



# EL CURRÍCULO FILOSÓFICO EN CHILE Y SU CONTRIBUCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA METACOGNICIÓN

The philosophical curriculum in Chile and the development of complex thought and metacognition

ROSSE MARIE VALLEJOS GÓMEZ  
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, CHILE

---

## KEYWORDS

*Complex thinking  
Metacognition  
Curriculum  
Philosophy  
Chilean Education  
Faculty  
Classroom practices*

---

## ABSTRACT

*Under a qualitative-interpretive paradigm, a content analysis of the Chilean philosophy plans and programs was carried out, regarding the ministerial guidelines on the development of complex thinking and metacognition contained in them. Based on the categories that emerged, interviews were carried out with the teachers of the level, to compare the consistency of the guidelines with the conceptions and practices described by them.  
The existence of an academic-rationalist approach to curricular conceptions and activities, reductionist conceptions of complex thought and metacognition, transferring the responsibility of the lack of achievement to their students was verified.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Pensamiento complejo  
Metacognición  
Currículo  
Filosofía  
Educación Chilena  
Profesorado  
Prácticas áulicas*

---

## RESUMEN

*Bajo un paradigma cualitativo-interpretativo, se realizó un análisis de contenido de los planes y programas de filosofía chilenos, respecto de las orientaciones ministeriales acerca del desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición contenidos en éstos. A partir de las categorías que emergieron, se procedió a realizar entrevistas a los profesores del nivel, para confrontar la congruencia de los lineamientos con las concepciones y prácticas descritas por ellos.  
Se constató la existencia de un enfoque académico-racionalista de las concepciones y actividades curriculares, concepciones reduccionistas del pensamiento complejo y la metacognición, trasladando la responsabilidad de la falta de logro a sus estudiantes.*

---

Recibido: 03/ 09 / 2022

Aceptado: 07/ 11 / 2022

## 1. Introducción

Uno de los propósitos centrales de la educación formal se orienta al desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición de los estudiantes en las aulas de los distintos espacios curriculares. Al respecto, la disciplina filosófica ofrece herramientas potenciales para este desarrollo que amplían las posibilidades y condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en otras asignaturas curriculares, para la formación de la diversidad de sujetos y comunidades. En este marco, se circunscribe el objeto de estudio de esta investigación.

La preocupación por el desarrollo del pensamiento es de dominio público y, en especial, de los profesores que bregan por mejorar las experiencias escolares y superar el modelo unidireccional de enseñanza basado en la exposición y entrega de contenidos, donde los estudiantes son meros receptores de sus explicaciones. Este modelo promueve el pensamiento de tipo convergente: “Preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (Perkins y Tishman, 1997, p. 13), prefabricado, descuidando el despliegue de la imaginación o creación para asimilar, comprender y dar significado a los conocimientos. Esta premisa conlleva a un cambio, entre otros, en los planes y programas de los cursos, las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, las prácticas áulicas, las estrategias metodológicas y el tipo de interacciones en el contexto dinamizador del aula (De Luque y Ontoria, 2004).

A niveles internacional y local, las reformas curriculares de la última década subrayan la necesidad de potenciar en los niños, niñas y jóvenes, el pensamiento como herramienta para la vida. Según Lipman (1998), uno de los problemas actuales de la educación reside en que:

El alumnado adquiere porciones aisladas de conocimiento [...]. Por tanto, los reformadores educativos se esfuerzan en conseguir que los/las niños/as construyan puentes que permitan la conexión de un campo a otro de conocimiento [...]. Se hace hincapié también en el desarrollo de destrezas generales que no son específicas de ninguna disciplina y que puedan ser transferibles de una materia a otra. (p. 219)

Desarrollar el pensamiento complejo y la metacognición de los estudiantes plantea un sinnúmero de desafíos pedagógicos que incluyen la consideración de un conjunto de factores inherentes a la dinámica y complejidad del escenario educativo, especialmente, del trabajo en las aulas de los distintos establecimientos educacionales.

El espacio de la asignatura Filosofía en los Planes de Estudio de la educación media chilena se ubica en los dos últimos de este nivel, de los cuales uno de ellos abarca el área de Psicología. Tradicionalmente, su enseñanza se restringe a la historia de la disciplina y, en especial, a la exposición de los sistemas filosóficos para que los estudiantes los memoricen e incluso lleguen a criticarlo, pero no atiende de manera suficiente a la generación de pensamientos propios y/o el cultivo de una inquietud de búsqueda en los estudiantes basada en las interrogantes que plantearon los grandes filósofos (Vallejos y Nail, 2018).

La enseñanza de la Filosofía previamente construida aleja a los estudiantes no sólo de los grandes temas existenciales que preocuparon a los filósofos en todo tiempo, sino también, de la actividad filosófica frente a tales temas que promueve el cuestionar y cuestionarse, dudar, criticar o reflexionar sobre su vida cotidiana o futura. De este modo, la riqueza intrínseca de la Filosofía como herramienta del pensamiento aparece como un saber oscuro e inaccesible para ellos, en tanto a su utilidad académica o cotidiana.

El valor de la actividad filosófica atraviesa el ejercicio diario del pensamiento, susceptible de ser aplicado en todas las áreas de la educación y, en especial, de las asignaturas de la educación media, por sus aportes al desarrollo de las habilidades básicas necesarias para la comprensión de la lengua, las matemáticas, las ciencias sociales y naturales.

En la mayoría de los ámbitos educativos del mundo occidental se reconocen los aportes del método socrático y sus herramientas dialógicas derivadas, para que los estudiantes sean mejores generadores y constructores de sus propios aprendizajes en las experiencias y prácticas educativas, mediante el cuestionamiento y la construcción del significado de los contenidos, materias, reglas, normas y, finalmente, de la vida diaria.

En línea con el método socrático, los crecientes desarrollos en el campo de la Filosofía con niños, puesta en la escena educativa por Matthew Lipman a partir de 1969, en Estados Unidos, ofrece fundamentos y propuestas orientadas al despliegue de las habilidades de razonamiento, para que los estudiantes desde edades tempranas se orienten a pensar por sí mismos y usar sus propias razones en las situaciones cotidianas y, por consiguiente, se proyecten como adultos capaces de asumir el estilo de vida según la afirmación kantiana *sapere aude*.

El programa de Filosofía con Niños de Lipman (1969) ha cosechado resultados importantes en su aplicación a las áreas educativas. A juicio de su creador, las asignaturas parecen más fáciles de estudiar cuando su enseñanza está llena de un espíritu dispuesto a filosofar (Lipman *et al*, 1988). Sin embargo, diversos componentes de la educación tradicional atentan contra ello, entre otros, la formación del profesorado.

El profesorado ancla entre la política educativa que conjuga los aspectos institucionales y las modalidades de formación de un determinado país, y la realidad escolar del contexto de trabajo (Fullan, 1994; Honig, 2004). Entre esta política y la realidad, a menudo, se produce un hiato que permite explicar gran parte de la crisis que se vive en las aulas y que redundaría en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje “Vivimos en medio de la más

extrema sinrazón. Tal vez más nítidamente en América Latina. Reina la más absoluta desigualdad. No hay política, no hay democracia en serio, sólo hay capital y mercado, o sea, barbarie y exclusión" (Kohan, 2007, p. 25).

