vez en cuando y finalmente, y un escaso porcentaje (2,6%) estudia semanalmente, tal como se puede observar en el gráfico 2 (Anexo 10):

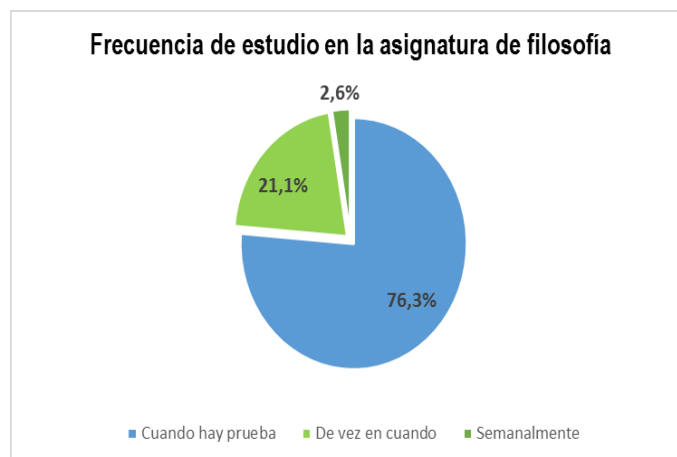


Gráfico 2: Frecuencia de estudio en la asignatura de filosofía:

Lo anterior, permitiría inferir que los alumnos estudian para la clase de filosofía, sólo por un interés extrínseco en la asignatura, es decir una nota aprobatoria. Además, respecto de la satisfacción respecto del aprendizaje en la clase de filosofía, un porcentaje importante de alumnos valoró el aprendizaje, mientras que el resto de los estudiantes no se sintió satisfecho, tal como se puede evidenciar en el gráfico 3 (Anexo 11):

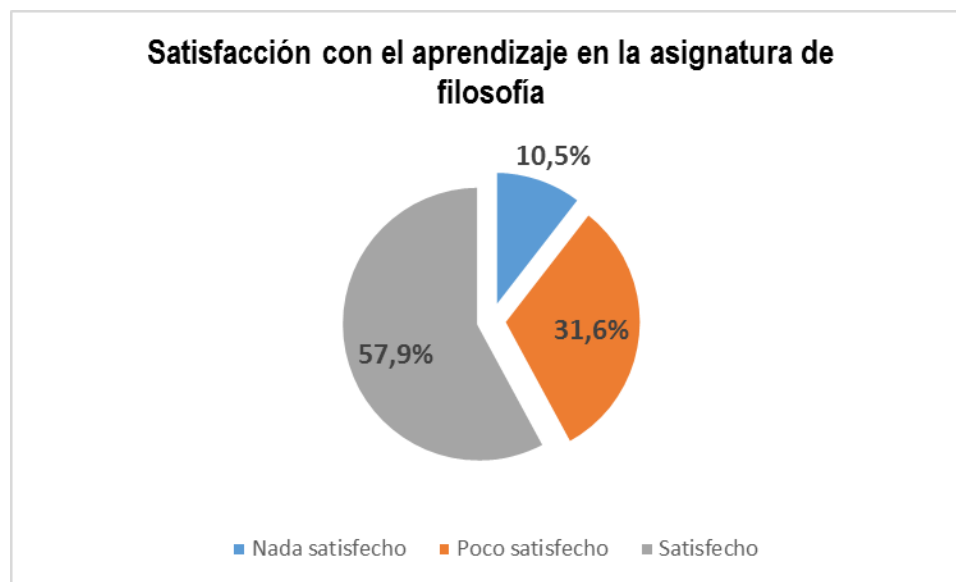


Gráfico 3: Satisfacción con el aprendizaje en la asignatura de filosofía

4.1. Comparación de rendimiento en función de la incorporación del video en clases

Este estudio busca explorar qué pasa con el rendimiento en la subunidad “Problemas Metafísicos y Epistemológicos” de la asignatura de Filosofía al incorporar el video y en dicho contexto, se trabajó con una hipótesis de comparación de grupos, utilizándose la t de student para muestras independientes.

De esta manera, al comenzar, fueron comparadas las medias de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en una primera evaluación, antes de trabajar con el video. Se quiso explorar si eran grupos comparables - grupo control y

experimental- y ambos obtuvieron bajo rendimiento en la asignatura de filosofía, tal como se observa en la tabla 7 (Anexo 12).

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del pre test.

Grupo	N	Media	Desv Estándar
Grupo Experimental	39	3,767	1,4960
Grupo Control	33	3,170	0,6853

Fuente: Elaboración propia en base a 72 casos válidos

Por otra parte, al finalizar la intervención para evaluar la hipótesis referida a la diferencia de los rendimientos entre el grupo control y el grupo experimental, se emplea la prueba t de student para muestras independientes en base a un contraste bilateral, tal como se describe a continuación. En primer lugar, se comparan los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación aplicada al finalizar el diseño de investigación, con el fin de explorar si hay diferencias en los rendimientos de los estudiantes de los grupos control y experimental.

En la tabla 8 (Anexo 12) se comparan las medias de los resultados académicos del grupo control y experimental, y se observan diferencias de rendimiento entre ambos grupos a favor del grupo experimental.

Tabla. 10. Estadísticos descriptivos post test

Grupo	N	Media	Desviación Estándar
Grupo Experimental	39	5,969	0,8721
Grupo Control	33	4,339	1,1244

Fuente: Elaboración propia en base a 72 casos válidos

Posteriormente, se opta por una prueba paramétrica y se someten a prueba los supuestos de la prueba, encontrándose una distribución normal de los datos. Además se evidencia igualdad de varianzas a través de la prueba de Levene y no se encuentran casos extremos que pudieran afectar la comparación de las medias de los resultados de la prueba. Dado el cumplimiento de los supuestos anteriores, se utilizó la prueba *t* de student. Se observan diferencias significativas entre las medias de ambos grupos, $t(72) = (6,9)$; $p < 0,05$. Conforme a los resultados, se puede sugerir que los estudiantes pertenecientes al curso en que se incorporan los videos obtienen calificaciones significativamente superiores ($M=5,9$ y $DE=0,8$) en comparación con los estudiantes pertenecientes al curso en que se trabaja con recursos tradicionales, grupo control ($M=4,3$ y $DE= 1,1$). (Anexo 13)

Las diferencias en el rendimiento a favor del grupo experimental, permiten inferir que la utilización del video con fines didácticos – en la asignatura de Filosofía- afectaría positivamente el rendimiento académico, en particular en los contenidos que tienen relación con la Subunidad N°2 “Problemas Metafísicos y Epistemológicos” relacionados con el pensamiento de Platón.

4.2. Disposición a la clase de filosofía

Además de lo anterior, se desarrolla un análisis para conocer la disposición afectivo - actitudinal de los estudiantes frente a la clase de Filosofía. Se observa que los estudiantes de cuarto medio que participan del estudio presentan una media de puntaje de disposición hacia la clase de filosofía igual a 47,51 con una desviación estándar de 11,8 siendo el puntaje máximo 119 puntos y el puntaje mínimo 24 puntos (Anexo 14).

A fin de aclarar el significado de los puntajes anteriores, se calcula a partir del puntaje total una nueva variable correspondiente al Tipo de Disposición frente a la clase de filosofía y se observó que el 52,9% de los estudiantes tiene una disposición de indiferencia hacia la clase de filosofía y solo un 44,1% manifiesta una disposición

alta frente a la asignatura. Cabe subrayar que un bajo porcentaje de estudiantes (2,9 %) tiene una baja disposición hacia la asignatura, tal como se observa en el gráfico 4 (Anexo 15):

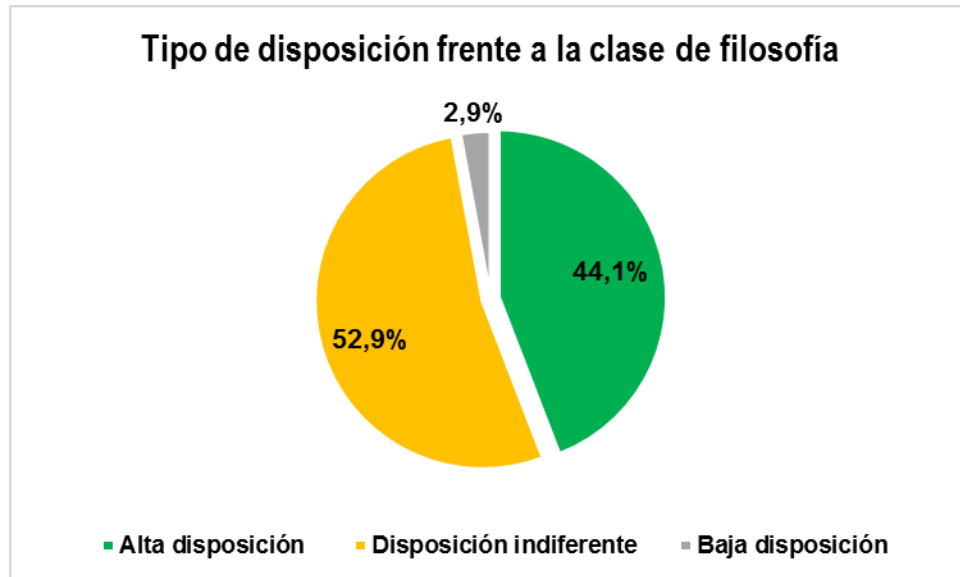


Gráfico 4: Tipo de disposición frente a la clase de filosofía

4.3 Satisfacción frente a la incorporación del video como recurso didáctico

A continuación, se presentan resultados referidos a la satisfacción respecto del uso del video, como recurso didáctico en la clase de filosofía, organizándose los resultados conforme a la dimensión afectiva y de aprendizaje.

4.3.1. Dimensión afectiva

Dado que el interés se centra en estudiar la percepción sobre el impacto del recurso sobre aspectos afectivos del aprendizaje, se formula un conjunto de ítems para evaluar esta área y presentándose a continuación en la tabla 9:

Tabla 11. Ítems de la dimensión afectiva

Ítem 2) La incorporación de videos aumentó tu motivación por el aprendizaje en la unidad de Introducción a la filosofía.

Ítem 6) Prefieres apreciar un video a escuchar la explicación del profesor.

Ítem 7) La incorporación de videos aumentó tu participación en clases.

Ítem 9) La incorporación de videos mejoró mi actitud hacia la asignatura

Ítem 11) La incorporación de videos en la unidad mejoró el clima del aula.

