

Artículo de Investigación

Filosofía y metacognición en la Educación Media: una aproximación desde los elementos curriculares y las prácticas del profesorado chileno

Philosophy and metacognition in Secondary Education: an approach from the curricular elements and the practices of Chilean teachers

Rosse Marie Vallejos Gómez: Universidad de Concepción, Chile.
rovallejos@udec.cl

Fecha de Recepción: 30/04/2024

Fecha de Aceptación: 02/09/2024

Fecha de Publicación: 20/11/2024

Cómo citar el artículo:

Vallejos Gómez, R. M. (2025). Filosofía y metacognición en la Educación Media: una aproximación desde los elementos curriculares y las prácticas del profesorado chileno [Philosophy and metacognition in Secondary Education: an approach from the curricular elements and the practices of Chilean teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-336>

Resumen:

Introducción: La educación chilena promueve la metacognición en diversos espacios curriculares, y la Filosofía ofrece herramientas clave para enriquecer el pensamiento y la reflexión. Su aporte se extiende a todas las asignaturas de Educación Media, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas complejas esenciales para la comprensión del currículum. **Metodología:** Con un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, este estudio se basó en el análisis documental y la observación de clases. Se examinaron las conceptualizaciones de la metacognición en los programas oficiales de Filosofía de Educación Media y las prácticas de enseñanza de los docentes, estableciendo relaciones entre las directrices curriculares y las estrategias pedagógicas. **Resultados:** Los hallazgos muestran que el currículum de Filosofía cuenta con un sólido enfoque conceptual, pero carece de orientaciones didácticas específicas para desarrollar la metacognición. En las clases observadas predominan estrategias que fomentan la reflexión sobre los procesos de aprendizaje mediante contenidos filosóficos contextualizados. **Conclusiones:** El estudio destaca la importancia de alinear el currículum con estrategias pedagógicas que promuevan la metacognición, potenciando la Filosofía como

disciplina transversal que enriquece el aprendizaje reflexivo en Educación Media. Se sugiere fortalecer las orientaciones didácticas para maximizar su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Palabras clave: enseñanza; filosofía; currículum; metacognición; profesorado; educación media; educación chilena; aula.

Abstract:

Introduction: Chilean education promotes metacognition in various curricular spaces, with Philosophy offering key tools to enrich thinking and reflection. Its contributions extend to all high school subjects, fostering the development of complex cognitive skills essential for understanding the curriculum. **Methodology:** Using a qualitative descriptive-interpretative approach, this study conducted a documentary analysis and classroom observations. It examined metacognition-related conceptualizations in the official high school Philosophy programs and teachers' instructional practices, establishing links between curricular guidelines and pedagogical strategies. **Results:** The findings reveal that the Philosophy curriculum has a strong conceptual foundation but lacks specific instructional guidelines for fostering metacognition. In the observed classes, strategies focused on encouraging reflection about learning processes through contextualized philosophical content were prevalent. **Conclusions:** The study highlights the importance of aligning the curriculum with pedagogical strategies that promote metacognition, enhancing Philosophy as a cross-disciplinary subject that enriches reflective learning in high school education. Strengthening instructional guidelines is recommended to maximize its impact on the development of complex cognitive skills.

Keywords: teaching; philosophy; curriculum; metacognition; faculty; middle education; chilean education; classroom.

1. Introducción

Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos (Borges, 1956, p. 116).

Tradicionalmente, y en línea con una visión enciclopédica de la educación, los estudios cognitivos del currículum centraron su mirada en el orden lógico asignado a 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 (León *et al.*, 2000), influenciados por las características evolutivas del pensamiento postuladas por Bruner (1984), Taba (1987), Piaget (2018) y otros. Schwab (citado por Elam, 1973) fue uno de los primeros 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.

En línea con lo expuesto, hoy, uno de los fines fundamentales que declara la educación formal, especialmente en el nivel medio de la enseñanza escolar, es promover el pensamiento y la metacognición del estudiantado dentro de las clases en los distintos espacios curriculares. En

este contexto, la disciplina filosófica proporciona herramientas que tienen el potencial de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en otras asignaturas del currículo, contribuyendo así a la formación de sujetos y comunidades diversos. Este estudio se centra en explorar el aporte de la asignatura de Filosofía al desarrollo de la metacognición.

La metacognición cobra gran relevancia para generar conocimientos y formas de razonamiento significativas en la vida cotidiana, social y personal. Las habilidades involucradas en su desarrollo tienen un impacto importante en las acciones y estrategias que los estudiantes utilizan para aprender (Pintrich, 2000), la adquisición y retención de conocimientos (Ausubel, 2002) y la reflexión fundamentada (Ennis, 1986), entre otros aspectos.

El valor de la actividad filosófica atraviesa el ejercicio diario del pensamiento y, en particular, de la metacognición. Y es, por tanto, 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 y complejas que son necesarias para la comprensión de la lengua, las matemáticas, las ciencias sociales y naturales. Con lo anterior, el presente estudio se propone indagar en las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se orienta el desarrollo de la metacognición en los Programas de Estudio del área filosófica de la Educación Media chilena?
- ¿Qué concepciones tienen los profesores del área filosófica en ejercicio sobre la metacognición?
- ¿Qué características reúnen las prácticas áulicas para el desarrollo de la metacognición en la Educación Media filosófica chilena?
- ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las orientaciones de los Programas de Estudio, las concepciones de los profesores y las prácticas áulicas para el desarrollo de la metacognición en la educación filosófica?