En relación directa con la formación del profesorado, se distinguen los programas que establece el Ministerio de Educación, que constituyen el margen de los contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza en los distintos niveles y subsectores:

"Los profesores en Chile se relacionan con los niveles o modalidades del sistema escolar y toma consideración los sectores de aprendizaje del currículo escolar, dando origen a distintas carreras pedagógicas para formar docentes de Educación Parvularia, Básica, Diferencial y Media"(COMISIÓN SOBRE FID, 2005, Pág. 7).

Un ejemplo de lo antes expuesto son las estructuras teóricas en torno a las taxonomías tradicionales que aún se continúan usando para la formulación de los objetivos educativos consignados en los Planes y Programas ministeriales de la educación chilena. Estos objetivos se establecen sobre la base de jerarquías de funciones cognitivas que deben ser desarrolladas por los profesores con sus estudiantes, en un orden que se considera lógico, desde los niveles más bajos o básicos hasta las funciones más altas, profundas o complejas.

En línea con una mirada enciclopédica de la educación, los estudios cognitivos del currículum centraron la atención en el rol del conocimiento, en particular, en el orden lógico asignado a la organización de la estructura de conceptos y principios que caracterizan los distintos campos disciplinares, las conexiones y derivaciones que hacen que una idea siga a otra antes que en los procesos cognitivos complejos que operan en la construcción de esa estructura (Elam, 1973). Gran parte de esta mirada ha guiado y guía la estructura de los diseños curriculares de las últimas décadas, influenciados por las características evolutivas del pensamiento postuladas, principalmente, por Bruner, Taba, Piaget, entre otros.

Schwab (citado por Elam 1973) fue uno de los pioneros en plantear los problemas de la organización de las disciplinas y, en especial, de la identificación de las estructuras conceptuales que activan los procesos de pensamiento. Según el autor dos aspectos importantes son, en primer lugar, reconocer la estructura conceptual que subyace a un cuerpo determinado de conocimientos para determinar la clase de problemas que es posible abordar en la enseñanza. En segundo lugar, la necesidad de incluir dicha estructura en el currículum, como parte del contenido que deben comprender los estudiantes. Para el autor, identificar las disciplinas y sus relaciones curriculares posibilita identificar los diversos recursos de enseñanza.

Las disciplinas contribuyen de diferentes maneras a la orientación en el mundo, no sólo en cuanto a la información de hechos, sino en la manera específica de pensar que emplean, en el uso de un lenguaje especial, en el nivel de abstracción y en su consiguiente impacto mental. Tales diferencias se expresan también en la forma de tratar los hechos e ideas, en el equilibrio entre inducción y deducción y en la medida en que las generalizaciones son dignas de confianza y universales. En consecuencia, se desprende que el proceso de pensamiento no es igual en los distintos campos de estudio:

En Filosofía, según Sánchez (2004, p.153):

"no se trata ahora de buscar el pensamiento detrás de la filosofía sino de ver cómo el pensamiento funciona en el trabajo de la disciplina filosófica y cómo desde allí abre posibilidades hacia nuevas formas de vivir. En este sentido, la disciplina filosófica parece permitir la interrogación de cuestiones que parecen indiscutibles para otros saberes no porque pretenda proponer un nuevo saber sino porque busca reabrir la posibilidad de recomenzar continuamente el proceso de producción del saber por parte del pensamiento".

El análisis curricular de la enseñanza en el área de la filosofía incluye la comprensión de las realidades socio-culturales y económicas de los establecimientos educacionales y aulas, como también, de las motivaciones, los intereses y las experiencias sociohistóricas de los estudiantes:

"En este sentido, la perspectiva de cada hombre se singulariza no sólo por el pensamiento, sino también, por la realidad histórica en la que cada cual se encuentra. Podría decirse que esta imagen de la filosofía, que se dibuja a partir de la conciencia histórica en nuestro autor, nos ofrece el espectáculo de un concierto de perspectivas históricas irreductibles entre sí e irrepitibles para consigo mismas" (González, 2010, p. 92).

Así, se reconoce en primera instancia la singularidad de cada sujeto, pero también ser capaz de entender esas diferencias, respetarlas e incluirlas en el aula como un nuevo espacio de aprendizaje, ya que cada uno de los sujetos construirá su aprendizaje respondiendo a su propio contexto temporal y espacial.

Dentro del aula está constantemente puesto en práctica el rol del pensamiento desde sus distintas acepciones y usos. Desde esta experiencia en el aula, Salazar *et al* (2018) comentan que para aprender a pensar se requiere llevar a la práctica el proceso, mediante una distendida pero significativa discusión un docente puede apuntar a estos objetivos, "y en este conversar siempre surge el comentario del tipo ¿cuándo vamos a trabajar? o ¿cuándo vamos a hacer algo?"(Salazar *et al*, 2018, p. 70), frente a procesos que los estudiantes no consideran corrientes o pertenecientes a un sistema escolar que ya ha sido internalizado, el desarrollo del "pensamiento" por sobre la "memorización" parece una pérdida de tiempo.

La presencia de la Filosofía en el área curricular de la educación media en Chile se desarrolla durante los dos últimos años de la etapa escolar. A saber, existen dos Programas de estudios asociados al área filosófica: Psicología, el cual se trabaja en el curso de tercer año medio, y Filosofía, para el curso de cuarto año medio.

Los planes y programas de Filosofía y Psicología oficiales ofrecen orientaciones didácticas a los docentes para el desarrollo de las asignaturas. En este orden, se sostiene que:

“el planteamiento de la asignatura debe tener un aspecto teórico, que lleve a la adquisición de un conocimiento preciso de conceptos fundamentales. Debe considerar además un aspecto práctico que posibilite acceder a un nivel de discusión y reflexión desde la experiencia, de tal manera que cada estudiante pueda visualizar los problemas que surgen a partir de los temas en discusión, tomando posición frente a ellos” (MINEDUC, 2001, p. 13).

Por tanto, las asignaturas exigen, entre otros, una base teórica sustentable desde la cual partir la discusión, el uso preciso del lenguaje para evitar ambigüedades o bagajes en la comprensión y la discusión por parte de los estudiantes.

Desde la Filosofía para Niños, las funciones cognitivas prescritas en los documentos ministeriales no favorecen un enfoque de la enseñanza reflexivo, activo y participativo dirigido a la orientación y facilitación del aprendizaje y la construcción de conocimientos y, en especial, a la movilización de las potencialidades de los estudiantes, para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.

Los motivos que dominan el mundo de la filosofía para infantes suponen una forma específica de relación entre educación, política y filosofía. Estamos inmersos en una tradición muy fuerte que ha situado la filosofía al servicio de la formación política de los infantes. (Kohan, 2007, p.68)

El programa de Filosofía para Niños asume el estudio de la Filosofía como un pensar acerca del pensar, en donde se pretende con la metodología de la comunidad indagación el mejoramiento del pensamiento, “a partir de investigar, explorar y cuestionar los procesos que surgen en estas mismas actividades que se generan a partir de las discusiones, preguntas, juicios y razonamientos que los participantes van teniendo.” (Zabala, 2014, p. 61).