Ítem 13)Recomendaría incorporar el uso de videos en otras asignaturas

Ítem 14) Prefieres una clase con video a una clase con recursos tradicionales

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Satisfacción “Uso de video en la clase de Filosofía”.

De acuerdo a los resultados que se observan en la tabla 9, se puede apreciar que los estudiantes perciben que el uso de video mejora el clima de aula alcanzando un acuerdo del 60,5%. Solo el 18,5% manifiesta estar en desacuerdo con lo anterior y un 21,1% se mantiene indiferente (Anexo 16). Por otra parte, respecto de variables afectivas como la motivación, se observa que la mayoría reconoció que aumentó su motivación (73,7%) y solo un 15,8% se mantuvo indiferente (Anexo 17).

En particular, respecto de la participación, se observa que una gran mayoría se manifiesta indiferente con un 47,4% y un 39,4% no está de acuerdo con lo anterior (Anexo 18). Respecto de la actitud frente a la asignatura, cerca de la mitad del estudiantado (47,4%) reconoce que la incorporación del video mejoró su actitud hacia la asignatura y sólo un 26,3 % se mantiene indiferente, mientras que un porcentaje similar declara oponerse a tal afirmación (Anexo 19).

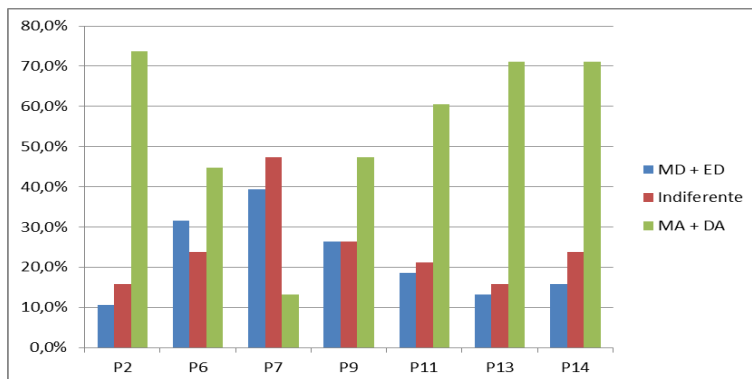
En lo que se refiere a la incorporación de videos en otras asignaturas, una gran mayoría recomienda el uso de este recurso (71,1%), mientras que un 15,8% se muestra indiferente y un 13,2% está en desacuerdo con lo anterior (Anexo 20). Además, se valora el uso del video, por sobre la explicación del profesor (44,7%) (Anexo 21) y también manifestaron, que prefieren una clase con video, en lugar de una sesión de trabajo tradicional (60,5%) y sólo un 15,8% rechazó lo anterior (Anexo 22).

Tabla 12. Resultados de la dimensión afectiva.

	P2	P6	P7	P9	P11	P13	P14
Porcentaje	10,5%	31,6%	39,4%	26,3%	18,5%	13,2%	15,8%
MD+ED							
Porcentaje	15,8%	23,7%	47,4%	26,3%	21,1%	15,8%	23,7%
Indiferente							
Porcentaje MA	73,7%	44,7%	13,2%	47,4%	60,5%	71,1%	71,1%
+ DA							

Fuente: Elaboración propia en base a 72 casos válidos.

Gráfico 5: Resultados de la Dimensión Afectiva



Fuente: Elaboración propia en base a 72 casos válidos.

4.3.2. Dimensión de aprendizaje

Se formuló un conjunto de ítems para evaluar la percepción del estudiantado respecto de las implicaciones del uso del video sobre el aprendizaje de la asignatura y a continuación se presentan en la tabla 5 los ítems que se plantearon en la encuesta.

Tabla 13. Ítems de la dimensión de aprendizaje:

Ítem 1) La incorporación de videos me ayudó a aplicar los contenidos de la asignatura al análisis de situaciones de la vida diaria

Ítem 3) La incorporación de videos mejoró mi habilidad para ofrecer explicaciones

Ítem 4) Creo que la incorporación de videos mejoró la comprensión de los contenidos de la unidad de Introducción a la Filosofía.

Ítem 5) Creo que la incorporación de videos en la unidad de Introducción a la Filosofía aumentó mi rendimiento académico.

Ítem 8) Creo que incorporación de videos mejoró mi capacidad para recordar los contenidos de la unidad.

Ítem 10) Creo que la incorporación de videos me ayudó para desarrollar inferencias y distinciones entre conceptos.

Ítem 12) Creo que la incorporación de videos mejoró mi habilidad para desarrollar ideas y argumentos.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Satisfacción “Uso de video en la clase de Filosofía”.

Conforme a los resultados de la tabla 9 se puede apreciar que los estudiantes perciben que la incorporación de videos, les permitió mejorar su capacidad de recordar los contenidos de la asignatura de filosofía (68,5%) mientras que un 21,1% se mantuvo indiferente ante esta afirmación y sólo un 10,5% se muestra contrario (Anexo 23). Relacionado con lo anterior, un 47,4% manifestó que la incorporación de videos contribuyó a aumentar su rendimiento académico, en tanto que un 44,7% se mostró indiferente (Anexo 24).

En particular, respecto del desarrollo cognitivo; un 44,7% reconoció que la incorporación de videos mejoró la habilidad para desarrollar ideas y argumentos (Anexo 25), un 76,3% percibió que aumentó la comprensión de los contenidos de la Unidad de “Introducción a la Filosofía” (Anexo 26) y un 65,8% señaló que la incorporación de videos mejoró la habilidad para desarrollar inferencias y distinciones entre conceptos (Anexo 27).

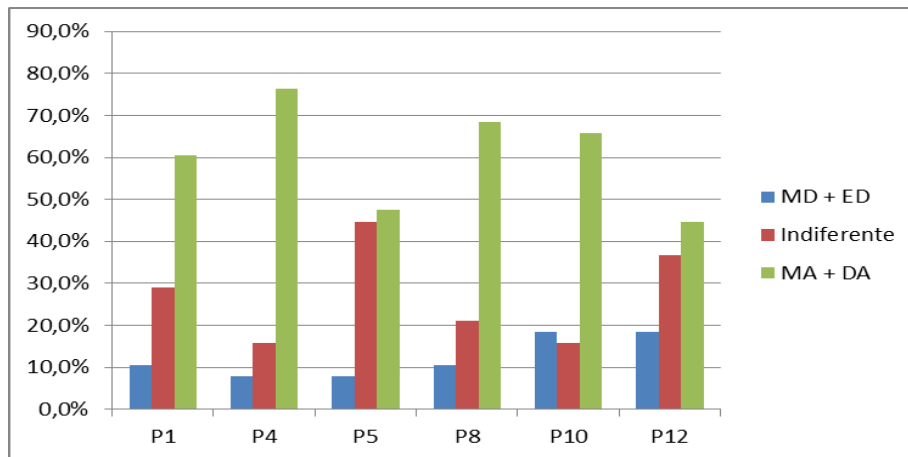
Finalmente, frente a la incorporación de videos y su contribución a la aplicación de los contenidos de la asignatura en la vida cotidiana, la gran mayoría se mostró de acuerdo (60,6%), en tanto, un 10,6% se manifestó contrario a esta afirmación y un 28,9% de manera indiferente (Anexo 28).

Tabla 14. Resultados de la dimensión de aprendizaje

	P1	P4	P5	P8	P10	P12
Porcentaje	10,6%	7,9%	7,9%	10,5%	18,5%	18,4%
MD+ED						
Porcentaje	28,9%	15,8%	44,7%	21,1%	15,8%	36,8%
Indiferente						
Porcentaje MA +	60,6%	76,3%	47,4%	68,5%	65,8%	44,7%
DA						

Fuente: Elaboración propia en base a 72 casos válidos.

Gráfico 6: Resultados de la Dimensión de Aprendizaje



Capítulo 5. Discusión

Las TIC constituyen una herramienta que resulta atractiva para los estudiantes y que se está usando en procesos de enseñanza en distintos niveles de la educación (Marqués, 2012; Martínez y Pascual, 2013; Olivares, 2015). Se observa que el uso de las TIC favorece procesos de contextualización y simplifica contenidos que, mediante la enseñanza tradicional, suelen ser percibidos como más complejos y menos interesantes. En este sentido, los resultados de este estudio confirman que el uso de recursos audiovisuales aumenta la motivación por aprender contenidos de Filosofía. Además, se ha logrado establecer que para lograr un verdadero impacto en el plano educativo, es necesario que el uso de recursos TIC se vaya enlazando con procesos de reflexión y reformulación de la práctica docente.

En esta investigación, aunque no es documentada con una recogida de datos específica, se percibe de igual manera, que el uso de los videos cambia el rol del profesor y el tratamiento del contenido, el que deja de ser expuesto de manera expositiva y es presentado mediante la exhibición de videos que contemplan las temáticas relacionadas con la subunidad. Respecto del uso de videos en el aula, varios autores (Hernández, 2003; Ruiz, 2009; Atencia, 2009) han enfatizado que este recurso dentro del aula, diversifica las opciones didácticas para abordar un contenido, ya sea para explicar un concepto, presentar ejemplos, confrontar ideas o recrear un dilema moral.

En el caso de este estudio, los videos en la subunidad “Problemas Metafisicos y Epistemológicos” se utilizan con el propósito de ejemplificar y analizar de manera concreta los diversos componentes que posee la filosofía de Platón, contrastando todas sus características con diversas problemáticas de la sociedad contemporánea y se observa que, efectivamente, mejoró el aprendizaje de conceptos específicos de la unidad. Así, los resultados en este estudio adhieren a la idea de que el uso del video

en el aula causará un determinado impacto dependiendo del propósito con que lo use el profesor, el perfil del docente y los estudiantes (Hernández, 2003).

Por otro lado, autores advierten que la utilización de videos con fines didácticos resulta eficaz, cuando éstos no son excesivamente largos y se trabajan intencionadamente con una complejidad cognitiva creciente del contenido que se aborda en cada video, estimulando un aprendizaje significativo (Guzmán, 2011). Coherente con lo anterior, en este estudio, el uso del video se orientó a desarrollar habilidades cognitivas de orden superior (Facione, 2007) como el análisis, al momento de apreciar una recreación de la “Alegoría de la Caverna”; la inferencia, al observar las características del concepto de “Idea” en comparación con las “cosas” materiales; o la interpretación, cuando contrastaron algunas problemáticas de la sociedad contemporánea con la “Teoría de la Ideas” platónica.