1.1. Metacognición y su desarrollo en el proceso de escolarización

El término metacognición fue introducido por el epistemólogo y psicólogo estadounidense John Hurley Flavell (1976). Se refiere al conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos de pensamiento, así como a la capacidad de monitorear, regular y organizar esos procesos respecto de los objetos de estudio, datos o información con los que están trabajando. Esta noción implica la existencia de un sujeto consciente, activo y responsable en relación con sus propios pensamientos, con la capacidad de aprender a aprender (Correa *et al.*, 2002).

Desde una perspectiva estrictamente cognitiva, la metacognición implica el acto de pensar acerca del propio pensamiento, lo cual se conoce como "metapensamiento". Este concepto abarca la reflexión y el razonamiento metacognitivo, así como las posibilidades y limitaciones de estos procesos (Nickerson *et al.*, 1993). Además, la metacognición forma parte del autoconocimiento, permitiendo reconocer las habilidades de pensamiento personales necesarias para llevar a cabo una tarea y los recursos cognitivos requeridos para resolverla. Flavell (1971) describe este proceso como "extremadamente rico, complejo y multifacético" (p. 272). Por lo antes expuesto, se desprende que la metacognición se relaciona con la consciencia de la propia actividad cognitiva (conocimiento metacognitivo) y con la autorregulación y supervisión del progreso de una tarea (control cognitivo). Ambos planos de la metacognición permiten al sujeto ser más consciente de sus pensamientos y más estratégico en las posibilidades de regularlos autónomamente (Bruning *et al.*, 2012).

Los procesos cognitivos y metacognitivos reúnen conocimientos, habilidades, actitudes y formas habituales de comportamiento (Nickerson *et al.*, 1993). Entre otros, usar evidencias en forma hábil e imparcial, organizar los pensamientos y articularlos en forma concisa y coherente, distinguir inferencias, suspender el juicio en ausencia de evidencias, diferenciar entre razonar y racionalizar, anticipar las consecuencias de acciones, distinguir creencias, saber cómo buscar información y actuar en consecuencia, advertir semejanzas y analogías, aprender en forma independiente, resolver problemas no convencionales, escuchar atentamente las ideas de otros, analizar argumentaciones y poner en tela de juicio los puntos de vista propios.

El desarrollo del pensamiento metacognitivo comienza tardíamente en la infancia, en especial durante la etapa de escolarización y se enfatiza en la adolescencia (Bruning *et al.*, 2012). Diversos estudios dan a conocer que los niños y niñas durante los primeros años de escolarización y los últimos de la educación primaria aún no pueden supervisar adecuadamente una tarea, ni dar cuenta de sus procesos cognitivos (Buron, 1993). Esto no significa que no posean conocimientos metacognitivos, sino, por el contrario, que los distintos procesos de la regulación del pensamiento van mejorando a lo largo del tiempo en función de las características de los estudiantes, el tipo de tarea y sus condiciones y las estrategias de aprendizaje disponibles (García-Madruga *et al.*, 2002).

Por otra parte, los estudios destacan que la metacognición es dependiente, entre otros aspectos, de las experiencias de los sujetos en las tareas, sus condiciones y demandas, las posibilidades de acceso reflexivo al conocimiento y su uso, y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas (Núñez-Delgado, 2015).

En los últimos años, ha habido un renovado interés en la teorización sobre la metacognición en destacados centros académicos de todo el mundo. Esta investigación se basa en aportes provenientes de los estudios en el campo de la Filosofía de la Mente y, en particular, de la Filosofía para niños (Lipman *et al.*, 2003; Lipman, 1988), así como en trabajos provenientes de la vasta tradición de las perspectivas cognitiva y sociocultural de la Psicología Educativa (Bruner, 1984; Piaget, 1977; Sternberg y Detterman, 1988; Vygotsky, 1991). Según estas perspectivas, los debates actuales se centran en la complejidad del conocimiento y cómo se relaciona con la enseñanza del pensamiento en el contexto de las asignaturas del currículo dentro del aula (Nickerson *et al.*, 1993; Tishman *et al.*, 1997).

Los estudios sobre la metacognición en estudiantes de la Educación Media y Superior, por una parte, revelan un conocimiento impreciso de sus percepciones sobre sí mismos sobre los procesos metacognitivos, como también de las actividades y condiciones necesarias para el estudio. Asimismo, el predominio de estrategias vinculadas a la memorización de información, tales como la lectura y copia literal de fragmentos de textos. Esto último, es consistente con las imprecisiones respecto al uso de técnicas con el fin de reducir y/o condensar información, también cómo hacer diagramas, cuadros, gráficos, dibujos para estudiar activamente, efectuar repases y recordar mejor (Palacios y Schinella, 2017; Schraw y Dennison, 1994).