## 2. Metodología

Esta investigación asumió un enfoque cualitativo de cohorte descriptivo - interpretativo sobre el análisis de casos múltiples con variados instrumentos para la recolección de datos. Este tipo de investigación busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se desee someter a análisis (Hernández *et al*, 2003).

El grupo de casos investigados se conformó por quince (15) profesores que tienen a su cargo las asignaturas de Filosofía y Psicología del área curricular filosófica de la educación media chilena, en quince (15) establecimientos de Dependencia Administrativa Municipal representativos de las comunas Concepción, Hualpén, Talcahuano, Coronel San Pedro de la Paz, de la Provincia de Concepción, Chile.

En total, la conformación de los casos incluyó 7 hombres y 8 mujeres. Las edades oscilaron en un rango de 30 años y 47 años, con un promedio de experiencia docente en el dictado de la Asignatura de 10.5 años.

La selección de los casos fue intencionada y se correspondió con la técnica de muestreo no probabilístico, debido a que la selección de los sujetos del estudio tomó en consideración ciertas características y/o criterios, a saber: los participantes del estudio son profesores de Filosofía que tienen a su cargo el desarrollo de los Programas de Estudio oficiales de formación general en Filosofía y Psicología, en aulas de tercero y cuarto años de la educación media, de establecimientos educativos de distintas comunas de la Provincia de Concepción, y el escenario (o área) del estudio abarcó establecimientos educativos de seis comunas correspondientes a la Octava Región del Bio Bio.

### 2.1. Objetivos

General.

Indagar el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición en el área curricular filosófica en Liceos de la Región del Bio Bio, Chile.

Específicos.

-Examinar las orientaciones de los Programas de Estudio del área curricular filosófica para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.

-Identificar las concepciones del pensamiento complejo y la metacognición de los profesores en ejercicio.

-Caracterizar las prácticas áulicas de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.

-Analizar críticamente los Programas de Estudio, las concepciones de los profesores en ejercicio y las prácticas y actividades para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.

## 2.2. Análisis

Las herramientas utilizadas en este estudio fueron: análisis documental de los Programas de Estudio, entrevistas en profundidad, observación de clase y bitácora de campo.

El análisis de los datos se llevó adelante a partir de las siguientes categorías: pensamiento creativo, pensamiento ético, pensamiento crítico-racional, pensamiento crítico-razonable y pensamiento metacognitivo, tomando el material simbólico proveniente tanto de los Programas de Estudio de la Educación Media Chilena como de las entrevistas a profesores de filosofía y observaciones de clases. Luego de realizada la categorización se identificaron núcleos de problematización en torno a estas categorías que dieron origen a los análisis presentados en los siguientes apartados, como así también a las relaciones que se podían establecer entre las diversas dimensiones a la luz de dichas categorías.

El trabajo inicial de codificación de las citas permitió construir conglomerados de significados que fueron dando lugar a la elaboración del análisis interpretativo.

El análisis de contenido de los Programas de estudio, consistió en una exploración a partir de las categorías delimitadas conceptualmente en la investigación relacionadas con el pensamiento complejo y la metacognición. El procedimiento abarcó dos niveles: uno de análisis textual, en donde el proceso de codificación se realizó mediante el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de los Programas de Estudio, que dan cuenta de conocimientos, concepciones, habilidades y acciones relativas a la enseñanza de la Filosofía, bajo la forma de frases, oraciones y otros segmentos discursivos de los documentos. La dinámica de este proceso fue circular y flexible (Ruiz, 2012) y tomó en consideración las reglas del procesamiento del modelo de construcción - integración del discurso propuesto por Kintsch (1996) y Van Dijk (1999). Por otra parte, los resultados del proceso de codificación de la información analizada en los Programas fueron validados mediante el juicio experto de profesores de Filosofía que se desempeñan en el nivel universitario y medio, quienes se pronunciaron la claridad de la reducción e integración de los enunciados y sobre la pertinencia de los pasajes seleccionados, de acuerdo a los tipos de pensamiento indagados en la investigación.

Las entrevistas que se aplicaron en este estudio se nutren de la experiencia metodológica de Pedragosa (2018) tendiente a la exploración de las concepciones de los profesores en torno al conocimiento sobre la enseñanza y su construcción. Siguiendo a la autora se concibieron como prácticas conversacionales tendientes a la explicitación y el enriquecimiento del pensamiento expandiendo de este modo las posibilidades epistémicas y metacognitivas que ofrece esta herramienta.

Finalmente, la observación de clases realizada tuvo como finalidad indagar las prácticas áulicas de los docentes para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición como fuente de constatación de los elementos aportados durante las entrevistas. Los registros resultaron de utilidad para establecer relaciones entre los enfoques de los Programas de Estudio, las concepciones de los profesores y de las prácticas áulicas.

## 3. Resultados

A continuación se expondrán los hallazgos más significativos del estudio. La presentación se ordena de acuerdo a las categorías propuestas en la investigación, que se corresponden con los tipos de pensamiento creativo, ético, crítico- racional, crítico razonable y metacognitivo. En primer lugar, se exponen los resultados del análisis de los Programas del área curricular filosófica de la educación media chilena. A continuación, se abordan las concepciones de los profesores sobre el pensamiento complejo y la metacognición y establece relaciones con sus acciones de enseñanza en el área curricular filosófica de la educación media chilena, a partir de la información recogida y analizada en las situaciones de entrevistas en profundidad. Finalmente, se presentan las observaciones realizadas en clases del área curricular filosófica de la educación media chilena, así como también, del análisis de las formas de interacción verbal y construcción compartida de conocimientos, de las principales estrategias y participación en los procesos de las clases.

### 3.1. Programas de Estudio de la Educación Media Chilena del Área Filosófica.

Los Programas para tercero y cuarto año medio del área curricular filosófica introducen a los estudiantes a conceptos, problemas, temas, autores y corrientes de pensamiento, así como a habilidades cognitivas superiores que permiten reflexionar de manera fundada y documentada acerca de la condición humana, su sentido y las maneras en las cuales los individuos se relacionan unos con otros.

De acuerdo al Marco Curricular Nacional de Enseñanza Media de la Educación Chilena los estudiantes en tercer año se introducen por primera vez al campo de la Psicología para adquirir algunos conocimientos y habilidades de base que sirvan para la mejor comprensión de sí mismos y de sus relaciones con los demás.

Así, las habilidades y disposiciones del pensamiento creativo emergen en los objetivos transversales del plan de tercer año, en términos de desarrollo de la iniciativa y creatividad en el trabajo aplicado a contenidos referidos a la percepción, las relaciones interpersonales, el conflicto, la construcción de acuerdos y sentidos compartidos, por cuanto implica la construcción o reconstrucción de ideas y conceptos.