Es destacable que existen escasas investigaciones que se centren en evaluar el efecto de los recursos TIC en el rendimiento en la asignatura de filosofía y advirtiendo que los resultados de este estudio no se pueden generalizar - debido a que se trata de un diseño cuasi experimental - los resultados muestran un impacto positivo del recurso - video- sobre el rendimiento, aportando una valiosa información que debería seguir analizándose con futuras investigaciones.

Es importante señalar, también, que esta investigación es relevante, dado que puede servir a los propios profesores de filosofía como un argumento, para reflexionar sobre los recursos que utilizan en el proceso de enseñanza y animarse a innovar, para mejorar el rendimiento en la asignatura; puesto que se ha observado que los aprendizajes en la clase de filosofía, no son los esperados, a razón de que se le otorga mayor importancia a profundizar en el pensamiento de un autor determinado y no a la contextualización de las diversas teorías filosóficas y en este sentido el uso de videos podría enmendar aquello (Mora, 2015).

De acuerdo a los resultados de este estudio, en lo que respecta a su dimensión afectiva, el uso del video con fines didácticos en la clase de filosofía se relaciona positivamente en la motivación de los estudiantes. La modificación en la relación unidireccional entre profesor - alumno en el espacio físico temporal que representa la sala de clases, ofrece a los estudiantes la posibilidad de compartir experiencias de una forma mucho más atractiva y lúdica, aprovechando todo el potencial comunicativo de las imágenes, sonidos y palabras, estimulando los sentidos de los estudiantes, lo que resulta clave en la motivación escolar (Romero, 2002; Ríos, 2011; Vásquez, 2015).

Por otro lado, según los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda la incorporación del video en otras asignaturas, esto a razón de la diversidad de temáticas que se pueden abordar a través del video, contextualizando de una forma más concreta que cuando se hace uso de libros (Corpas, 2000).

En lo que refiere a la dimensión cognitiva, los resultados de este estudio señalan que la incorporación de videos - con fines didácticos - en la clase de filosofía contribuye al aumento del rendimiento académico, mejorando la habilidad para desarrollar argumentos, inferencias y distinciones entre conceptos; además la incorporación de este recurso con fines didácticos, contribuye a la aplicación de los contenidos de la asignatura en la vida cotidiana. (Varela y Da Paz, 2016)

Las diversas formas de utilizar el video, el contexto en el que es insertado y la forma en que el docente interactúa con los estudiantes a partir del contenido del video, influyen significativamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La enseñanza de la filosofía exige contextualizar históricamente los contenidos a tratar en la clase, ya que de esta manera, se facilita el desarrollo de la conciencia histórico-crítica y la comprensión histórico-cultural, lo que conlleva al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (Varela y Da Paz, 2016).

Conclusiones

- Los estudiantes manifiestan una valoración mixturada respecto de la asignatura de filosofía. La mayoría la valora, pero más de un tercio no comparte dicha percepción. Además, reconocen que no estudian de modo sistemático, sino que sólo lo hacen para las evaluaciones, denotando una motivación extrínseca para aprender esta disciplina. Este resultado subraya la necesidad de revisar los contenidos de la disciplina que se tratan en la asignatura- especialmente cuando en el país se cuestiona la pertinencia de la Filosofía en los programas de estudio para la enseñanza media. También, los resultados evidencian la importancia de mejorar el abordaje didáctico con que los profesores de filosofía abordan la asignatura, a fin de que los adolescentes se impliquen y comprometan con el desarrollo de su propio pensamiento crítico, como rasgo distintivo del ciudadano chileno del siglo XXI.
- Dado que el diseño implementado no busca establecer causalidad, ya que, no se controlaron variables intervinientes y extrañas, sólo se puede concluir que ante la incorporación de los videos en la subunidad N°2 sobre la metafísica de Platón, se observó un incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en comparación con aquellos que trabajaron dicha unidad con una metodología de enseñanza de carácter expositiva. Por consiguiente, dado las características de este diseño sólo se puede afirmar que hay una asociación entre el uso del video y el aprendizaje de los estudiantes en la unidad.
Estos resultados son valiosos, especialmente, al reconocer el bajo rendimiento en la asignatura, aunque se reconoce la necesidad de avanzar a diseños de carácter experimental con un mayor control de variables que permitiera establecer una relación de causalidad.
- Por otra parte, aunque se mejoran los aprendizajes de la asignatura, no cambia la disposición de indiferencia hacia esta disciplina. Esto podría estar indicando que las creencias y/o emociones no son afectadas por el cambio de recurso

didáctico y pareciera que sólo mejora la comprensión conceptual. Por consiguiente, se infiere que el cambio afectivo actitudinal depende de otras variables que no se intervinieron en este estudio y que sería importante esclarecer en investigación futura.

- En el ámbito afectivo, destaca el aumento de la motivación atribuida a la incorporación del video, el mejoramiento del clima de aula y la preferencia por este tipo de recurso en comparación con otros utilizados en las clases tradicionales. Este resultado reitera la importancia de fortalecer el abordaje didáctico de esta disciplina. Además, se evidencia que la percepción de cambios en la participación de la clase y la disposición hacia la asignatura es solo reconocida por cerca de la mitad de los estudiantes, pero un alto porcentaje recomendaría incorporar este recurso en otras asignaturas. (debe tener cita)
- Finalmente y en coherencia con los resultados anteriores, los estudiantes perciben que el recurso didáctico utilizado mejora la comprensión conceptual, el desarrollo de ideas y la capacidad para recordar y aplicar los conceptos propios de la unidad. Además, una proporción importante de estudiantes reconoce que mejoró su habilidad para desarrollar inferencias y distinciones conceptuales propias de este ámbito disciplinar
- Proyecciones:

Considerando que este estudio solo se centró en la comuna de Coronel y en un establecimiento en específico, sería interesante desarrollar más estudios que permitiesen tener una mirada del panorama regional, teniendo como premisa que lo que ocurre en una comuna y en un establecimiento determinado, no es condición necesaria para el resto de estudiantes ni de los liceos y colegios de la región.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la enseñanza de las disciplinas que componen el currículum nacional, no sólo promueve la adquisición de un marco conceptual; sino también se orienta al desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas, sería interesante investigar acerca del impacto de otros tipos de recursos TIC, tanto en otras asignaturas del plan de estudio como vinculadas a la anterior.

Finalmente, sería interesante investigar acerca del impacto que tiene el video como recurso didáctico en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas y de orden superior como el análisis, la inferencia, la explicación, la evaluación, la interpretación y la autorregulación; habilidades que en conjunto conforman el Pensamiento Crítico.

- Limitaciones

La filosofía, al ser un saber constituido por varias disciplinas y a la vez implica asumir una disposición y una actitud crítica; la cual analiza y juzga, este estudio está limitado a un enfoque cuantitativo, sería interesante realizar otro estudio con un enfoque de carácter mixto, que permitiese entender por qué la disposición hacia la clase de filosofía resulta indiferente o también por qué hay una indiferencia a reflexionar de forma crítica frente a los fenómenos de la cotidianidad y cuál es el efecto que el video provoca en ellos. En este sentido, el empleo de una metodología mixta determina que el proceso de investigación se corresponda con los supuestos teóricos en los que se sustenta.

Por otra parte, resulta ser una limitación en este estudio que el investigador sea quien implementa la situación experimental y también, trabaja con el grupo control. Esto a raíz de que el investigador podría estar influyendo en la efectividad del proceso de enseñanza cuando se trataba de la clase en que se incorporó el video como recurso pedagógico.

Finalmente, otra limitación correspondería a la falta de desarrollo de otras unidades didácticas utilizando el video a fin de replicar y comparar los resultados del diseño experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2016) Miradas (des)prendidas / Saberes (in)disciplinados. Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano, N°23, pp. 59-66.

Recuperado de: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/N23_texto_7_GMariana_Alvarado.pdf

Álvarez, J.P. (2015) Enseñar Filosofía como El Mal Menor. Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano, N°22, pp. 34-44.

Recuperado de: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/N22_Texto_3_Juan_Pablo_Alvarez.pdf

Andersson, P. (2011). La relevancia del material didáctico dentro del aula: Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes.

Högskolan Dalarna. Recuperado de:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01.pdf>

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. (2014). *Transitar la formación pedagógica* (2ª Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Araya, D. (2003). *Didáctica de la Filosofía*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Aristóteles (1994). *Metafísica*. Editorial Gredos, Madrid.

Atencia, Barrero, P. (2009) Los videos educativos en la web. Un recurso para utilizar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Revista Virtual Innovación y Experiencias Educativas* 22.

Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/PEDRO ATENCIA_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/PEDRO_ATENCIA_1.pdf)

Ávalos, C. (2015) Filosofía y Desigualdad. Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano, N°22, pp. 22-33.

Recuperado de: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/N22_Texto_2_Carolina_Avalos.pdf

Best, J. (2001) Psicología Cognitiva. Thomson Editores. España

Bisquerra, R. (2014) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.

Bravo, J.L. (2000) *El video educativo*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid, España. Recuperado de: <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>

Cámara, Serrano, M.P. (2007) *El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de filosofía. Una investigación-acción en Bachillerato*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5049>

Calle, Álvarez, G. (2013) La evaluación de las habilidades de pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, N°40, PP. 68-83.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194229200005.pdf>

Carmona G., M. (2008) Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N°13, pp. 125-146.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65216719007.pdf>

Cea, M. (2001). Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de investigación social. Madrid : Síntesis.

Cerletti, A. (2008). Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático. Educación y Filosofía, Uberlândia Vol 22, N°44, pp. 43-54.

Recuperado de:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1966/1640>

CIDE (2012) *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Informe presentado por la Universidad Alberto Hurtado a UNESCO en convenio con el Centro de Estudios del Ministerio de Educación. Recuperado de:

[http://www.cide.cl/documentos/Procesos de ensenanza aprendizaje desde l a perspectiva delos profesores.pdf](http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ensenanza_aprendizaje_desde_la_perspectiva_delos_profesores.pdf)

Cobo, Romaní, J.C. (2009) El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER*, 14(27), 295-318. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf>

Contreras, J. (1994) Enseñanza, Currículum y Profesorado. Akal-Universitaria. España.