Los especialistas sostienen que, a menudo, los profesores en los cursos parten erróneamente del supuesto que los estudiantes ya desarrollaron las habilidades del pensamiento metacognitivo necesarias para el aprendizaje y el estudio independiente. Como consecuencia, esto afecta a sus posibilidades de autorregular sus aprendizajes y de conocer y usar adecuadamente las estrategias cognitivas y metacognitivas.

1.1.1. Filosofía y metacognición

Respecto del saber filosófico, el estudio del pensamiento y la metacognición se remontan al diálogo socrático y las representaciones mentales de Platón, esto porque el diálogo socrático no es una simple herramienta de indagación acerca de los grados de conocimiento de un sujeto, sino que también es un postulado sobre la naturaleza del conocimiento y su representación mental. Para Platón (y presumiblemente también para Sócrates) la matemática y las ciencias exactas constituían el dominio por excelencia del conocimiento. En palabras de Gardner (1994), “las formas más puras de conocimiento eran arquetipos idealizados de los que sólo se podía tenerse un mero atisbo en la realidad mundana” (p. 78).

René Descartes es probablemente el filósofo más prototípico de los estudios del pensamiento. A comienzos de la era moderna, en su libro *Discurso del Método* (2007) partió del método inductivo y la introspección para llegar a la conclusión de que la única verdad comparable con las verdades matemáticas de las que se puede tener plena certeza es el hecho de que estoy pensando (*cogito ergo sum*). Los aportes de Descartes y sus contemporáneos sentaron las bases para el estudio de la mente y la importancia de la misma en el conocimiento y el pensamiento (Peronard, 2009).

Sobre la enseñanza de la Filosofía, Sánchez (2004) plantea que:

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 (p. 153).

Por tanto, el pensamiento está esencialmente unido a la Filosofía y desde ésta nace la oportunidad de ser recursivos en los procesos de pensamiento con apoyo en el uso de estrategias metacognitivas.

Lo anterior puede contrastarse con el hecho de que los estudiantes no perciben como aprendizaje el desarrollo del propio pensamiento, puesto que se ha internalizado un sistema basado en la memorización, y, por tanto, parece una pérdida de tiempo el desarrollo del pensamiento, “¿cuándo vamos a trabajar? o ¿cuándo vamos a hacer algo?” (Salazar *et al.*, 2018, p. 70). Este mismo cuestionamiento permite al docente generar una instancia para el enseñar a pensar, motivando a los estudiantes a cuestionarse sobre la propia construcción del conocimiento.

En este sentido nuestra labor es hacerles pensar —¿de verdad?— ¿Es cierto que solamente aprendemos con un libro de texto, un lápiz y una libreta? Si les dejamos hablar observaremos que estas cuestiones no les son inalcanzables, ni mucho menos (Salazar *et al.*, 2018, p. 70).

De esta manera, se otorga un sentido que va mucho más allá de la mera adquisición de conocimientos, típica de un modelo tradicional.

Por tanto, en primera instancia el docente deberá aprender a aprender, para que luego pueda aprender a pensar y sólo desde ahí podrá enseñar a pensar, ya que es un proceso que no sólo viven los estudiantes, sino también el docente, comprendiendo la importancia que el desarrollo del pensamiento tiene y cómo llevarlo a cabo.

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo – el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies – exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (Savater, 1997, p. 16).

El estudiante y el docente deberán encontrar sentido, en su propio pensamiento, al proceso vivido y al espacio que se comparte, sintiéndose parte de una comunidad que permite y apoya el desarrollo del pensamiento.

La enseñanza de la Filosofía se vislumbra, entonces, como respuesta a la complejidad y como herramienta para el desarrollo de habilidades del pensamiento, en ese sentido, suele distinguirse como un espacio de construcción y colaboración.

Lo que la filosofía como práctica educativa plantea es que educar no es adquirir competencias, transmitir conocimientos ni escolarizar pensamientos. Consiste, fundamentalmente, en un desplazamiento, en un cambio de lugar que renueva el deseo de pensar y el compromiso con la verdad (Garcés, 2013, p. 35).

Esto requiere ser acompañado de un estilo docente en particular que rompa la lógica de reproducción de conocimientos en el aula.

2. Metodología

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo de cohorte descriptivo-interpretativo, a partir de un análisis de múltiples casos y una variedad de instrumentos para la recolección de datos. Este tipo de investigación tiene como objetivo especificar las propiedades significativas de individuos, grupos, comunidades u otros fenómenos que se someten a análisis (Hernández *et al.*, 2003). Desde esta perspectiva, se examinaron diversas conceptualizaciones relacionadas con el desarrollo de la metacognición presentes en los Programas de Estudio oficiales del área filosófica de la Educación Media, vigentes hasta la implementación de la presente investigación, en específico en sus dos últimos años correspondientes a 3° y 4°, formación general, así como en las diferentes prácticas de enseñanza en el aula. Estos análisis posibilitaron establecer relaciones significativas entre las directrices curriculares y las prácticas docentes de la asignatura de Filosofía en la educación secundaria en Chile. La investigación tomó una visión bidimensional del análisis, que integra al mismo tiempo el texto documental de los Programas de Estudio de Educación Media y las prácticas áulicas, enmarcadas en un tiempo y un espacio sociocultural determinados.