En la línea de la creatividad, las actividades, estrategias y recursos didácticos se orientan, entre otros, al análisis de la percepción en láminas, la interpretación y el análisis de citas, y la dramatización de las emociones. Estas actividades favorecen los procesos creativos porque requieren la elaboración original de ideas y sentimientos, incorporando otros significados y sentidos. Por su parte, la evaluación de este tipo de pensamiento contempla inventar situaciones sobre fenómenos psicológicos y caracterizar la inteligencia de un personaje literario. En el primer caso, la invención inherente a creatividad y la caracterización de una persona desarrolla la capacidad de imaginación.

En el cuarto año, el pensamiento creativo se observa en el objetivo de usar distintas formas para expresar ideas. Aquí la creatividad aparece ligada al desarrollo de las competencias comunicativas empleando los métodos de la reflexión filosófica, que se citan en los contenidos del plan de estudio. Las actividades y la evaluación se plantean en una perspectiva dialéctica que acompaña el objetivo, relatar acciones frente a cambios, defender posiciones, escribir un ensayo, interpretar una afirmación.

En cuanto al desarrollo del pensamiento ético en el tercer año de la educación media chilena, este se nutre de fundamentos psicológicos para la comprensión de las propias acciones y opciones morales. Al respecto, proponen como objetivos conocerse a sí mismo, valorar modos e identidades personales, ejercer libertad y autonomía, respetar ideas y creencias y valorar el diálogo. Los aprendizajes esperados colaboran con estos propósitos para reconocer emociones, vínculos afectivos, la constitución moral del ser humano, factores de protección y bienestar biopsicosocial, entender la autonomía en valores y normas morales, cuestionar la discriminación, valorar la identidad, convivencia social, resolución de conflictos, acuerdos, influencias en las opiniones y comportamientos, evaluar lo que se hace y cómo se hace en materia de discriminación, relación de pareja y sexualidad responsable entre otros.

En línea con los objetivos y actividades, los contenidos prescritos para este nivel aportan a la comprensión de acciones a partir del estudio de emociones y vínculos afectivos, identidad personal y la cuestión del otro, relaciones intergrupales: estereotipos, prejuicios y discriminación, tolerancia y diálogo en las relaciones sociales, normal, anormal y patológico en la cultura. Las actividades se focalizan en tres aspectos comunes: el análisis de distintas situaciones, la argumentación y el trabajo colaborativo grupal. La evaluación se concentra, también, en el análisis aplicado a comportamientos, causas y resoluciones de conflictos, mensajes verbales implícitos y explícitos, y la realización de trabajos específicos.

En los fundamentos del cuarto año, el pensamiento ético se enmarca en el respeto por las diversas posiciones y vivencias. En concordancia con dichos fundamentos, en los objetivos se suman a los del año precedente, la suspensión de juicios sin información, la comprensión de normas y evaluación de visiones de la moral. Las actividades recogen aportes filosóficos para el análisis y la argumentación respecto a normas éticas y morales, respuestas y sentimientos, libertad responsable, la aplicación de la regla de oro a situaciones concretas, de los conceptos de Bien, virtud y felicidad y la relación entre ética y bioética. Respecto a evaluación cabe señalar que se plantea en los términos de la actividad ya descrita.

Los fundamentos del pensamiento crítico racional en los Planes y Programas de estudio de Filosofía del tercer año de la educación media chilena toman en consideración los procesos psicológicos cognitivos, afectivos y sociales de las personas. En línea con ello, los objetivos se proponen desarrollar el interés por conocer la realidad, las habilidades de investigación y comunicación, analizar la propia experiencia, los criterios de salud mental y las acciones que la favorecen. Los indicios de este tipo de pensamiento emergen en los aprendizajes esperados referidos a la comprensión de la base biológica de los procesos psicológicos de los conceptos de percepción, memoria, lenguaje, pensamiento, aprendizaje, inteligencia, emociones, bienestar biopsicosocial. También, emergen en la distinción de prejuicios manifiestos y encubiertos, etapas de la relación de pareja estable, salud física y salud mental, etapas y características de la adolescencia normal. Los contenidos que aportan a estos aprendizajes aluden a la memoria y su relación con el aprendizaje, la sexualidad, las dimensiones de lo psicopatológico y la salud en sentido amplio.

Entre los procedimientos de indagación propios de este tipo de pensamiento, las actividades proponen análisis grupal de textos y ejemplos, encuestas, exposiciones de problemas y elaboración de informes. La evaluación apunta a la reflexión sobre la incidencia de procesos y la integración de los aprendizajes esperados.

Los fundamentos del cuarto año se enmarcan en las habilidades analíticas de argumentación e interpretación y en las concepciones y posiciones de defensa racional. En esta línea, los objetivos propuestos apuntan a desarrollar, al igual que en el caso del tercer año, el interés por conocer la realidad, investigar y comunicar ideas. Además, a analizar, interpretar información basada en el contexto y resolver problemas éticos aplicando métodos de la filosofía, de forma reflexiva y metódica. Los aprendizajes esperados se relacionan con los objetivos y, proponen la distinción entre preguntas empíricas y formales, la moral y la ética, la identificación de nociones epistemológicas sobre empirismo, racionalismo, idealismo, realismo, del pensamiento de Sócrates y Aristóteles. También, el reconocimiento de las instituciones sociales y la valoración de la precisión del lenguaje en la argumentación filosófica.

Los contenidos que posibilitan estos aprendizajes aluden a problemas morales, conceptos de justicia, justicia distributiva, justicia e igualdad, problemas contemporáneos de ética social, bioética, ética y economía, ética y medio ambiente, ética e informática, ética y técnica. Como actividades se proponen la definición, relación y ejemplificación de conceptos, la categorización de preguntas, la comparación entre propuestas, la lluvia de ideas y lectura de textos. La evaluación apunta a la comparación de conceptos, corrientes, métodos entre lo que se entiende en la actualidad y la tradición aristotélica.

El desarrollo del pensamiento crítico-razonable en los Planes y Programas de estudio de Filosofía del tercer año de la educación media chilena, se fundamenta en la conformación de la identidad, la complejidad de las personas y los medios sociales, la tolerancia y el respeto y sus implicancias en las acciones. Los objetivos planteados proponen entender al ser humano en la complejidad de los procesos de comunicación e interacción, valorar la vida en sociedad, resolver distintos problemas y analizar la sexualidad como dimensión constitutiva del desarrollo personal. En concordancia con los fundamentos y objetivos, los aprendizajes esperan que los estudiantes aprecien las características del grupo social de origen del sujeto, que entiendan el lenguaje y los códigos culturales del proceso de socialización, identifiquen prejuicios, aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

Los contenidos que aportan a este pensamiento abarcan la medición y evaluación de la inteligencia, el individuo como miembro de categorías sociales y como sujeto moral, la personalidad e identidad, los procesos de individuación y socialización. Las actividades consideran el análisis y la discusión de conceptos y valores. Para ello, se proponen entrevistas y ejercicios de simulación grupal para la resolución de problemas. La evaluación se orienta, por una parte, a analizar en un personaje diferentes procesos psicológicos y, por otra, a señalar en determinados problemas el pensamiento y los estilos cognitivos de resolución.