Corpas, J. (2000). La utilización del video en el aula en el componente cultural. Centro Virtual Cervantes Actas XI, pp. 785-791. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf

Correa, J.M., de Pablos, J. (2009) *Nuevas Tecnologías e Innovación Educativa*. En Revista de Psicodidáctica, Volumen 14. Nº 1. Págs. 133-145.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512723009.pdf>

Crompton, H., Thompson, A. (2010) *¿Están las TIC acabando con las habilidades necesarias para el pensamiento crítico?*

Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/SiNoPensamientoCritico>

Cuesta, A., Benavente, N. (2014) Uso de TIC en la enseñanza de la Física: videos y software de análisis. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:

www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/701.pdf

Da Silva, R., Varela, Z., Da Paz, M. (2016). O uso de videos para contextualização histórica de temas ao ensinar filosofia no ensino médio. Congresso Nacional de Educação III CONEDU. Recuperado de:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_E_V056_MD1_SA3_ID8900_13082016231513.pdf

De Juan, J., Pérez-Cañaveras, R., Girela, J., Vizcaya, M., Segovia, Y., Romero, A., Martínez-Ruiz, N., Gómez-Torres, M., Torrus, D., Castillejo, A., Soto, J., Herrero, J., Martínez, A. (2013) Importancia del uso de videos didácticos en la docencia presencial de las asignaturas de Biología. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Universidad de Alicante, España. Recuperado de:

<http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/334916.pdf>

De Pablos, J., Cabero, J. (1990). El video en el aula como mediador del aprendizaje.

Revista de Educación N°291, pp. 351-370. Recuperado de:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2911800477.pdf?documentId=0901e72b81376b44>

Dewey, J. (1989) Como pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós. España.

Espinoza, Aros, O. (2014) Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. Notas para Educación, N°18, pp. 1-10

Recuperado de:

http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf

Estrella, J. (1999) La filosofía en Chile. Revista Chilena de Humanidades N°18/19, pp. 299-310.

Recuperado de:

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCDH/article/viewFile/39744/41321>

Expediente sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía. (2016). *Revista de Filosofía*, 72, 203-220.

Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v72/art13.pdf>

Facione, P. (2007) Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*.

Recuperado de:

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fedorov, A. (2006) Foro virtual como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Innovación Educativa*, Vol 6, N°30, pp. 62-72.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420843006>

Ferrater Mora, J. (1982) *Diccionario de Filosofía*. Editorial Alianza, Madrid.

Ferrel, O. F., Vélez, M. J., Ferrel, Ballestas. L.(2014) Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros*, N°2, pp. 35-47.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a03.pdf>

Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid.

Freire, P., Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI, Argentina.

Gaete, M., Miranda, L., Ramírez, M. (2007) *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Recuperado de:

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122980/Desarraigo_y_Olvido.pdf?sequence=1

Gaete, Vergara, M. (2011) Acciones docentes y saberes en pugna. *REXE Revista de estudios y experiencias en Educación*, 10(20), 15-34. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668001>

Gaete, M. (2015) La Filosofía en el “Mercado” de los Saberes Escolares. Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano, N°22, pp. 1-21.

Recuperado de: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/N22_Texto_1_Marcela_Gaete.pdf

Gaete, M. (2017) Lugar de la realidad en las prácticas de conocimiento filosófico. Quiebre y resistencia al orden instituido. Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano, N°23, pp. 73-77.

Recuperado de: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/N23_texto_9_Marcela-Gaete.pdf

Guerrero, M.L., Dote, F. (2012) Integración curricular de TICs en la enseñanza de lenguas indígenas en Latinoamérica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 16-32. Recuperado de:

<http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-22-guerrero.pdf>

Guzmán, M. (2011) El video como recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía Magna*, (10). Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628295.pdf>

Gysling, J. (2007) Curriculum Nacional: Desafíos Múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40, N°1, pp. 335-350. Recuperado de: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/410/839

Hegel, G.W.F. (1875). *Introducción a la filosofía de la historia*. Sarpe, España.

Hegel, G.W.F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México.

Heidegger, M. (2004) *¿Qué es Filosofía?* Herder, Barcelona.

Hernández, G. (2003) *El video en el aula*. Recuperado de:

<http://sidui.info/teledmc/doc/audiovisual/videoaula.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill. México.

Hernández, A., Quintero, A., (2009) La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 103-119. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039100.pdf>

Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008) Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37-51. Recuperado de:

http://norssiope.fi/norssiope/mentoring/aineistot/pdf_materials/husu_toon_guided_reflection_demonstrate_develop_student_teachers.pdf

Inzunza, B., Rocha, R., Márquez, C., Duk, M. (2012) Asignatura Virtual como Herramienta de Apoyo en la Enseñanza Universitaria de Ciencias Básicas: Implementación y Satisfacción de los Estudiantes. *Formación Universitaria*, 5 (4), 3-14. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v5n4/art02.pdf>

Kant, I. (1958) *Filosofía de la historia*. Nova, Buenos Aires.

Lipman, M. (2001) *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. España.

Marqués, Graells, P. (2012) Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *3Ciencias Revista de Investigación*, 3, 1-15. Recuperado de: <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

Martínez, Berruezo, M.A. y Pascual, Gómez, I. (2013). La influencia de la enseñanza virtual sobre el Pensamiento Crítico de los profesores en formación. *Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL6.pdf>

Martín, E. y Marchesi, A. (2006) Propuestas de introducción en el currículum de las competencias relacionadas con las TIC. Argentina: IPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>

Melo, M., Trespaderne, G. (2010). El viaje a Grecia o una novela didáctica digital con videoquest, profesor virtual, cuestionarios interactivos ilustrados, blog, wiki y otros recursos TIC. *Revista DIM*, N°17, pp. 1-10. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/203391/271791>

MINEDUC (2004) Programa de Educación Media Formación General en Filosofía para 4° año Medio. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32.pdf

Morales, L., Guzmán, T. (2015). El video como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, 3(3). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxii/168-427-1-RV.htm>

- Monteagudo, P., Sánchez, A., Hernández, M. (2007) El video como media de enseñanza: Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela. *Educación Médica Superior*, 21(2). Recuperado de:
http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_2_07/ems06207.htm
- Mora, P. (2015) *Experiencia docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía según la transposición didáctica y su contribución al desarrollo de pensamiento crítico para enseñanza media*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Morales, C. (2012) *El uso de la Plataforma Moodle con los recursos de la Web 2.0 y su relación con las habilidades del Pensamiento Crítico en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. (Tesis para optar al grado de Magister en Informática Educativa). Universidad de Chile. Recuperado de:
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-morales_c/pdfAmont/cs-morales_c.pdf
- Mina Paz, A. (2012) Amor a la sabiduría y el espíritu crítico: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico. En: Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación N°12, pp. 181-190. Recuperado de:
http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/textosrecomendados/11_Amor_a_la_filosofia_y_el_espiritu_critico_SOPHIA_12.pdf
- Morin, E. (2001) *La mente bien ordenada: Repensar la forma, reformar el pensamiento*. Seix Barral. Barcelona.
- Nervi, María Loreto, Los saberes de la escuela: Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002. Santiago, Editorial

Universitaria, 2004. En: Gaete, M., Miranda, L., Ramírez, M. (2007) *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Nieto, A.M., Valenzuela, J. (2013) Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de Psicología*, Vol 43, N°3, pp. 349-362.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97030658006>

Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión de estudiantes de pedagogía en educación media en biología y ciencias naturales en las asignaturas de práctica pedagógica y profesional en una universidad de la región del Biobío*. (tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. España.

Obiols, G. (2002). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Olivares, B. (2015) Implementación de la red social Facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 121-136. Recuperado de:

<http://www.rexe.cl/27/pdf/276.pdf>

Olivares, S., Heredia, Y. (2012) *Desarrollo del Pensamiento Crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*.

Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), Vol 17, N°54, pp. 759-778.

Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>

- Ortiz Acosta, J. (2013). Filosofía y Pensamiento Crítico. Sincronía. Revista de Filosofía y Letras, N°63, pp. 1-20. Recuperado de:
http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013_a/ortiz_64_2013.pdf
- Oyarzún, P. (1999) La filosofía en la enseñanza media. Revista Chilena de Humanidades N°18/19, pp. 221-230. Recuperado de:
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCDH/article/viewFile/39738/41316>
- Pérez, E. (2013) El video como herramienta de asimilación de contenidos en el aula de clases. *Revista de Tecnología*, 12(1), 66-72. Recuperado de:
http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_tecnologia/volumen12_numero1/007_articulo_tecnologia_UB.pdf
- Pintor-Crispín, J., García-Aracil, N., Gutiérrez-García, A., Díez-Espinoza, P., Sanjuán-Quiles, A. (2016) Eficacia de los videos como material para el autoaprendizaje. Opinión del alumnado. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Universidad de Alicante, España. Recuperado de:
<http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-2/807517.pdf>
- Paquay L. y Wagner, M. (2010). *Formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 222-263). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pol-Droit, R. (2006). Entrevistas con Michel Foucault. Paidós, Barcelona.

Pujol, L. (2008) Búsqueda de información en hipermedios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-67. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489003>

Ranciére, J. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes, Barcelona.

Rodrigues, A. (1999). *Psicología Social*. Trillas, México.

Romero, R. (2002). La utilización didáctica del video. Grupo de Tecnología Educativa, Universidad de Huelva, pp. 1-9. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/121.pdf>

Ríos, J.A. (2011). Uso didáctico del video. *Temas para la Educación, Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, N°13, pp. 1-5. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8279.pdf>

Rubiano, L. (2014) *Filosofía y TIC: Una experiencia significativa*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.
Recuperado de: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/309.pdf

Ruiz, A. (2009) La utilización educativa del vídeo en educación primaria. *Revista Virtual Innovación y Experiencias Educativas*, 14. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/A_LICIA_RUIZ_1.pdf

Sánchez-Alcaraz, B. (2014) La utilización de videos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de golpes de pádel en estudiantes. *Revista DIM*, 10(29).

Recuperado de:

<http://dim.pangea.org/revistaDIM29/docs/AR29videospadelbernardino-OK.pdf>

Sánchez, J., Sandoval, Y. (2012) Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, Vol 19, N°38, pp. 113-120.

Recuperado

de:

<http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=38-2012-14>

Sandín, M^a Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mcgraw-Hill. España.

Sanjurjo, L. (2012). *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas* En: Sanjurjo, L. (Coord.), Caporossi, A., España, A., Alfonso, I. y Foresi, M. (2009/2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-43). Argentina: Homo Sapiens.

Sobarzo, M. (2015) La Paradoja de la Falta. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, N°22, pp. 45-65.