El análisis de los Programas de Estudio se centró en sus posibles aportes de la metacognición. Es decir, en la forma en que se concibe a la enseñanza en el área curricular filosófica como una herramienta para el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento (Garcés, 2013). Con relación a las prácticas pedagógicas en el aula, el trabajo de observación se llevó a cabo con seis docentes de seis cursos, tres de ellos de 3° y tres de 4° de Educación Media, cada curso integrado por un mínimo de 25 y un máximo de 33 escolares. Se prestó especial atención a las formas de interacción y cooperación entre los estudiantes, los problemas que se abordan durante las clases, los diferentes tipos de razonamiento empleados, los niveles de discusión y reflexión alcanzados, las formas de participación de los estudiantes, el uso del lenguaje, las

rutinas o automatización de ciertos métodos de trabajo, entre otros aspectos relevantes. Estos elementos facilitan el desarrollo de los procesos metacognitivos.

3. Resultados

3.1. Caracterización de los Programas de Estudio

La oferta curricular de la asignatura de Filosofía se ha analizado en sus distintos componentes, objetivos, contenidos, aprendizajes esperados y evaluación propuestas en sus planes y programas.

3.2. Objetivos

Los planes y programas se estructuran a partir de dos tipos de objetivos. Por un lado, se encuentran los objetivos fundamentales transversales (OFT) que se definen como aquellos que establecen propósitos generales de la educación relacionados con el crecimiento personal y la formación ética e intelectual de los estudiantes. Estos objetivos superan a un sector o subsector específico del plan de estudios y se desarrollan en múltiples áreas o aspectos de la experiencia educativa, que son responsabilidad de toda la institución escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2001, p. 13). Las dimensiones mencionadas se plantean en coherencia con el marco curricular nacional y representan una explicación ordenada de los propósitos educativos de la Educación Media en cuatro áreas: desarrollo personal y autoafirmación (conocimiento de uno mismo, autoestima, interés y habilidad para comprender la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante), desarrollo del pensamiento (investigación, comunicación, resolución de problemas, análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento), formación ética (respeto y valoración de ideas y creencias diferentes en entornos escolares, familiares y comunitarios, reconocimiento del diálogo como una fuente constante de humanización, superación de diferencias y búsqueda de la verdad), y persona y entorno (apreciación de la vida en sociedad como un elemento esencial para el crecimiento personal).

Por otra parte, los objetivos fundamentales (OF) son aquellos relacionados con los logros propios del campo de la disciplina, entre los cuales se encuentran: entender al ser humano como un sujeto que piensa, aprende, percibe, siente, actúa e interactúa con otros; evaluar visiones alternativas sobre los fundamentos de la moral y valorar la importancia de las normas morales para el desarrollo espiritual.

3.3. Contenidos

Los programas para los estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Media en el área de Filosofía presentan a los alumnos y alumnas diversos conceptos, problemas, temas, autores y corrientes de pensamiento. Además, desarrollan habilidades cognitivas avanzadas que les permiten reflexionar de manera fundamentada y respaldada sobre la condición humana, su significado y las formas en que los individuos se relacionan entre sí.

A modo de ejemplo, uno de los propósitos fundamentales de este programa es fomentar el desarrollo de habilidades analíticas, argumentativas e interpretativas, así como promover la capacidad de tomar posturas fundamentadas, coherentes y comprometidas. Esto se logra mediante el proceso de interpretar y aplicar los conceptos filosóficos a la propia experiencia de los estudiantes en su contexto social y cultural. Con el fin de respaldar este logro, los contenidos del programa se estructuran de manera que, en primer lugar, se introduzcan los problemas planteados por la Filosofía, contrastándolos con las preguntas empíricas y formales.

Además, se enfatiza la adquisición del vocabulario básico filosófico. En segundo lugar, se exploran aspectos del pensamiento práctico, estableciendo una clara distinción entre la opinión común y la reflexión filosófica. En este contexto, los temas éticos son abordados desde una perspectiva genuinamente filosófica.

3.4. Aprendizajes esperados

Estos aprendizajes ayudan en la organización del contenido, la selección de estrategias y métodos de aprendizaje. Son elementos fundamentales en el marco curricular, ya que definen de manera concreta, precisa y evidente lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar una unidad.

En el caso de tercer año medio, se declara que al finalizar la asignatura los estudiantes:

- Comprenden los procesos psicológicos como una actividad con base biológica específica en el cerebro y sus estructuras, compartida en parte con otros seres vivos, pero especialmente desarrollada en el ser humano.
- Comprenden que las emociones pueden ser reguladas voluntariamente por la reflexión y el aprendizaje.
- Entienden que las personas aprenden el lenguaje y los códigos culturales necesarios para su integración social a través del proceso de socialización.
- Analizan la dimensión psicológica de la sexualidad: la identidad sexual.
- Identifican valores, conductas y actitudes que se asocian con la sexualidad responsable en la adolescencia.
- Identifican el concepto de bienestar biopsicosocial.
- Evalúan el desarrollo de su propio proyecto vital, de sus redes sociales y de ciertas habilidades sociales o “habilidades para vivir”.