En el cuarto año, los fundamentos se articulan con el año precedente. En los objetivos se plantea analizar problemas éticos de la sociedad, visiones alternativas dando opiniones fundamentadas y entender la Filosofía como forma de pensamiento crítico para la comprensión de la realidad y la orientación reflexiva de la conducta. Los aprendizajes esperados se basan en conocer, comprender y distinguir el conocimiento como ámbito de problemas filosóficos, normas morales, sociales y culturales, en la función normativa y expresiva del derecho y en el pensamiento aristotélico del bien.

El objetivo que apunta al desarrollo del pensamiento metacognitivo en cursos de tercer año de Filosofía es evaluar comportamientos e informaciones, aplicando conceptos psicológicos y psicosociales. Este objetivo se apoya en aprendizajes donde se espera que los estudiantes reconozcan problemáticas existenciales y derivadas del conocimiento, las creencias erróneas sobre la naturaleza y el funcionamiento de los procesos cognitivos, comprendan la regulación voluntaria de las emociones mediante reflexión, así como también, la importancia de distinguir entre identidad personal y social, y las modalidades de elaboración de la crisis de identidad. Los contenidos abarcan el estudio de procesos cognitivos vinculados al aprendizaje, la inteligencia, el pensamiento y la cognición, la resolución de problemas, el juicio y la toma de decisiones, el razonamiento, la creatividad, el lenguaje y la salud mental.

Entre las actividades consignadas se destaca el análisis y la descripción de formas individuales de la percepción. También, la identificación de las dificultades singulares en el aprendizaje, las ayudas personales y los relatos de la propia vivencia de socialización primaria. Como evaluación se propone trabajar con autoevaluaciones grupales, paneles y ejemplificación.

Por su parte, los objetivos del cuarto año aspiran a clarificar, evaluar y generar ideas, evaluar el propio aprendizaje, manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios. En atención a este logro, en los aprendizajes se espera que los estudiantes comprendan que las reflexiones metafísicas y científicas no deben argumentarse sólo sobre la base de la autoridad de un texto sagrado. Del mismo modo, que las reflexiones metafísicas y religiosas no se argumentan sólo sobre la base de los descubrimientos científicos. Por otra parte, se espera que ellos apliquen los conceptos a la propia experiencia y valoren el análisis ético con el apoyo del contenido para abordar los problemas específicos de la reflexión filosófica.

### **3.2. Concepciones de profesores sobre el pensamiento complejo y la metacognición.**

A continuación se exponen las concepciones de los profesores sobre el pensamiento complejo y la metacognición y establece relaciones con sus acciones de enseñanza en el área curricular filosófica de la educación media chilena, a partir de la información recogida y analizada en las situaciones de entrevistas en profundidad.

En primer lugar, distingue entre saberes teóricos y experienciales pedagógicos de los profesores, con especial referencia al pensamiento complejo como forma de conocimiento, capacidad, habilidades cognitivas superiores y actitud.

En segundo lugar, describe las habilidades y disposiciones del pensamiento complejo y la metacognición según el juicio de los profesores. Diferencia las habilidades cognitivas específicas del dominio curricular de otras habilidades superiores transferibles a otras asignaturas.

En tercer lugar, describe las acciones de los profesores en función de sus concepciones sobre el pensamiento complejo y la metacognición, en particular, las estrategias y actividades y los recursos didácticos empleados.

Finalmente, se presenta el análisis que realizan los profesores en torno a los programas de estudio del área curricular filosófica y la propuesta de su enfoque, los problemas, saberes, y tipos de conocimiento que se plantean en cada unidad de trabajo y las sugerencias de las actividades y estrategias establecidas en los Programas, que buscan potenciar el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.

Las entrevistas revelan que algunos profesores conciben al pensamiento complejo como un conocimiento teórico, abstracto, fruto de los años de escolaridad, cuya adquisición se asocia a un modelo pedagógico transmisionista de enseñanza. Así, muestran la tendencia a considerar importante el conocimiento de su materia de estudio para el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes y, como contraparte, señalan el escaso conocimiento disciplinar de ellos, como un obstáculo para la enseñanza dirigida a la capacidad de reflexión sobre los temas. Así, las expresiones “conocimiento duro o teórico” son usadas por los profesores, en alusión a la complejidad de los contenidos de la asignatura (por ejemplo, racionalismo, empirismo, procesos cognitivos). Tal es el testimonio de “Eva”, quien relaciona al pensamiento complejo con la adquisición del conocimiento filosófico necesario para el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión específicas:

El pensamiento complejo tiene que ver con conocimiento duro, teórico, objetivo// propósito de ese contenido yo creo que nace la metacognición o lo que pueden crear ellos, o desarrollar, o reflexionar o analizar. Por eso que es tan difícil, porque los chiquillos manejan muy poco conocimiento, entonces la primera tarea que una hace es tratar de instalar en ellos conocimiento // Porque claro si uno les dice “eh ya chiquillos pensemos” el conocimiento duro que ellos tienen es muy poquito, es muy limitado para poder saltar a otros tipos de ideas y niveles de análisis. (Eva, tercer año medio)

En otros testimonios, se sostiene que la enseñanza en el área curricular filosófica posibilita el desarrollo de la capacidad de pensar de manera abstracta, o la capacidad de desarrollo de las habilidades cognitivas de nivel superior que posibilita a los estudiantes advertir la utilidad y el sentido de los conocimientos aprendidos para su mundo. Por otro lado, pensar y reflexionar filosóficamente, para algunos profesores posibilita el desarrollo de actitudes o disposiciones para juzgar, evaluar, valorar, respetar, discernir, analizar la realidad a partir de las problemáticas y reflexiones que favorecen la adopción de una postura crítica.

*“En la filosofía se ponen en juego todos los elementos para desarrollar el pensamiento complejo y la metacognición// se plantean problemáticas filosóficas, intelectuales que les permiten a los chiquillos ponerse en una actitud como de pensar para poder reflexionar, para poder criticar”* (Antonia, tercer año medio).

En general, los profesores reconocen que la enseñanza en el área curricular de la Filosofía pone en juego todas las habilidades cognitivas, desde las más básicas a las más complejas, pero no especifican con claridad la distinción entre ellas, ni la relación que establecen entre sí para el desarrollo del pensamiento y la metacognición.

Es la capacidad primero de desarrollar habilidades cognitivas superiores y, no solamente quedarse con la materia como una cuestión mecánica, sino que extrapolar aquellos pensamientos a la propia vida particular de los alumnos, que de verdad hagan la pregunta de qué, por qué, para qué estoy aprendiendo lo que estoy aprendiendo, cómo la filosofía me sirve o lo que diga éste o determinados autores, me sirve para cuestionar en el mundo en el que vivo. (Marcela, tercer año medio)

Acuerdan que las habilidades específicas del dominio curricular son: diálogo, argumentación, análisis, reflexión, autocrítica, resolución de problemas y creatividad. Argumentan que las problemáticas filosóficas pueden ser abordadas desde diferentes perspectivas y esto permite adoptar una actitud crítica y reflexiva. Una minoría reconoce que el abordaje de los contenidos propios del área curricular posibilita el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y el vocabulario, por ende, la metodología didáctica se encamina a este logro, como base para el desarrollo del pensamiento.