Recuperado de: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/N22_Texto_4_Mario_Sobarzo.pdf

Suárez y Alonso, R.C (2007). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Introducción a los sistemas de información y de telecomunicación*. Ideaspropias Editorial, España.

Recuperado de:
http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-9839-091-9.pdf

Squella, A. (09 de septiembre de 2016). *Algo más sobre filosofía*. El Mercurio; Santiago, Chile.

<http://www.elmercurio.com/blogs/2016/09/09/44887/Algo-mas-sobre-filosofia.aspx>

Tedesco, J. y otros (2008). Las TIC: del aula a la agenda política Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. IPEUNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:

http://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE_Tic_06.pdf

UNESCO (2005) Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

UNESCO (2011) *La Filosofía una escuela de la Libertad*. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>

Villaseca, R. (2007) El sentido de la educación en Chile. Movimiento Generación 80. Pp. 1-23.

Recuperado de: <http://www.g80.cl/documentos/docs/elsentidodelaeducacion.pdf>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Buenos Aires. Editorial de Las Ciencias.

Wirsig, S. (2002) ¿Cuál es el lugar de la tecnología en la educación?

Recuperado

de:

www.educoas.org/Portal/xbak2/.../Wirsig_Tic_en_Educacion.doc

ANEXO N°1:

- Videos relacionados con la filosofía de Platón:

a) Dualismo epistemológico:

TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DE PLATÓN

DUALISMO EPISTEMOLÓGICO

DUALISMO ONTOLÓGICO

2 FORMAS DE CONOCER

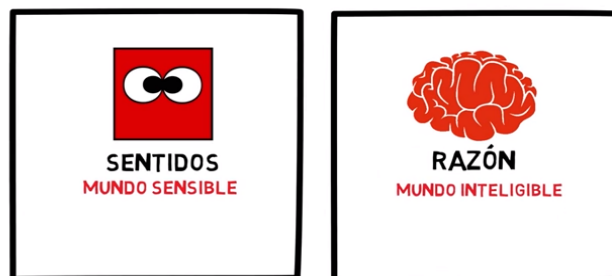
Platón: Ontología, Epistemología y La Línea Dividida

207.729 visualizaciones

👍 3 K 🗨️ 125 ➦ COMPARTIR ☰

LA ONTOLOGÍA PLATÓNICA

DUALISMO ONTOLÓGICO



Platón: Ontología, Epistemología y La Línea Dividida

207.729 visualizaciones

👍 3 K 🗨️ 125 ➦ COMPARTIR ☰

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=DouMb_ABSzE



Mito de la caverna Platón M.G (Ka)

27.750 visualizaciones

👍 132 🗨️ 3 ➦ COMPARTIR ☰ ...

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=oYP3KsCzLTQ>

ALEGORÍA DE LA CAVERNA



Platón: Teoría de las Ideas y Mito de la Caverna

432.470 visualizaciones

👍 5 K 🗨️ 129 ➦ COMPARTIR ☰ ...

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=uLaqau9pfv4&t=2s>



Analogía de el Mito de la Caverna de Platón

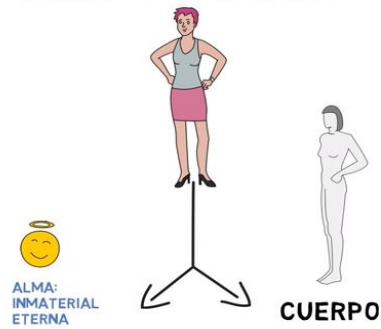
345.011 visualizaciones

1 K 43 COMPARTIR ...

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=N_Nf8U2zA78

b) *Dualismo Antropológico:*

DUALISMO MENTE CUERPO



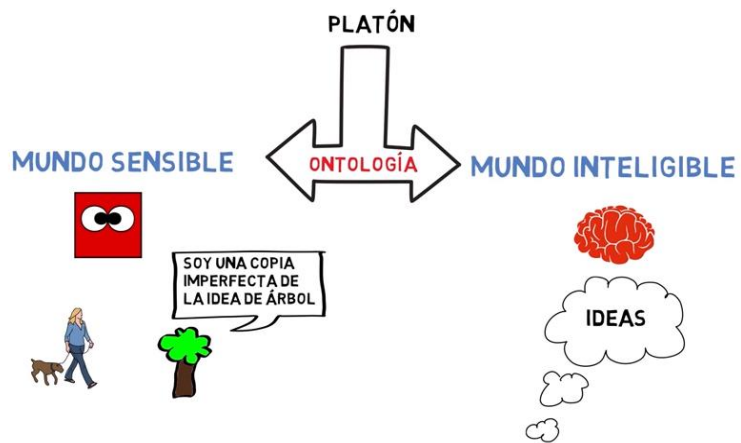
Platón: Alma, Ética y Política

232.333 visualizaciones

2 K 51 COMPARTIR ...

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=s1wxPI09mXk>

c) *Dualismo Cosmológico:*



Platón: Teoría de las Ideas y Mito de la Caverna

432.470 visualizaciones

👍 5 K 💬 129 ➦ COMPARTIR ☰ ⋮

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=uLaqau9pfv4&t=2s>

ANEXO 2:

PRUEBA DE SELECCIÓN: “PROBLEMAS METAFÍSICOS Y EPISTEMOLÓGICOS: EL PENSAMIENTO DE PLATÓN.”

Proceso Cognitivo	ITEM N°1: Identificar conceptos centrales de la filosofía platónica
CONOCIMIENTO	1. La filosofía platónica se caracteriza por establecer una dualidad de mundos; uno de ellos se refiere a un mundo temporal y corruptible; mientras que el otro a una realidad trascendente. De forma respectiva, estos mundo son: a) Mundo Sensible y Mundo Inteligible b) Mundo Inteligible y Mundo Temporal c) Mundo Racional y Mundo Virtual d) Mundo Inteligible y Mundo Sensible
	2. Según Platón, las Ideas se diferencian de las “cosas” porque: a) Están constantemente sometidas al devenir de la realidad. b) Son copias del mundo inteligible c) Son moldes o arquetipos de la realidad sensible d) Fueron creadas a partir de lo real y concreto
	3. Las cosas del mundo sensible tienen realidad en la medida en que se realizan o concretizan a partir de las entidades universales o Ideas. Este vínculo es definido por Platón como: a) Eidético b) Dualismo c) Ontología d) Participación
	4. En la actualidad, entendemos la ciencia como generalizaciones (u opiniones según Platón) y teorías a partir de lo empírico. En este sentido, la noción actual de ciencia no coincide con la platónica, ya que, para el filósofo, la ciencia era un conocimiento estricto de lo absoluto, de lo eterno (en el fondo de las ideas) y una tarea eminentemente racional. Según la perspectiva platónica ¿qué ciencia se encuentra a medio camino entre la doxa y la episteme? a) La Física b) La Matemática c) La Lógica d) La Dialéctica

	<p>5. Siguiendo el “Mito de la Caverna”, sólo mediante un proceso esforzado y que corresponde a la «educación» del individuo, podrá contemplar –no mediante los sentidos, sino mediante la inteligencia o razón– el mundo inteligible, lo que las cosas son «en sí mismas», su «esencia». Para Platón este proceso va de lo sensible a lo inteligible y culmina con la contemplación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El alma b) La episteme c) La Forma d) La Idea de Bien
	<p>6. En concordancia con su dualismo cosmológico (y también ontológico), Platón define un claro dualismo antropológico, en el cual el hombre se encuentra separado por dos principios opuestos: el cuerpo, que se vincula con el Mundo Sensible y el alma, que se relaciona con el Mundo de las Ideas: De acuerdo con esta perspectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El alma está unida al cuerpo de manera esencial b) El cuerpo anima al alma que por sí sola es inanimada c) El alma es una entidad metafísica d) Ninguna de las anteriores
	<p>7. Existe en nosotros la presencia de un conocimiento innato que se encuentra contenido en la razón, en este sentido, el alma siendo inmortal lo ha conocido todo en su existencia anterior, por lo que, cuando creemos conocer algo, en el fondo el alma recuerda lo que ya sabía. Este aspecto de la filosofía platónica se denomina:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Participación b) Eikasía c) Dianoia d) Anamnesis
	<p>8. Según el dualismo antropológico platónico, el alma es nuestra parte divina y es antes del cuerpo, siendo de carácter inmortal; mientras que el cuerpo es nuestra parte material, mutable y corruptible. De acuerdo con la perspectiva platónica, el alma está unida al cuerpo de manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Substancial b) Formal c) Eidética d) Accidental

	<p>9. En su teoría de La Línea, Platón establece una distinción entre los diversos grados de conocimiento. Dos relativos a la Doxa (opinión) y dos relativos con la Episteme (ciencia). En el punto intermedio de esta línea Platón ubica a:</p> <p>a) Sombras b) Pensamiento c) Objetos matemáticos d) Imágenes</p> <p>10. Según Platón la realidad que vivimos habitualmente – el Mundo Sensible - es un reflejo de la verdadera realidad, el Mundo Inteligible o “Mundo de las Ideas”. Sólo a través de la “educación” el hombre puede contemplar el mundo inteligible, lo que las cosas son “en sí mismas”. Este proceso de “educación” es denominado por Platón como:</p> <p>a) Noesis b) Episteme c) Dialéctica d) Alegoría</p>
<p>Proceso Cognitivo</p>	<p>ITEM N°2: Distinguir relaciones conceptuales de la filosofía platónica</p>
<p>COMPRESIÓN</p>	<p>Texto 1: <i>“Algunos filósofos han dado pasos serios hacia un pluralismo filosófico, señalando la existencia de un tercer mundo. En muchos aspectos, el mundo platónico de las formas o ideas era de carácter religioso, pues se trataba de un mundo de realidades superiores. Sin embargo, no era un mundo habitado por dioses personales ni por conciencias o contenidos de alguna conciencia. Se trataba de un mundo objetivo y autónomo que existía a parte del mundo físico y del mundo de la mente. Estoy de acuerdo con los intérpretes de Platón que afirman que sus formas o ideas son diferentes, no sólo de los cuerpos y las mentes, sino también de las “ideas que están en la mente”, es decir, de las experiencias conscientes e inconscientes: las formas o ideas de Platón constituyen un tercer mundo “sui generis”. Hay que admitir que pueden ser objetos de pensamiento virtuales o posibles, aunque Platón los considera tan objetivos como los cuerpos físicos: objetos visuales, virtuales o posibles.”</i></p> <p>Texto 2: <i>“Existirían tres mundos ontológicamente distintos: el primero, es el mundo físico o de los estados físicos; el segundo, es el mundo mental o de los estados mentales; el tercero, es el de los inteligibles o de las ideas en sentido objetivo, el mundo de los objetos de pensamiento posibles: el mundo de las teorías en sí mismas, sus relaciones lógicas y sus argumentos. El primero y el tercero sólo se relacionan por intermedio del segundo, el mundo de las experiencias personales o subjetivas. Considero que es de la mayor importancia, descubrir y explicar las relaciones entre los tres mundos; es decir, considerando al segundo como mediador entre el primero y el tercero. Mediante estos lazos, la mente establece un nexo indirecto entre los mundos primero y tercero que resulta ser de suma importancia. Si desarrollamos este argumento, se apoya</i></p>

no sólo la tesis de la existencia de un mundo mental y subjetivo de experiencias personales, sino también la tesis según la cual una de las funciones fundamentales del segundo mundo consiste en captar los objetos del tercero.