Para el caso del cuarto año medio de la asignatura Filosofía, entre otros aprendizajes esperados, los estudiantes:

- Comprenden la estructura de la Filosofía como los temas éticos, metafísicos y epistemológicos.
- Reconocen que frente a una pregunta filosófica existe un rango abierto, pero acotado de respuestas que son por igual inteligibles y racionalmente defendibles.
- Comprenden el conocimiento como un ámbito que suscita problemas filosóficos. Reconocen la dimensión metodológica de la actividad filosófica.
- Distinguen la Moral de la Ética.
- Conocen diferentes propuestas acerca del fundamento de la moral.
- Conocen las características de los valores.
- Aplican conceptos morales y éticos a su realidad.
- Reconocen el papel de las instituciones sociales en la formación de la consciencia moral.
- Reconocen que las instituciones forman la consciencia moral inculcando valores.
- Reconocen y aplican los principios de la bioética.

3.5. Actividades

Los Planes y Programas de Psicología y Filosofía, al igual que los demás elementos curriculares, contienen actividades específicas que están prescritas dentro del marco curricular nacional. Estas actividades están diseñadas para fomentar la adquisición de conceptos fundamentales, así como para fomentar la discusión y reflexión basada en la experiencia personal de cada estudiante. De esta manera, se busca que los estudiantes puedan visualizar y tomar postura frente a los problemas planteados.

En línea con lo planteado, el programa de tercer año postula que las actividades de los estudiantes precedan a las explicaciones de los profesores. De esta manera, los conceptos que se van a aprender pueden ser contextualizados con base en las experiencias personales previas de los estudiantes, lo que les otorga una mayor relevancia y fortalece su compromiso con los temas de la disciplina. Además, se mencionan otras actividades como parte del programa. Entre otras, se plantean:

- Interpretación y descripción de imágenes (ejemplo, la joven y la vieja, un jarrón y dos personas de perfil).
- Discusión grupal (ejemplo, sobre emociones en hombres y mujeres y sus variaciones en la forma de expresarlas).
- Entrevistas a diferentes personas acerca de interrogantes.
- Lectura de textos (ejemplo “Las facciones del amor”, de José Ortega y Gasset).
- Elaboración de ensayos sobre personajes de algún cuento, novela, película o teleseries.

El programa de Filosofía del cuarto año de Educación Media propone una serie de actividades que incorporan los conocimientos y las reflexiones de la psicología sobre los elementos y características de la experiencia humana. Estas actividades tienen como objetivo respaldar y contrastar la reflexión filosófica. El análisis de textos, los debates en grupo y la reflexión personal se destacan como actividades fundamentales para identificar los conceptos e ideas básicas de diferentes autores, así como los argumentos de apoyo. Además, se fomenta la generación de objeciones y ejemplos contrarios, que contribuyan a la evaluación crítica de las diversas posturas.

Como actividades, se proponen:

- Clasificación de una serie de preguntas en términos empíricos y formales, justificando su clasificación.
- Análisis y debates de películas, como “Blade Runner” o “Matrix”.
- Lectura de un artículo para debatir acerca de la pregunta por el sentido de la vida humana.
- Discusión de dilemas morales.
- Identificación de distintos tipos de situaciones de conflictos e intereses vinculadas a resoluciones normativas.

En los Planes y Programas analizados, no se proporciona una especificación clara sobre el enfoque de evaluación. En la descripción de cada unidad, se detallan los contenidos, los objetivos de aprendizaje y las actividades correspondientes. Al final de esta descripción, se incluyen algunos indicadores relacionados con los objetivos de aprendizaje, así como una lista de prácticas de evaluación sugeridas, que pueden incluir:

- Elaboración de un ensayo a partir del análisis de un personaje de una obra literaria, teatral o cinematográfica, identificando los diversos procesos psicológicos presentes.

- Creación de un cuento o situación que contenga fenómenos psicológicos específicos indicados por el docente, destacando cómo se manifiestan en el comportamiento de los personajes.
- Realización de una investigación en profundidad sobre un tema determinado.
- Identificación del tipo de pensamiento y estilo cognitivo utilizado para resolver un problema planteado.
- Resolución de una prueba con apuntes disponibles, demostrando la influencia de los procesos psicológicos en un tipo específico de aprendizaje.
- Caracterización de un personaje literario, destacando el tipo de inteligencia predominante y sus manifestaciones.
- Análisis de una noticia nacional o internacional, identificando los comportamientos que caracterizan a diferentes grupos sociales.
- Descripción de las causas de un conflicto y señalando los comportamientos que podrían conducir a su resolución.
- Análisis y comentario de un programa de televisión, identificando los mensajes de valores de convivencia tanto implícitos como explícitos.
- Participación en paneles y autoevaluación de la capacidad personal para fomentar un ambiente de trabajo adecuado, respetar las opiniones, escuchar de manera atenta y empática, entre otros aspectos.