Las estrategias de enseñanza que los profesores dicen emplear en las aulas para favorecer el pensamiento complejo y la metacognición se expresan en actividades tales como: trabajo en proyecto, trabajo autónomo dirigido, elaboración de ensayos, investigaciones, construcción y/o análisis de vídeos, activa y usar ideas previas, diálogos dirigidos, debates y simposios.

Va a depender bastante del tipo de curso con el cual uno trabaje, pero este año en particular he encontrado bastantes beneficios en el trabajo en proyecto, en el trabajo autónomo Respecto a los recursos didácticos no creo que haya recursos didácticos específicos, yo trato de usar de todo en realidad, creo que el recurso didáctico independiente de si es tecnológico o no es que esté en sintonía con ellos. (Andrés, cuarto año medio)

Los profesores reconocen la centralidad de la lectura, el análisis de textos y el diálogo para desarrollar los contenidos de su materia:

la estrategia tiene que ver con la participación horizontal, siempre en diálogo, en conversaciones, en discusiones // siento que el recurso didáctico en filosofía es el diálogo, eso es lo principal, la actitud de diálogo, la actitud de crítica, más allá del material audiovisual, de hecho hay mucho material audiovisual que

se puede utilizar pero mientras no se converse, no se dialogue en la formación para mí no hay un mayor aprendizaje significativo. (Eva, cuarto año medio)

Los profesores declaran una amplia variedad de recursos audiovisuales como películas de internet, videos, cortometrajes, canciones, documentales, reportajes, imágenes. El uso de estos recursos apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en especial, la discusión y reflexión sobre temas, casos, problemas, situaciones, fenómenos sociales:

Otras de las estrategias de enseñanza que son efectivas es el uso de recursos audiovisuales: videos, películas, y en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación, contribuyen de forma satisfactoria a la enseñanza de la filosofía. Dependiendo del argumento de cada una de estos videos y de estas películas, es posible hacer el contraste a través de la formulación de diversas preguntas que pueden ir desde lo más simple a lo más complejo contrastando las diversas perspectivas filosóficas, de algunos autores con las temáticas que involucran estos videos por ejemplo, o estos estos films. (Federico, tercer año medio)

Los profesores presentan una mirada crítica y dudosa respecto a lo que se plantea, desde los Programas del área filosófica, en cuanto a los enfoques, saberes y actividades propuestas para desarrollar o promover el pensamiento complejo y la metacognición.

Hay consenso entre ellos respecto a los enfoques desactualizados que, señalan, plantea la propuesta curricular oficial para el área filosófica, en donde el énfasis está puesto, a la vista de ellos, en los contenidos teóricos y no en el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición. El Programa, a la luz de las opiniones del profesorado entrevistado, sólo busca el conocimiento de contenidos básicos de la Filosofía, adquiriendo un enfoque histórico y academicista. Cuestión que limita el papel de la Filosofía como disciplina que ayuda a reflexionar:

En resumidas cuentas lo que busca el programa, es que se pasen unos contenidos mínimos, de los cuales eh generalmente nunca se pasan completamente. Por lo tanto, uno siempre va quedando con con con contenidos rezagados y no se cumple el objetivo, que es el desarrollo del pensamiento crítico, que al final se comienza a hablar de filosofía como una historia de la filosofía, pero no de la filosofía en sí que le va servir al joven para que reflexione para que enfoque de otra manera, para que sea crítico, inclusive es contraproducente que acá el sistema educativo plantee la filosofía como un modo ¿verdad? Reflexivo en los alumnos, pero no se les enseña a pensar. (Sócrates, 22 años de experiencia)

En cuanto a la identificación de propuestas de actividades y estrategias establecidas en los Programas de estudio, tendientes a desarrollar o promover el desarrollo del pensamiento complejo y de la metacognición los profesores señalan desconocer orientaciones tan claras respecto a aquello, mientras que otros acusan de utilizar recursos y estrategias desactualizados, de otra época. El segmento de la entrevista que se presenta a continuación representa el desconocimiento del profesor sobre las prácticas pedagógicas propuestas en los Programas de Estudio que orienten a procesos asociados con los tipos de pensamiento complejo y metacognitivo. El profesor reconoce que, si es que existe algo relacionado, él no lo sigue puesto que de cualquier forma sería poco práctico.

No sé si en los programas hay alguna que que entregue eso eso tan claramente. Obviamente hay algunas cosas que dicen que los alumnos reflexionen, que los alumnos eh aquí se puede dar esta dinámica, como que el si uno lee los planes, lo que dice como que algunos reflexionen y estar ahí, que pueda aparecer y que se dé. Pero eso ya no está en sintonía con los niños de ahora. Yo a mi me pasó con una actividad que hice la primera vez que hice clases, como que me apoyé bastante en los planes al principio porque uno es inexperto y trata como de aferrarse a cosas que quizá puedan estar probadas y ya no funcionan. Lo que el plan dice que puede pasar en una clase no sucede, entonces yo no creo que lo lo en a estas alturas por lo menos, donde es todo tan utilitario, donde los chicos están consien donde a los chicos se le entrena y se les presiona por la prueba estandarizada, obviamente ellos pretenden encontrar en las asignaturas algo más eh más pragmático, más útil para para lo que a ellos les dicen que es importante, a pesar de que las notas valen lo mismo, las notas de lenguaje, de historia, valen lo mismo que la nota de filosofía si lo vemos en términos prácticos, pero los niños lo ven lo ven distinto, entonces eh la lo los planes no no están en sintonía con con esa con esa área del estudiante, con el área más pragmática. Entonces yo no siento que los planes (corrige) ósea, si pretenden hacer eh desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento complejo, ya no ya no sirve lo que ellos proponen, ya no no funciona. (Andrés)

### 3.3. Prácticas áulicas del profesorado.

A continuación se expone lo observado en clases del área curricular filosófica de la educación media chilena, a partir del análisis de las formas de interacción verbal y construcción compartida de conocimientos, de las

principales estrategias y participación en los procesos de las clases. Todo lo anterior en congruencia con los aspectos necesarios para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.

Las formas de interacción predominantes en las clases de la educación media filosófica chilena, parten de explicaciones de los profesores o lecturas seguidas de preguntas centradas en los contenidos consignados en los Programas de Estudio. Lo cual supone un marcado control por parte de los profesores de los procesos de pensamiento de los estudiantes. En gran medida las preguntas de los profesores están centradas en el contenido y, además son preguntas de comprobación, que no tienen similitud con las preguntas que se producen en la experiencia de vida cotidiana de los estudiantes. Esto conduce en ocasiones a ideas fragmentadas que ocasionan dispersiones e interrupciones en la clase. Muy raramente los estudiantes hacen una pregunta por propia iniciativa, salvo en la enseñanza mutua o recíproca entre iguales que, a su vez, es una situación de clase excepcional.

En general, los problemas trabajados en las clases se basan en temas y conceptos establecidos en los Programas de Estudio del área curricular filosófica vinculados, por ejemplo, con la ética, la libertad, la moral, la identidad, la sexualidad, entre otros. El abordaje de los problemas, por lo general, parte de la revisión de un conocimiento conceptual y, luego, la problematización de situaciones relacionadas con contextos de los estudiantes.