Es algo que todos hacemos: es una característica esencial del ser humano, aprender un lenguaje, lo cual significa básicamente aprender a captar contenidos de "pensamiento objetivos".

Creo que algún día habremos de hacer una revolución al considerar la mente humana como órgano de interacción con los objetos del tercer mundo para comprenderlos, desarrollarlos, utilizarlos y hacerlos repercutir sobre el primer mundo."

11. Según el **Texto N°1** el mundo de las ideas platónico se caracteriza por:

- a) Representar una realidad de carácter ambigua de múltiples aspectos
- b) Ser habitado por dioses personales y trascendentes
- c) Estar formado por características únicas
- d) Todas las anteriores

12. Según el **Texto N°1** las ideas platónicas constituyen:


- a) El denominado "mundo de la mente"
- b) Una analogía del mundo de la mente
- c) Un mundo de objetos físicos
- d) Ninguna de las anteriores

13. Según el **Texto 2** el primer y el tercer mundo se relacionan a partir de:

- a) Un mundo de objetos de pensamiento posibles
- b) Un mundo de inteligibles o ideas
- c) Un mundo de experiencias personales
- d) Ninguna de las anteriores

14. Según el **Texto N°2** una de las características principales del segundo mundo es:

- a) Captar los objetos físicos
- b) Aprender un lenguaje
- c) Descubrir objetos del primer mundo
- d) Todas las anteriores

Proceso Cognitivo	ITEM N°3: Contrastar características de la filosofía platónica con problemáticas de la sociedad contemporánea
ANÁLISIS	
	<p>15. A partir de la caricatura es posible establecer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Los medios de comunicación dan a conocer una imagen fidedigna de la realidad b) La televisión prioriza temas atinentes a la realidad nacional c) Los sucesos de la realidad no concuerdan con lo que nos muestra la televisión d) Ninguna de las anteriores
	<p>1) Salud realizará estudio para medir impacto de la contaminación en habitantes de Coronel Acción inicia en julio del 2015. Director del ISP, Ricardo Fábrega y el Seremi de Salud del Bio Bio, Mauricio Careaga, el jefe de salud Ocupacional del ISP, David Escanilla, la diputada Clemira Pacheco participaron junto a los representantes de los sindicatos de trabajadores de Coronel se reunieron para conocer los efectos del estudio. Fuente: http://www.ispch.cl/noticia/21082</p> <p>2) Coronel: estudio revela presencia de metales pesados en niños Seremi de Salud informó que se hallaron restos de cadmio, arsénico, mercurio y níquel. Autoridad dijo que 18 menores, que representan el 6,3 % de la muestra, registraron niveles altos. Fuente: http://fw.to/Eua3Ahl</p> <p>3) SEREMI DE ENERGÍA: METALES PESADOS EN NIÑOS DE CORONEL NO SERÍAN DE TERMOELÉCTRICAS La Seremi de Energía en la región del Bío Bío, Carola Venegas, señaló que los metales pesados encontrados en 18 niños de Coronel no tendrían como fuente de emisión las termoeléctricas que se ubican en la comuna. El ministro de la cartera, Máximo Pacheco, indicó que hay que esperar los estudios para conocer más antecedentes. La seremi de Energía insistió en que estos niños no están enfermos y señaló que es poco probable que los metales pesados tengan como fuente de emisión las termoeléctricas que están en Coronel. Fuente: http://goo.gl/ZNlu71</p>

16. A partir de los discursos presentados, es posible establecer que:

- a) Existe discriminación hacia los niños con metales pesados
- b) Una problemática comunal fundamental es atenuada
- c) Las autoridades ejercen poder sobre la ciudadanía
- d) Todas las anteriores

ANEXO 3:

ESCALA DE DISPOSICIÓN HACIA LA CLASE DE FILOSOFÍA

El objetivo de este cuestionario tipo Likert es conocer las creencias, disposición afectiva y conductual hacia la clase de Filosofía. Tus respuestas son muy importantes para determinar cuál es tu percepción de esta asignatura.

Ten presente que se asegurará la confidencialidad, dado las respuestas para analizar la información de manera global y exclusivamente con fines académicos. Por esta razón, rogamos que seas sincero cuando des tu opinión o proporciones información.

II. Parte Disposición hacia la clase de Filosofía

Instrucciones

Marca la alternativa con que te identificas, considerando las siguientes opciones:

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indiferente

4: De acuerdo

5: Muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Pregunto permanentemente en la clase de Filosofía					
2. Siento que el tiempo en la clase de Filosofía se pasa rápido					
3. Yo creo que la asignatura de filosofía pone en cuestionamiento la creencias					
4. Busco información adicional para profundizar los contenidos de la clase de filosofía					
5. Disfruto de la asignatura de filosofía					
6. Yo creo que la asignatura de filosofía sirve para debatir sobre temas actuales					
7. No me interesa la clase de Filosofía					
8. Yo creo que la asignatura de filosofía no es pertinente para esta época					
9. Si puedo no voy a la clase de Filosofía					
10. No me agradan "las materias" de la clase de Filosofía.					
11. Yo creo que la asignatura de filosofía no sirve para nada					
12. No cumplo con los trabajos de la asignatura de Filosofía					
13. Prefiero otras asignaturas que la clase de filosofía					
14. Yo creo que la asignatura de filosofía es aburrida					

ANEXO 4:

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN **“USO DE VIDEO EN LA CLASE DE FILOSOFÍA”**

El objetivo de este cuestionario es conocer cuál es tu opinión sobre la incorporación del video como un recurso didáctico en la clase de Filosofía. Tus respuestas son muy importantes para determinar cuál es la percepción sobre la efectividad del video en relación al aprendizaje en la asignatura.

Ten presente que se asegurará la confidencialidad, dado las respuestas para analizar la información de manera global y exclusivamente con fines académicos. Por esta razón, rogamos que seas sincero cuando des tu opinión o proporciones información.

Percepción sobre uso de video como recurso didáctico

Instrucciones

Marca la alternativa con que te identificas, considerando las siguientes opciones:

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indiferente

4: De acuerdo

5: Muy de acuerdo

Preguntas	1	2	3	4	5
1. La incorporación de videos me ayudó a aplicar los contenidos de la asignatura al análisis de situaciones de la vida diaria.					
2. La incorporación de videos aumentó tu motivación por el aprendizaje en la unidad de Introducción a la Filosofía.					
3. La incorporación de videos mejoró mi habilidad para ofrecer explicaciones.					
4. Creo que la incorporación de videos mejoró la comprensión de los contenidos de la unidad de Introducción a la Filosofía.					
5. Creo que la incorporación de videos en la unidad de Introducción a la Filosofía aumentó mi rendimiento académico.					
6. Prefieres apreciar un video a escuchar la explicación del profesor.					
7. La incorporación de videos aumentó tu participación en clases.					
8. Creo que incorporación de videos mejoró mi capacidad para recordar los contenidos de la unidad.					
9. La incorporación de videos mejoró mi actitud hacia la asignatura.					
10. Creo que la incorporación de videos me ayudó para desarrollar inferencias y distinciones entre conceptos.					
11. La incorporación de videos en la unidad mejoró el clima del aula.					
12. Creo que la incorporación de videos mejoró mi habilidad para desarrollar ideas y argumentos.					
13. Recomendaría incorporar el uso de videos en otras asignaturas.					
14. Prefieres una clase con video a una clase con recursos tradicionales					

ANEXO 5: JUICIO DE EXPERTO

Esta evaluación pretende validar un instrumento que permita obtener información acerca de dos variables:

-Grado de Satisfacción hacia el uso de videos en la clase de filosofía y la Disposición a la clase de filosofía.

Para esto solicitamos su colaboración en el análisis sobre el ajuste entre cada ítem y las dimensiones correspondientes. Para ello debe considerar que cada uno de los ítems que conforman el instrumento, fue diseñado de acuerdo a operacionalización de las variables que se presentan a continuación en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Operacionalización de variable grado de satisfacción

Grado de Satisfacción hacia el uso de videos en la clase de filosofía.	1) Dimensión afectiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación ▪ Participación ▪ Preferencia
	2) Dimensión aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendimiento ▪ Comprender ▪ Inferir ▪ Recordar

Tabla 2. Operacionalización de variable disposición hacia la filosofía

Disposición a la clase de Filosofía	1) Dimensión cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creencias ▪ Consideraciones ▪ Ideas
	2) Dimensión afectiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preferencias ▪ Sentimiento ▪ Interés
	3) Dimensión Conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones

Instrucciones:

Frente a cada uno de los ítems escriba el número de la dimensión (1, 2 o 3) a la cual corresponde. Si considera que el ítem se ajusta a más de una dimensión, escriba todas las posibilidades que de acuerdo a su criterio. Además, señale sugerencias en caso de ser necesario.

Ejemplo

Grado de Satisfacción respecto del uso de videos en la clase de filosofía.	Dimensión
Creo que la incorporación de videos mejoró mi habilidad para desarrollar ideas y argumentos.	1

Disposición a la clase de filosofía	Dimensión
Yo creo que la asignatura de filosofía sirve para debatir sobre temas actuales.	2

ANEXO 6:

TABLA DE JUICIO DE EXPERTOS CUESTIONARIO GRADO DE SATISFACCIÓN RESPECTO DE LA INCORPORACIÓN DE VIDEOS EN LA CLASE DE FILOSOFÍA.