El programa de educación filosófica correspondiente al cuarto año indica que los estudiantes deben adquirir habilidades argumentativas y reflexivas en el ámbito lingüístico, las cuales deben estar presentes en todas las etapas de evaluación (MINEDUC, 2001). Para cumplir con este objetivo, se sugiere a los profesores evitar el uso de pruebas de selección múltiple u otras similares, con el fin de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión, tanto en forma oral como escrita. Asimismo, las estrategias de evaluación toman en consideración los aspectos formales del lenguaje en presentaciones escritas, como la ortografía y la gramática, así como en exposiciones orales:

- Debates en clase, con una duración previamente establecida, donde se evalúa la coherencia en la argumentación, la atención a los argumentos de los demás y la capacidad de responder a ellos, la aplicación de conceptos a situaciones específicas y la relevancia de los puntos planteados.
- Elaboración de un trabajo escrito de síntesis, evaluando la competencia lingüística, la estructura de la exposición del tema y la comprensión de los contenidos.
- Realización de una prueba escrita para evaluar el dominio de los contenidos, la competencia lingüística, la pertinencia de las respuestas y la capacidad de aplicar los conceptos a situaciones concretas.
- Comentario de texto, evaluando la articulación de la argumentación, la fundamentación de la opinión y la relevancia del análisis realizado.
- Como se advertirá, la mayoría de las prácticas sugeridas son de naturaleza cualitativa e individual, y se centran en evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes al finalizar cada unidad. Esto permite que los estudiantes tengan la libertad de expresar su individualidad en sus trabajos y brinda a los profesores la flexibilidad de guiarse por sus propias preferencias individuales.

3.6. Pensamiento metacognitivo en los Programas de Estudio

En los Programas de tercero y cuarto año medio hay presencia de elementos curriculares que apuntan al desarrollo del pensamiento metacognitivo. La tabla 1 muestra una síntesis de los elementos que se orientan hacia la metacognición.

Tabla 1.

Elementos del pensamiento metacognitivo en los Programas de Estudio del área filosófica de la Educación Media chilena.

Categorías de Análisis/Curso	Tercero medio	Cuarto Medio
Objetivos	Utilizar y seleccionar información relevante. Evaluar comportamientos e informaciones, aplicando conceptos psicológicos y psicosociales.	Clarificar, evaluar y generar ideas. Evaluar el propio aprendizaje. Manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios.
Aprendizajes Esperados	Reconocen problemáticas existenciales y del conocimiento. Reconocen creencias personales erróneas sobre la naturaleza y funcionamiento de los procesos cognitivos. Comprenden que las emociones pueden ser reguladas voluntariamente por la reflexión y el aprendizaje. Comprenden la importancia de distinguir entre identidad personal y social. Distinguen las modalidades de elaboración de la crisis de identidad.	Comprenden que las reflexiones metafísicas y científicas no se deben argumentar solo sobre la base de la autoridad de un texto sagrado. Comprenden que en las reflexiones metafísicas y religiosas no se argumenta solo sobre la base de descubrimientos científicos. Aplican los conceptos aprendidos a su propia experiencia. Valoran el análisis ético de la técnica.
Contenido	El aprendizaje humano. Inteligencia y pensamiento. Dominios de la actividad del pensamiento: resolución de problemas, juicio y toma de decisiones, razonamiento, creatividad. Lenguaje, pensamiento y cognición. ¿Qué se entiende por 'salud mental' hoy?	Problemas específicos de la reflexión filosófica.
Actividades, estrategias y recursos didácticos	Análisis y descripción de formas individuales de la percepción. Análisis del aprendizaje identificando dificultades y ayudas personales. Relato de la propia vivencia de la socialización primaria	Identifican bienes, relaciona dos con la felicidad y los comparan con las ideas de Sócrates y Aristóteles. Analizan de manera grupal la presencia o ausencia de la libertad en la toma de decisiones. Reconocen las instituciones sociales que ejercieron poder sobre ellos para inculcar una moral.
Evaluación	Realizan un panel sobre la	Realizan un trabajo escrito

<p>formación de la identidad y el grupo social de origen. Autoevalúan la propia capacidad de: propiciar un clima adecuado de trabajo, respetar las opiniones, etcétera. Ejemplifican actividades de autoevaluación y evaluación grupal.</p>	<p>individual sobre una propaganda de felicidad a cambio de adquirir ciertos bienes. Producen una lista de juicios de valor que incluye opiniones sobre ellos, su historia personal y aplicación de conocimientos acerca de los valores.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.7. Prácticas áulicas en la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media chilena

Para entender el modo en el que se llevan a cabo los aportes que ofrecen, en la teoría, los Programas de Estudio del área filosófica de la Educación Media chilena en relación con la metacognición, se describen las formas de interacción verbal, de construcción de conocimientos y las principales estrategias para fomentar la participación en los procesos de las clases.

En relación con las formas de interacción predominantes en las clases de Filosofía de la Educación Media en Chile, estas suelen comenzar con explicaciones por parte de los docentes o lecturas seguidas de preguntas enfocadas en los contenidos establecidos en los Programas de Estudio.

Lo anterior implica que el profesorado tiene un control significativo sobre los procesos de pensamiento de los estudiantes. En gran medida, las preguntas formuladas por los profesores se centran en el contenido y tienden a ser preguntas de verificación, que difieren de las preguntas que surgen en la experiencia diaria de los estudiantes. Esto a veces resulta en ideas fragmentadas que generan distracciones e interrupciones en el desarrollo de la clase. Rara vez los estudiantes plantean sus propias preguntas, excepto en situaciones de enseñanza mutua entre compañeros, las cuales son consideradas como casos excepcionales en el aula.