Los registros sobre las discusiones y reflexiones en las clases observadas del área curricular filosófica de la educación media chilena revelan que las dinámicas de estas interacciones tienen como principal propósito aplicar los conceptos enseñados a ejemplos de la vida cotidiana de las estudiantes.

Resulta importante señalar que los momentos de discusión y reflexión ocupan un lugar menor o nulo en las clases, dado que la mayor parte del tiempo de las clases es ocupado por los profesores con sus exposiciones, ya sea para desarrollar los temas o aclarar las dudas de los estudiantes.

En cuanto a las configuraciones de las discusiones y reflexiones, en algunas clases se generan a partir de la exposición o preguntas de los estudiantes, donde el profesor actúa como mediador de los intercambios. En estas situaciones es donde se aprecia el proceso de negociación de significado y la construcción compartida de saberes en las comunidades de aulas.

En el análisis de las clases observadas se distinguen dos niveles de participación de los estudiantes, en atención a las posibilidades que otorgan los profesores para que esto ocurra: alta y baja participación.

La participación de nivel alto agrupa aquellas situaciones áulicas en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el estudiante como protagonista y otorga espacios para la discusión, el debate, negociación de significados mediados por el profesor. El nivel bajo agrupa aquellas situaciones en la que los estudiantes tienen baja o nula participación, ya sea porque es el docente quien conduce y controla tales procesos.

En cuanto a las formas de trabajo, en términos generales, se distinguen para cada nivel las estrategias observadas, entre otras: los trabajos colaborativos, la discusión guiada, la resolución de guías de aprendizaje, las imágenes de apoyo y las clases expositivas del docente.

#### **4. Conclusiones y discusión**

Este estudio indaga el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición en el currículo filosófico de Chile. Con esta finalidad, examinó las orientaciones de los Programas de Estudio del área curricular filosófica, las concepciones de profesores de Filosofía en ejercicio y las prácticas áulicas.

En cuanto a los Programa de Estudio de la educación filosófica en Chile, estos integran a la Psicología, por cuanto se le reconoce como una disciplina con raíces históricas afines. La propuesta curricular pone énfasis en la enseñanza de los conocimientos psicológicos en el tercer año, de manera articulada con los de Filosofía en el cuarto año.

En general, se advierte que los Programas están atravesados por una mirada enciclopédica de la formación filosófica, es decir, que centran su atención en la adquisición de conocimientos, antes que en el desarrollo de los procesos del pensamiento complejo y metacognitivo. No obstante, nuestro estudio detectó indicios que dan cuenta de una incipiente tendencia a este desarrollo, en especial, de algunos tipos de pensamiento abordados en las dimensiones de análisis.

En el tercer año y cuarto año, las justificaciones curriculares se concentran en el desarrollo de habilidades vinculadas a los tipos de pensamiento crítico-racional, crítico-razonable y metacognitivo. También, en las habilidades del pensamiento ético, de manera más marcada en el cuarto año con foco en la promoción de ciertos valores morales, por ejemplo, “tratar con respeto a posiciones distintas, personas, otras formas de vivir”. En ambas instancias curriculares no se alude al desarrollo del pensamiento creativo.

En lo referido al pensamiento crítico-racional, en el tercer año, se aboca a la comprensión de procesos neurofisiológicos y de otros vinculados con la edad, la biografía y la cultura en que se desarrollan las personas. En el cuarto año, este pensamiento se desplaza hacia el desarrollo de habilidades analíticas, argumentativas e interpretativas, de la toma de distancia crítica y del reconocimiento de distintas concepciones y posiciones susceptibles de defensa racional.

El pensamiento crítico razonable emerge en el tercer año focalizado en la propia persona y en los otros sujetos estableciendo relaciones con el medio social, la identidad, el autocuidado, la tolerancia y el respeto. En el cuarto

año se centra en las habilidades de reflexión oral y escrita, la identificación y el análisis de supuestos, creencias, actividades y sentidos de la experiencia humana, entre otras cuestiones.

En cuanto al pensamiento metacognitivo, en el tercer año aparece relacionado con los conocimientos y las habilidades para la comprensión de sí mismos y de los demás, la propia experiencia del estudiante, la autoestima, la moral, el juicio crítico y la autodeterminación. En el cuarto año, se observa la misma tendencia, pero referenciada a otorgar sentido a las opciones en los campos del intelecto, la ética y la política.

En términos de resultados de aprendizajes esperados, en general, se encontró que las habilidades de logro están focalizadas en el conocimiento y la comprensión de los contenidos establecidos y no a la producción intelectual en línea con lo esperado para el desarrollo integral de un pensamiento complejo y metacognitivo. En otras palabras, se aprecia que los Programas de Estudio actuales están atravesados por una mirada tradicional de la enseñanza que no ayudan a los estudiantes a hacer la transición entre “saber Filosofía” a “saber cómo pensar, aprender y resolver problemas con la Filosofía”.

¿Para qué sirve la Filosofía en la Escuela?. En palabras de Kohan (2019) ese espacio ayuda a que los estudiantes piensen un poco más en lo que están aprendiendo en la escuela y en la vida que viven dentro y fuera de ella, que se hagan preguntas que a lo mejor no se pueden hacer en otro lugar. Del mismo modo, a los profesores, la Filosofía puede ayudarnos a pensar un poco más en lo que están enseñando en la escuela y a hacerse algunas preguntas que a lo mejor no pueden hacerse en otro lugar. La Filosofía, por tanto, es un lugar de encuentro entre las singularidades del estudiantado y el profesorado. La filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación escolar para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. En este sentido, los problemas que plantea su enseñanza y el aprendizaje se convierten también en un problema filosófico respecto a su significación, especialmente, para los desarrollos curriculares y la formación del profesorado.

En cuanto a información recogida en las entrevistas a los profesores del área curricular filosófica de la educación media chilena reveló la persistencia de algunos problemas clásicos del quehacer educativo, entre otros, los distintos grados de apropiación por parte de los docentes de los Programas de Estudio, como también, de las variaciones en las percepciones de los contenidos mínimos obligatorios como herramientas potenciales para el desarrollo de las habilidades del pensamiento complejo y metacognitivo.

Los testimonios recogidos mostraron el predominio de concepciones amplias e imprecisas del pensamiento complejo y, en menor grado, de la metacognición. En relación a lo anterior, parecería existir cierto desconcierto en el cuerpo de profesores sobre las implicancias que tiene la consideración de los procesos del pensamiento complejo y de la metacognición en la enseñanza y, en especial, sobre la activación de tales procesos mediante las estrategias, las actividades y los recursos didácticos en las aulas.