ITEM	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Juez 11	Juez 12	Juez 13	Juez 14	Juez 15	Juez 16	Juez 17	Juez 18	Juez 19	Juez 20	Juez 21	Porcentaje Dimensión afectiva (1)	Porcentaje Dimensión aprendizaje (2)	
1) La incorporación de videos me ayudó a aplicar los contenidos de la asignatura al análisis de situaciones de la vida diaria.	2	2	2	1-2	1-2	1-2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1-2	1	1	22,7%	54,5%	
2) La incorporación de videos aumentó tu motivación por el aprendizaje en la unidad de Introducción a la Filosofía.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	57,1%	42,8%
3) La incorporación de videos	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	19%	80,9%	

13) La incorporación de videos en la unidad mejoró el clima del aula.	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	61,9%	38%
14) Creo que la incorporación de videos mejoró mi habilidad para desarrollar ideas y argumentos.	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	42,8%	57,1%
15) Recomendaría a incorporar el uso de videos en otras asignaturas.	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1-2	2	1	2	1	1-2	1	2	57,1%	33,3%
16) Creo que la incorporación de videos en la asignatura estimuló el debate entre los compañeros	1	1-2	1	2	1-2	1	1-2	1	1	1	1-2	1	1-2	2	1-2	2	2	2	1	2	1	42,8%	28,5%

17) Prefieres una clase con video a una clase con recursos tradicionales	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1-2	1	2	1	2	1	2	52,3%	42,8%
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	---	---	---	---	---	---	-------	-------

ANEXO 7:

TABLA DE JUICIO DE EXPERTOS CUESTIONARIO DISPOSICIÓN A LA CLASE DE FILOSOFÍA:

ITEM	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Juez 11	Juez 12	Juez 13	Juez 14	Juez 15	Juez 16	Juez 17	Juez 18	Juez 19	Juez 20	Juez 21	% dimensión cognitiva	% dimensión afectiva	% dimensión conductual
(1) Relaciono los contenidos de la asignatura de Filosofía con asuntos de la vida cotidiana.	1	1	1	2-3	3	2	3	1	3	3	3	1	1-2-3	3	2	1	1	2	1	3	3	38%	14,2%	38%
(2) Me gusta opinar en la clase de Filosofía	1	1-2-3	2	1	2	1	2	2-3	2	1	2	2	1-2	1	3	2	2	3	1	1	1	38%	38%	9,5%
(3) Yo creo se deberían aumentar las horas de filosofía	1	2	2	1	3	1-2-3	2	2	1	1	1	2	1-2-3	3	1	2	2	3	1	2	2	33,3%	42,8%	14,2%
(4) Pregunto permanentemente en la clase de Filosofía	1	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	1-2	3	3	3	2	1	3	2	1	19%	19%	57,1%
(5) Siento que el tiempo en la clase de Filosofía se pasa rápido	1	1-3	2	1-2	2	1-2	2	2	2	1	2	1	2	2	1-2	2	2	1	2	2	2	19%	52,3%	0%
(6) Yo creo que la asignatura de filosofía pone en cuestionamiento la creencias	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1-2	1	3	2	1	1	1	71,4%	14,2%	9,5%

(7) Busco información adicional para profundizar los contenidos de la clase de filosofía	2	3	3	1-2-3	2	1	2	3	3	3	3	3	1-2	3	1	2	3	3	2	1	14,2%	23,8%	52,3%	
(8) Disfruto de la asignatura de filosofía	2	1-2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	4,7%	90,4%	0%	
(9) Yo creo que la asignatura de filosofía sirve para debatir sobre temas actuales	2	1-3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	66,6%	19%	9,5%	
(10) Me distraigo con facilidad en la clase de Filosofía	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2-3	2	2	3	2	3	2	2	0%	47,6%	47,6%
(11) No me interesa la clase de Filosofía	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	9,5%	85,7%	4,7%	
(12) Yo creo que la asignatura de filosofía no es pertinente para esta época	1	2	2	1-2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1-2	2	2	2	1	1	1	57,1%	33,3%	0%
(13) Si puedo no voy a la clase de Filosofía	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	0%	42,8%	57,1%	
(14) No me agradan "las materias" de la	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1				

clase de Filosofía.																						9,5%	85,7%	4,7%
(15) Yo creo que la asignatura de filosofía no sirve para nada	1	2	2	1-2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	52,3%	42,8%	0%
(16) No cumplo con los trabajos de la asignatura de Filosofía	3	2	2	3	2	3	3-2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	2	3	4,7%	28,5%	61,9%	
(17) Prefiero otras asignaturas que la clase de filosofía	2	2	2	1-2	2	2	2	2	1	2	2	2	2-3	2	2	3	1	2	2	2	2	9,5%	76,1%	4,7%
(18) Yo creo que la asignatura de filosofía es aburrida	2	2	2	2	2	2	1-2	2	2	1	1	2	1-2	2	1-2	2	1	3	2	1	2	19%	61,9%	4,7%

ANEXO 8:

Tabla 5: Confiabilidad cuestionario de satisfacción uso de video en clase de filosofía:

Cronbach's Alpha	N of Items
,905	14

Tabla 6: Confiabilidad cuestionario disposición hacia la clase de filosofía:

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,877	,876	14

ANEXO 9

Gráfico 1: Importancia de la asignatura de filosofía en la enseñanza media:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	24	33,3	63,2	63,2
	No	14	19,4	36,8	100,0
	Total	38	52,8	100,0	
Missing	9	1	1,4		
	System	33	45,8		
	Total	34	47,2		
Total		72	100,0		

ANEXO 10:

Gráfico 2: Frecuencia de estudio en la asignatura de filosofía:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Cuando hay prueba	29	40,3	76,3	76,3
	De vez en cuando	8	11,1	21,1	97,4
	Semanalmente	1	1,4	2,6	100,0
	Total	38	52,8	100,0	
Missing	9	1	1,4		
	System	33	45,8		
	Total	34	47,2		
Total		72	100,0		

ANEXO 11:

Gráfico 3: Satisfacción con el aprendizaje en la asignatura de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada satisfecho	4	5,6	10,5	10,5
	Poco satisfecho	12	16,7	31,6	42,1
	Satisfecho	22	30,6	57,9	100,0
	Total	38	52,8	100,0	
Missing	9	1	1,4		
	System	33	45,8		
	Total	34	47,2		
Total		72	100,0		

ANEXO 12:

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del pre test.

Group Statistics					
	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TEST 1	Grupo Experimental	39	3,767	1,4960	,2396
	Grupo Control	33	3,170	,6853	,1193

Tabla. 8. Estadísticos descriptivos post test

Group Statistics					
	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TEST 2	Grupo Experimental	39	5,969	,8721	,1397
	Grupo Control	33	4,339	1,1244	,1957

ANEXO 13:

- Diferencias en las medias de ambos grupos

Group Statistics					
	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TEST 2	Grupo Experimental	39	5,969	,8721	,1397
	Grupo Control	33	4,339	1,1244	,1957

- Prueba T de Levene

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
TEST 2	Equal variances assumed	2,440	,123	6,922	70	,000	1,6298	,2354	1,1603	2,0994
	Equal variances not assumed			6,778	59,818	,000	1,6298	,2404	1,1488	2,1108

ANEXO 14:

- Puntaje total disposición a la clase de filosofía:

Statistics		
N	Valid	72
	Missing	0
Mean		47,51
Median		46,00
Std. Deviation		11,834
Minimum		24
Maximum		119

ANEXO 15:

- Tipo de disposición hacia la clase de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Baja disposición a la clase de filosofía	2	2,8	2,9	2,9
	Disposición indiferente a la clase de filosofía	36	50,0	52,9	55,9
	Alta disposicion a la clase de filosofía	30	41,7	44,1	100,0
	Total	68	94,4	100,0	
Missing	99	4	5,6		
Total		72	100,0		

ANEXO 16:

- Uso del video y mejoramiento del clima del aula en la clase de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	5	12,8	13,2	13,2
	En desacuerdo	2	5,1	5,3	18,4
	Indiferente	8	20,5	21,1	39,5
	De acuerdo	19	48,7	50,0	89,5
	Muy de acuerdo	4	10,3	10,5	100,0
Total		38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 17:

- Uso de video y motivación en la clase de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	1	2,6	2,6	2,6
	En desacuerdo	3	7,7	7,9	10,5
	Indiferente	6	15,4	15,8	26,3
	De acuerdo	24	61,5	63,2	89,5
	Muy de acuerdo	4	10,3	10,5	100,0
Total		38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 18

- Uso de video y participación en la clase de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	4	10,3	10,5	10,5
	En desacuerdo	11	28,2	28,9	39,5
	Indiferente	18	46,2	47,4	86,8
	De acuerdo	5	12,8	13,2	100,0
Total		38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 19

- Uso de video y actitud hacia la clase de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	4	10,3	10,5	10,5
	En desacuerdo	6	15,4	15,8	26,3
	Indiferente	10	25,6	26,3	52,6
	De acuerdo	16	41,0	42,1	94,7
	Muy de acuerdo	2	5,1	5,3	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 20:

- Uso de video en otras asignaturas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	5	12,8	13,2	13,2
	Indiferente	6	15,4	15,8	28,9
	De acuerdo	15	38,5	39,5	68,4
	Muy de acuerdo	12	30,8	31,6	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 21:

- Uso del video por sobre la explicación del profesor:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	5	12,8	13,2	13,2
	En desacuerdo	7	17,9	18,4	31,6
	Indiferente	9	23,1	23,7	55,3
	De acuerdo	13	33,3	34,2	89,5
	Muy de acuerdo	4	10,3	10,5	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 22:

- Uso del video en lugar de una clase tradicional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	1	2,6	2,6	2,6
	En desacuerdo	5	12,8	13,2	15,8
	Indiferente	9	23,1	23,7	39,5
	De acuerdo	13	33,3	34,2	73,7
	Muy de acuerdo	10	25,6	26,3	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 23:

- Uso de video y mejoramiento en la capacidad para recordar los contenidos de la asignatura de filosofía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	1	2,6	2,6	2,6
	En desacuerdo	3	7,7	7,9	10,5
	Indiferente	8	20,5	21,1	31,6
	De acuerdo	18	46,2	47,4	78,9
	Muy de acuerdo	8	20,5	21,1	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 24:

- Uso de video y aumento en el rendimiento académico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	3	7,7	7,9	7,9
	Indiferente	17	43,6	44,7	52,6
	De acuerdo	16	41,0	42,1	94,7
	Muy de acuerdo	2	5,1	5,3	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 25:

- Uso de video y mejoramiento en la habilidad para desarrollar ideas y argumentos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	4	10,3	10,5	10,5
	En desacuerdo	3	7,7	7,9	18,4
	Indiferente	14	35,9	36,8	55,3
	De acuerdo	17	43,6	44,7	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Missing	9	1	2,6		
Total		39	100,0		

ANEXO 26:

- Uso de video y aumento en la comprensión de los contenidos de la unidad:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	1	1,4	2,6	2,6
	En desacuerdo	2	2,8	5,3	7,9
	Indiferente	6	8,3	15,8	23,7
	De acuerdo	25	34,7	65,8	89,5
	Muy de acuerdo	4	5,6	10,5	100,0
	Total		38	52,8	100,0
Missing	9	1	1,4		
	System	33	45,8		
	Total	34	47,2		
Total		72	100,0		

ANEXO 27:

- Uso de video y mejoramiento en las habilidades para realizar inferencias y distinciones entre conceptos:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	5	6,9	13,2	13,2
	En desacuerdo	2	2,8	5,3	18,4
	Indiferente	6	8,3	15,8	34,2
	De acuerdo	24	33,3	63,2	97,4
	Muy de acuerdo	1	1,4	2,6	100,0
	Total		38	52,8	100,0
Missing	9	1	1,4		
	System	33	45,8		
	Total	34	47,2		
Total		72	100,0		

ANEXO 28:

- Uso de video y mejoramiento en la aplicación de los contenidos de la asignatura en la vida cotidiana:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muy en desacuerdo	2	2,8	5,3	5,3
	En desacuerdo	2	2,8	5,3	10,5
	Indiferente	11	15,3	28,9	39,5
	De acuerdo	18	25,0	47,4	86,8
	Muy desacuerdo	5	6,9	13,2	100,0
	Total		38	52,8	100,0
Missing	9	1	1,4		
	System	33	45,8		
	Total	34	47,2		
Total		72	100,0		



MAGISTER EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

NOMBRE DEL EVALUADOR	Raquel Alberto Godoy
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO	Us didac. del video
ESTUDIANTE AUTOR DE TESIS	Juan Rivera Piñeres
CARRERA	Mag. Inf. Educativa y G.
PROFESOR GUÍA	Alejandra Noctti de la B.

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

I. Aspectos formales (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	7
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	7
3. Redacción formal y claridad	7
4. Ortografía	6
5. Citas APA - referencias	6
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	5
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Planteamiento del Problema (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	7
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	7
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	7
4. Formulación de los objetivos de investigación	7
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	7
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	7
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	6
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	7
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	7
3. Contexto (participantes, muestra)	7
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7
5. Estrategias de análisis de datos	7
6. Criterios de validez y confiabilidad	7
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	6
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	6
3. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial	7
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	7
2. Conclusiones derivadas de los resultados	7
3. Limitaciones de la investigación	7
4. Proyecciones de la investigación	7
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

I. Aspectos formales	10%	6.3	0.63
II. Planteamiento del Problema	15%	7.0	1.05
III. MARCO TEÓRICO	20%	6.7	1.34
IV- MARCO METODOLÓGICO	20%	7.0	1.4
V. ANÁLISIS Y RESULTADOS	20%	6.3	1.26
VI. CONCLUSIONES	15%	7.0	1.05
NOTA FINAL	%		6.7


 Raquel Alberto Godoy
 Nombre y Firma Profesor Informante

FECHA 30.10.2017



**MAGISTER EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Marcelo Careaga Butter
TÍTULO DE LA TESIS EVALUADA	Uso didáctico del video, rendimiento académico y disposición hacia la clase de Filosofía en un establecimiento público de Coronel.
ESTUDIANTE AUTOR DE LA TESIS	Iván Rivera Viguera
PROGRAMA	Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento.
PROFESOR GUÍA	Dra. Alejandra Nocetti de la Barra

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

I. Aspectos formales (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	Uso pedagógico...?, al estar más relacionado con las formas de enseñar y de aprender pareciera ser más pertinente, debido a que el problema se relaciona con "rendimiento académico" y "disposición hacia la clase de Filosofía". Lo didáctico, al parecer provoca un reduccionismo del problema, ya que se relaciona con didaos-mostrar-exponer.
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	Estructura incompleta: <ul style="list-style-type: none">• Faltan las palabras claves en el resumen (<i>keywords</i> en el <i>abstract</i>);• La justificación del problema debe ir después de la determinación del mismo.
3. Redacción formal y claridad	• Conforme a lo esperado en una tesis de magíster, aunque en algunos párrafos el autor tiende a escribir para "ser escuchado" más que para "ser leído".
4. Ortografía	• No se advierten errores graves.
5. Citas APA - referencias	• Conforme a las normas en las citas. • En la Bibliografía se debe utilizar sangría en la segunda línea, para

	destacar el autor principal.
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	<ul style="list-style-type: none"> Aunque hay datos porcentuales en una tabla no se incluyen gráficos.
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Fortalezas: <ul style="list-style-type: none"> Están considerados algunos de los aspectos formales generales de una tesis. Incluye un Índice de Tablas. 	
Debilidades: <ul style="list-style-type: none"> Faltan aspectos fundamentales: hipótesis o supuestos de investigación. El objetivo 4 está desvinculado de la abarcabilidad y complejidad del problema investigado en la tesis. No se define operacionalmente la variable "uso de videos". No se representan los datos en gráficos. No se analizan las "debilidades" de la investigación. Falta índice de Anexos 	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Planteamiento del Problema (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	<ul style="list-style-type: none"> En la Justificación se incluye un análisis de contexto.
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> Suficiente.
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> No se define una hipótesis o supuestos de investigación. El objeto de estudio no está descrito suficientemente. Está formulado como la pregunta de investigación.
4. Formulación de los objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> En los objetivos se establece "Describir el grado de satisfacción de los estudiantes...", lo cual no se considera en la definición de la pregunta de investigación y no se asocia a ninguna variable a medir u observar.
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Debilidades: <ul style="list-style-type: none"> Se define un objetivo relacionado con "grado de satisfacción" que no es investigado. 	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Se advierte una tendencia a realizar un análisis curricular acerca de la enseñanza de la Filosofía en la institución escolar, dando cuenta detallada de la evolución de los Planes de Estudio oficiales.
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Se agregan aspectos conceptuales relacionados con la didáctica de la Filosofía.
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	<ul style="list-style-type: none"> No se consideran estudios acerca del estado del arte.
<p>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</p> <p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos conceptuales y teóricos suficientes y bien referidos. <p>Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Faltan los estudios acerca del estado del arte (investigaciones y/o experiencias actualizadas y relacionadas con el objeto de estudio, emanadas del contexto nacional e internacional). 	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Se define un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental con pre test, definiendo como variable el uso de video. Considera como variables a investigar el

	<p>“grado de satisfacción” y la “disposición hacia la Filosofía”, las que podrían ser analizadas también de manera cualitativa, para obtener información más diversa y relevante. Surge una duda razonable acerca de los indicadores, ya que es posible que no sólo puedan ser medidos cuantitativamente; por ejemplo: “motivación”, “creencias”, “ideas”, “sentimientos”, “afectos”, entre otras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen resultados al final del “Marco Metodológico”, lo cual no corresponde.
<p>2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> •
<p>3. Contexto (participantes, muestra)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se identifica claramente la muestra, sólo se menciona en el “Marco Metodológico”, caracterizándola de manera muy genérica.
<p>4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •
<p>5. Estrategias de análisis de datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •
<p>6. Criterios de validez y confiabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> •
<p>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</p> <p>Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta aplicar la estructura formal de una investigación detallando ordenadamente: contexto, problema, justificación, objetivos, hipótesis (o supuestos), metodología, universo y muestra, técnicas e instrumentos, resultados, análisis (discusión), conclusiones, limitaciones, proyecciones. • Enfoque exclusivamente cuantitativo. Cuando la naturaleza de varios indicadores es claramente cualitativo. Se sugiere considerar a Keeves y Rist (1996) “Investigación Educativa en el Mundo”, referencia en la cual se sugiere la complementariedad entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. También, se pueden encontrar fundamentos en Landsheere, G. (1982). “La investigación experimental en educación”. Paris: UNESCO. 	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	<ul style="list-style-type: none">En el "Marco Metodológico", se declara que para la confiabilidad se calculó el Alfa de Cronbach y que los datos fueron analizados de manera descriptiva e inferencial, utilizando SPSS 23.0, todo lo cual no está reflejado ni en el cuerpo ni en los anexos de la tesis. (Sólo está señalado)
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	<ul style="list-style-type: none">Los resultados están en tablas, incluidas en los Anexos, las que sólo consignan porcentajes. Datos que no son considerados para fundamentar la discusión ni las conclusiones.
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	<ul style="list-style-type: none">La discusión es exclusivamente teórica.
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	<ul style="list-style-type: none">El objetivo 4 no está investigado ni concluido.
2. Conclusiones derivadas de los resultados	<ul style="list-style-type: none">No queda claro cómo se logra llegar a las conclusiones, constatando diferencias significativas en puntajes de rendimiento, las que permitirían inferir que son imputables a la variable investigada, cuando no queda claro cómo se aisló dicha variable, para impedir que se viera afectada por otras variables emergentes no consideradas en el diseño.
3. Limitaciones de la investigación	<ul style="list-style-type: none">No están señaladas.

4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Debilidades:	
<ul style="list-style-type: none"> Las conclusiones están redactadas como inferencias sin que se haga una relación con la información obtenida como resultado de la aplicación de las técnicas e instrumentos. No considera un análisis acerca de las "Limitaciones" de la investigación. 	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

I. ASPECTOS FORMALES	10%	5,5	0,55
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15%	5,5	0,84
III. MARCO TEÓRICO	20%	5,5	1,10
IV- MARCO METODOLÓGICO	20%	5,5	1,10
V. ANÁLISIS Y RESULTADOS	20%	5,5	1,10
VI. CONCLUSIONES	15%	5,5	0,84
NOTA FINAL	%		5,50

En esta segunda evaluación los comentarios y sugerencias que fueron suficientemente considerados están destacados en verde, los medianamente considerados en amarillo y los no considerados en rojo.



Dr. Marcelo Careaga Butter

Nombre y Firma Profesor Informante

FECHA: 16.01.2018