Por otro lado, en lo que respecta a los dilemas abordados durante las clases, se constata que se fundamentan en temáticas y conceptos preestablecidos en los Programas de Estudio del área curricular de Filosofía, los cuales están relacionados con la ética, la libertad, la moral, la identidad, la sexualidad, entre otros aspectos. El enfoque de los problemas, en su mayoría, parte de la revisión de conocimientos conceptuales para luego problematizar situaciones que guardan relación con los contextos particulares de los estudiantes.

En cuanto a las discusiones y reflexiones llevadas a cabo en el aula, se observa que el objetivo principal de las interacciones es aplicar los conceptos enseñados a situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, es importante destacar que los momentos de discusión y reflexión son escasos, ya que la mayor parte del tiempo está dedicada a las exposiciones y aclaraciones por parte de los profesores y profesoras. En algunas clases, las discusiones y reflexiones se generan a partir de las preguntas de los estudiantes, con el docente actuando como mediador. Estas situaciones permiten la negociación de significados y la construcción compartida de conocimientos en las comunidades de aula.

Sobre los niveles de participación, en el análisis de las clases observadas se advierten dos niveles de participación de los estudiantes, en consecuencia, de las oportunidades que otorgan

los profesores para que esto ocurra: alta y baja participación, caracterizándose principalmente por el uso de la palabra y el tiempo, las interacciones y la socialización de preguntas y respuestas.

Las situaciones de participación de alto nivel en el aula se caracterizan por poner al estudiante como protagonista, permitiendo la discusión, el debate y la negociación de significados mediados por el profesor. Por otro lado, en las situaciones de bajo nivel de participación, los estudiantes tienen una participación limitada o nula, ya que es el docente quien dirige y controla el proceso, caracterizándose por explicaciones que reducen la enseñanza a un monólogo y dispersan la atención de los estudiantes.

En cuanto a las formas de trabajo, se observan distintas estrategias en cada nivel, como el trabajo colaborativo, la discusión guiada, la resolución de guías de aprendizaje, el uso de imágenes como apoyo y las clases expositivas del profesor.

4. Discusión

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 consciencias de los adolescentes mediante la transmisión de ciertos contenidos mínimos obligatorios, en lugar de aspirar al desarrollo de la mente crítica. Así, la enseñanza de la Filosofía asumiría un orden persuasivo justificado en la educación de las facultades lógicas del libre juicio, que se asemeja más a la transmisión de doctrinas políticas o confesionales. Al respecto, se ha detectado un posicionamiento que refuerza el pensamiento conservador antes que crítico, tal como es el caso de la tercera unidad del Programa de Psicología, “Individuo y Sexualidad”, en donde se plantea al sujeto y a las cuestiones sobre el género desde una mirada binaria promoviendo la abstención como única forma responsable de vivir la sexualidad.

Lo antes expuesto se deriva, además, del hecho que en los Programas no se explicita el desarrollo del pensamiento metacognitivo 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.

Lo anterior nos lleva a la interrogante ¿para qué sirve la Filosofía en la escuela? En palabras de Kohan, 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 (citado en Otero, 2019). Del mismo modo, a los profesores la Filosofía puede ayudarlos 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 de los estudiantes y los profesores.

Se sostiene que la Enseñanza de la Filosofía es fundamental para fomentar el desarrollo y ejercicio metacognitivo, proporcionando habilidades y recursos lingüísticos y cognitivos más avanzados, con el propósito de formar individuos reflexivos, críticos y conscientes de sí mismos, lo que supone guiar a los estudiantes en la toma de consciencia de sus propios procesos y estrategias mentales. Por tanto, resulta necesario incluir esta habilidad de pensamiento como objetivo de aprendizaje en el currículo filosófico de la Educación Media en

Chile, con el propósito de fomentar el uso de estrategias en el aula, por parte de los docentes, que favorezcan el potencial filosófico en el desarrollo de la metacognición.

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 a 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* (Kant, 2001).

El Programa de Filosofía con Niños de Lipman (1988) 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.*, 2003). Sin embargo, diversos componentes de la educación tradicional atentan contra ello, entre otros, la formación del profesorado.

Finalmente, se invita a reconsiderar el currículum de la Educación Media en Chile, específicamente a diseñar un plan de estudios que dé mayor importancia y valor a la Filosofía, reconociéndola como un espacio propicio para fomentar la metacognición. Esto implica promover el desarrollo de personas autónomas, críticas y capaces de generar su propio conocimiento intelectual. Es necesario reposicionar a la Filosofía como una disciplina que permite la producción subjetiva en el ámbito educativo.

Lo expresado anteriormente supone el desafío de resignificar el currículum y la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media chilena, que ha sido el primer espacio sacrificado en comparación con otros espacios curriculares, como el de las letras o el de la historia. Prueba de ello es que el área filosófica ocupa sólo tres horas cátedras semanales en el tercer y cuarto año. 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 docente. Gran parte de las interrogantes pueden ser esclarecidas con el aporte de las experiencias curriculares del Programa de Filosofía para Niños de Lipman, el Proyecto Zero de Harvard, el Programa “Aprender a Aprender” del Instituto Pascal, Madrid, y, en particular, el Proyecto “Desarrollo del Pensamiento Complejo y Valores Humanistas Laicos” implementado en el ámbito local.