El análisis de dichos testimonios permite distinguir tres perspectivas en las concepciones del profesorado. A saber: La primera perspectiva en las concepciones de los profesores asocia el desarrollo del pensamiento complejo a las posibilidades de adquisición de un conocimiento teórico abstracto que derivan de la madurez cognitiva de los estudiantes. Tal vez esta concepción se podría comprender al explorar la formación inicial docente, que se basa en explicaciones del funcionamiento intelectual como resultado de una maduración psicobiológica, en la cual los estudiantes alcanzan ciertas disposiciones que los habilitan para el aprendizaje de una asignatura de estudio como la Filosofía o la Psicología. La segunda perspectiva de los profesores caracteriza al pensamiento complejo en términos de capacidad general para pensar y, también, de habilidades superiores que posibilitan a los estudiantes advertir la utilidad y sentidos de los conocimientos, el aprendizaje, las relaciones explícitas e implícitas, el razonamiento y la resolución de problemas aplicados a la vida cotidiana. La tercera perspectiva en las concepciones del profesorado relaciona el pensamiento complejo con las actitudes y/o disposiciones de los estudiantes para juzgar, evaluar, valorar, respetar, discernir, analizar la realidad, a partir de las problemáticas derivadas de los temas disciplinares. En lo que respecta a las concepciones de los profesores sobre la metacognición, esta noción aparece limitada a la capacidad general de autoanálisis, reflexión sobre el aprendizaje, conocimiento y comprensión de los contenidos curriculares. Parecería que ellos tienen escasos conocimientos respecto de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares específicos de la Filosofía. Como también, sobre los modos que tienen los estudiantes de reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que los construyen.

Los comentarios ponen en tensión la formación inicial del profesorado, como también, las propuestas de los Programas de Estudio, por cuanto los procesos cognitivos y metacognitivos no suelen ser objeto de reflexión por parte del profesorado para su construcción en el aula.

En cuanto a las prácticas áulicas observadas, es menester señalar que la enseñanza como mera transmisión de conocimientos y la creciente oposición a esta metodología, a lo largo del siglo pasado, ha sido un tema recurrente en el análisis de las prácticas educativas, del cual el profesorado del área curricular filosófica no ha sido ajeno. En la actualidad continúan ocupando la mayor parte del tiempo de la clase las explicaciones seguidas por preguntas centradas en los contenidos que limitan la participación de los estudiantes, los intercambios dialógicos para aprender y la construcción compartida del conocimiento.

En primer lugar, en la mayoría de las clases analizadas se detectó que la participación de los estudiantes es casi inexistente o meramente residual. Sus iniciativas se reducen a pedirle al profesor que le explique algo que no han entendido o pedirle su autorización para alguna actividad rutinaria. Otro aspecto saliente son las dispersiones e interrupciones en la clase, el escaso compromiso y ausencia de iniciativas por parte de los jóvenes para aprender de manera significativa.

En segundo lugar, en menor medida, se advierten clases en donde los profesores actúan como mediadores de los intercambios, dan lugar a la enseñanza mutua o recíproca entre iguales, negocian los significados a través de un proceso dialógico, establecen relaciones con las experiencias y los saberes cotidianos de los estudiantes, problematizan los contenidos con situaciones de sus contextos cotidianos, aplican los conceptos enseñados a ejemplos de la vida cotidiana, generan discusiones y reflexiones sobre los temas.

En línea con los objetivos trazados, esta investigación pudo dar cuenta de la prevalencia de un enfoque enciclopédico de las conceptualizaciones propias del campo en los Programas de Estudio del área curricular filosófica de la educación media chilena. Dichos Programas parecerían estar orientados a la formación de las conciencias de los adolescentes mediante la transmisión de ciertos contenidos mínimos obligatorios, en lugar de aspirar al desarrollo de la mente crítica. Esto se deriva, además, del hecho que en los Programas no se explicita el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición como finalidad prioritaria de la enseñanza, ni tampoco el potencial de la Filosofía, como herramienta para este desarrollo. También, que los objetivos fundamentales del área están orientados a saberes propios de la Filosofía escasamente contextualizados en situaciones o procesos personales, sociales, éticos y ciudadanos.

Las concepciones del profesorado revelan distintos grados de apropiación de los Programas, a la vez, que la posesión de ideas limitadas sobre el pensamiento complejo y la metacognición, justificando los obstáculos de la enseñanza para su logro, en algunos casos, en imposibilidades cognitivas evolutivas de los estudiantes para pensar filosóficamente. Esto tensiona la formación inicial del profesorado, que estaría atravesada por una mirada evolutiva del sujeto y de sus aprendizajes escolares.

Otra cuestión para señalar es que, si bien en las consideraciones curriculares se presentan multiplicidad de prácticas para la enseñanza de la Filosofía, en las prácticas observadas se detecta el uso mayoritario de una dinámica comunicativa de la enseñanza tradicional con poca diversidad de estrategias, actividades y recursos.

Las disposiciones simbólicas del aula donde se desarrollan las clases, son otro elemento relevante para generar condiciones que impacten en el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición. Romper la lógica tradicional de estas disposiciones implicaría convertir las aulas en comunidades de indagación, donde sus integrantes valoren el intercambio, la significación y resignificación de sus pensamientos, representaciones y concepciones, en beneficio de la razón, la argumentación y la convivencia. Al respecto, los tipos y las modalidades de prácticas y actividades en las clases tienen marcadas implicancias en la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento y la metacognición. En este sentido, el análisis y la revisión de las propuestas didácticas es una herramienta potente para hacer posibles las comunidades de indagación.

## Referencias

- COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*, Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- De Luque, A. y Ontoria A. (2004). *Personalismo social: hacia un cambio en la metodología docente*. Universidad de Córdoba.
- Elam, S. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Fullan, M. (1994). Coordinating bottom-up and top-down strategies for education reform. In R. Elmore & S. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp. 186–202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández, R., Collado, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Honig, M. I. (2004). The new middle management: The role of intermediary organizations in complex education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1) (pp. 65-87).
- González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila, P. Rivero, y P. Domínguez, (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.)*.
- Kintsch, W. (1996), “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración”, en K. Goodman y W. Kintsch. (Eds.). *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 1-133). Kapeluz.
- Kohan, W. (2007), *Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*. Del estante editorial.
- Kohan, W. (15 de junio de 2019). *Walter Kohan: La filosofía ayuda a tener gente pensante dentro de las escuelas*. La voz. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/walter-kohan-filosofia-ayuda-tener-gente-pensante-dentro-de-escuelas>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman M., Sharp A., y Oscayan F. (1988). *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Ediciones de la Torre.
- MINEDUC, (2001), *Programa de estudio Cuarto año medio. Formación General Educación Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, (2001), *Programa de estudio Tercer año medio. Formación General Educación Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pedragosa, M. A. (2018). Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente. En A. M. Palacios, M. A. Pedragosa, y M. Querejeta, *Encuentros en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación* (pp. 38-52). Edulp.
- Perkins, D. y Tishman, S. (1997). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. AIQUE.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Universidad de Deusto.
- Salazar M., Funes R. y Farzaneh D., (2018). El Aula, un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2) (pp. 69-80)
- Sánchez M. (2004) *Ética para la vida cotidiana*. Editorial Del Orto.
- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Troquel
- Vallejos, R. M. y Nail, O. (2018). *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la filosofía: desafíos pendientes en la escuela*. RIL Editores
- Van Dijk A. (1999), El análisis crítico del discurso In: *Anthropos*.
- Zabala, H. (2014). El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de filosofía para niños. *Espiral. Revista de docencia e investigación*, Vol. 4(1), pp. 59-70.