5. Conclusiones

Este estudio indagó el desarrollo de la metacognición en la Educación Media filosófica chilena. Con esta finalidad, examinó las orientaciones de los Programas de Estudio del área curricular filosófica y las prácticas áulicas. En sus fundamentos recogió aportes de la Filosofía para Niños

(Lipman, 2004, como se citó en Goicoechea, 2013), de Programas y Proyectos curriculares a niveles internacional y nacional, como también de la experiencia de la autora en investigaciones precedentes sobre el tema en Chile. También dialogó con contribuciones procedentes del campo de la Psicología Educativa, que enriquecieron la mirada cognitiva y sociocultural del desarrollo de la metacognición en la Educación Media filosófica de los estudiantes. En lo metodológico, asumió un enfoque cualitativo de cohorte descriptivo - interpretativo basado en el análisis curricular de los Programas de Estudio del área filosófica y la observación de las prácticas de enseñanza en aula de profesores de Enseñanza Media mención Filosofía en las asignaturas de Filosofía y Psicología.

5.1. Sobre los Programas de Estudio de la Educación Media filosófica chilena

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 conceptos, antes que en el desarrollo de los procesos del pensamiento metacognitivo. No obstante, esta investigación 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 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, encontramos 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 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 desde “saber Filosofía” a “saber cómo pensar, aprender y resolver problemas con la Filosofía”.

5.2. Las prácticas áulicas en la enseñanza de la Filosofía

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 observadas se detecta que la participación de los estudiantes es casi inexistente o meramente residual. Sus iniciativas se reducen a pedirle al profesor que les 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 la ausencia de iniciativas por parte de los jóvenes para aprender de manera significativa. En segundo lugar, en menor medida, encontramos clases en donde los docentes 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.

6. Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Borges, J. L. (1956). *Funes el memorioso*. Emecé Editores.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bruning, R., Schraw, G. y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5ª ed.). Pearson Educación S. A.
- Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero.
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7(1), 58-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>
- Elam, S. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Ennis, R. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Baron y R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: what is memory development the development of? *Human Development*, 14(4), 272-278.
<https://doi.org/10.1159/000271221>
- Flavell, J. (1976). Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. En L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1039>
- García-Madruga, J., Gutiérrez, F. y Carriedo, N. (Eds.) (2002). *Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico*. UNED.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Goicoechea, M. A. (2013). LIPMAN, Matthew (2004). Reseña del libro Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 8, 322-323.
<https://doi.org/10.18172/con.574>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

- Kant, I. (2001). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Isegoría*, 25, 287-291.
<https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/595>
- León, A., Aguilar, R., Chirinos, E., Rojas, G. y Suescún, W. (2000). Estructuras del currículum y del conocimiento en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 179-205.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313417>
- Lipman, M. (1988). *El Programa de Filosofía para Niños. Manual del profesor*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (2003). *La filosofía en el aula* (3ª ed.). Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Programa de estudio Cuarto año medio. Formación General Educación Media*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/248/MONO-194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Programa de estudio Tercer año medio. Formación General Educación Media*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/247/MONO-193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1993). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós.
- Núñez-Delgado, M. (2015). Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje. En A. Palacios (Comp.), *Claves para incluir: Aprender enseñar y comprender* (pp. 111-132). Noveduc.
- Otero, M. (15 de junio de 2019). Walter Kohan: La filosofía ayuda a tener gente pensante dentro de las escuelas. *La Voz*. <https://bit.ly/3L068oN>
- Palacios, A. y Schinella, G. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 9-28.
<https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16612>
- Peronard, M. (2009). Metacognición: mente y cerebro. *Boletín de Filología*, 44(2), 263-275.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032009000100010>
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño* (3ª ed.). Editorial Fontanella.
- Piaget, J. (2018). *Seis estudios de Psicología*. Siglo XXI Editores Argentina.

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Salazar, M., Funes, R. y Farzaneh, D. (2018). El aula, un lugar para aprender a pensar y aprender a convivir. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(92), 69-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627818>
- Sánchez, M. (2004). *Ética para la vida cotidiana*. Ediciones Del Orto.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2ª ed.). Ariel.
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sternberg, R. y Detterman, D. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Pirámide.
- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Troquel.
- Tishman, S., Perkins, D. y Eileen, J. (1997). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Aique.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas*. Visor.

AUTOR/ES:

Rosse Marie Vallejos Gómez

Universidad de Concepción, Chile.

Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción, Chile. Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Académica del Dpto. de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Sus principales líneas de formación, docencia e investigación son: currículo, conocimiento escolar y enseñanza; formación inicial docente; género y currículo escolar; Filosofía con niños. Cuenta con experiencia en gestión universitaria como Jefa de Carrera de Pedagogía en Filosofía y Jefa de Unidad de Prácticas Pedagógicas. Directora del Grupo de Investigación N°21.P2.01 "Perspectivas Curriculares y Evaluativas en la Formación Práctica del Futuro Profesor UdeC". Ha liderado proyectos en líneas del Desarrollo del Pensamiento Complejo en la Enseñanza de la Filosofía.

rovallejos@udec.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-8638>