


## **Desafíos en la articulación entre el currículo nacional de Filosofía, la Educación Media y la formación universitaria en Pedagogía de la Filosofía en Chile**


### **Desafios na articulação entre o currículo nacional de Filosofia, o Ensino Médio e a formação universitária em Pedagogia em Filosofia no Chile**

### **Challenges in the articulation between the national Philosophy curriculum, Secondary Education and university training in Philosophy Pedagogy in Chile**


Gustavo Herrera-Urizar<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>

Souly Cisternas-Negrete<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0009-0006-4597-2569>

Emanuel Arredondo-González<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4818-9888>

**Resumen:** Este artículo explora cómo se articulan el currículo nacional de filosofía, las prácticas docentes en escuelas y universidades, y la formación pedagógica específica en filosofía. Mediante una investigación cualitativa, que incluyó el análisis de dos grupos focales y la revisión detallada de once documentos curriculares, se pudo observar una convergencia positiva entre los programas educativos y los objetivos transversales de aprendizaje. Esto refleja un esfuerzo significativo por integrar la enseñanza filosófica como elemento central en la formación integral de los estudiantes. A pesar de estos avances, se identificaron aspectos que requieren mayor atención, lo que permite inferir que la actual articulación curricular, aunque valiosa, presenta vacíos que podrían abordarse mediante estrategias específicas para fomentar habilidades de investigación y diálogo crítico, así como fortalecer la coherencia entre el currículo escolar y la formación universitaria. Los resultados subrayan la relevancia de consolidar esta articulación curricular para potenciar tanto la enseñanza de la filosofía como su aporte al desarrollo integral del alumnado. Asimismo, se recalca la importancia de implementar prácticas pedagógicas efectivas que promuevan el pensamiento crítico, la capacidad investigativa y una conexión más sólida entre teoría y práctica educativa.

<sup>1</sup>Doctor en políticas y gestión educativa. Profesor Lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, España. E-mail: [gustavo.herrera@ub.edu](mailto:gustavo.herrera@ub.edu)

<sup>2</sup>Profesora de Filosofía, licenciada en Educación. Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: [soulycist@gmail.com](mailto:soulycist@gmail.com).

<sup>3</sup>Doctor en Educación. Profesor de la Universidad de Valparaíso, Chile. E-mail: [emanuel.arredondo@gmail.com](mailto:emanuel.arredondo@gmail.com).

**Palabras clave:** Articulación curricular. Enseñanza de la Filosofía. Currículo nacional. Planificación docente. Formación del profesorado de Filosofía.

**Resumo:** Este artigo explora como se articulam o currículo nacional de filosofia, as práticas docentes em escolas e universidades e a formação pedagógica específica em filosofia. Por meio de uma pesquisa qualitativa, que incluiu a análise de dois grupos focais e a revisão detalhada de onze documentos curriculares, foi possível observar uma convergência positiva entre os programas educativos e os objetivos transversais de aprendizagem. Isso reflete um esforço significativo para integrar o ensino filosófico como elemento central na formação integral dos estudantes. Apesar desses avanços, foram identificados aspectos que requerem maior atenção, o que permite inferir que a atual articulação curricular, embora valiosa, apresenta lacunas que poderiam ser sanadas por meio de estratégias específicas para fomentar habilidades de pesquisa e diálogo crítico, bem como fortalecer a coerência entre o currículo escolar e a formação universitária. Os resultados destacam a relevância de consolidar essa articulação curricular para potencializar tanto o ensino da filosofia quanto sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, enfatiza-se a importância de implementar práticas pedagógicas eficazes que promovam o pensamento crítico, a capacidade investigativa e uma conexão mais sólida entre teoria e prática educativa.

**Palavras-chave:** Articulação curricular. Ensino da Filosofia. Currículo nacional. Planejamento docente. Formação de professores de Filosofia.

**Abstract:** This article explores the curricular alignment among the national philosophy curriculum, teaching practices in schools and universities, and pedagogical training specifically in philosophy. Using qualitative research, which involved analyzing two focus groups and thoroughly reviewing eleven curricular documents, the study identifies a positive convergence between educational programs and transversal learning objectives. This indicates a substantial effort to integrate philosophical education as a core component in students' comprehensive development. Despite these advances, several areas require further attention, suggesting that current curricular articulation -though valuable- still contains gaps that could be addressed through targeted strategies to foster research skills and critical dialogue and to strengthen coherence between the school curriculum and university teacher education. The findings highlight the importance of strengthening curricular alignment to enhance both philosophy teaching and its contribution to students' holistic development. Additionally, the study emphasizes implementing effective pedagogical practices that foster critical thinking, research skills, and a stronger connection between theoretical knowledge and educational practice.

**Keywords:** Curricular articulation. Teaching of Philosophy. National curriculum. Teacher planning. Philosophy teacher training.

## Introducción

La articulación curricular se entiende como una integración armónica y deliberada de los diversos elementos que componen un programa o plan educativo. Su propósito es garantizar coherencia interna, asegurando que todos los componentes del currículo se relacionen de forma lógica y consistente. Según Crespo-Cabuto et al. (2021), esta integración exige un diseño curricular cuidadoso, orientado a lograr cohesión entre los distintos niveles de concreción, especialmente relevante cuando se trata de conectar el sistema escolar con la enseñanza universitaria de la filosofía (Belmonte, García-Sanz y Nicolás, 2020; Paulava et al., 2020).

La implementación efectiva de dicha articulación puede enfrentar algunos desafíos. Guichard (2020) menciona que suelen presentarse dificultades cuando no se respeta la autonomía curricular del profesorado, algo esencial para pasar desde una articulación teórica a una práctica coherente y eficaz. En la misma línea, Guichard (2020) advierte sobre posibles obstáculos derivados de la falta de

autonomía docente, ya que la libertad en las decisiones curriculares es clave para lograr una integración adecuada entre contenidos y objetivos educativos. Además, la insuficiente capacitación docente respecto a la implementación de cambios curriculares también puede ser una barrera importante. Este aspecto destaca la necesidad de contar con programas de formación continua que apoyen al profesorado en el proceso de adaptación curricular y la atención de las nuevas demandas tecnológicas propias del presente siglo.

Por otro lado, la articulación curricular trasciende la simple cohesión interna de un plan educativo y abarca también las conexiones entre distintos niveles educativos. Por ejemplo, según lo señalado por Guichard (2020) y reforzado por diversos autores, debe existir una correspondencia lógica y pedagógica entre currículos nacionales, programas universitarios y las planificaciones docentes. Esta integración es especialmente necesaria en la enseñanza de la filosofía, donde asegurar coherencia entre currículos nacionales, planes de clase y programas universitarios es fundamental para garantizar una educación filosófica de calidad y promover la continuidad educativa desde la secundaria hasta la educación superior. En este sentido, la articulación curricular no solo implica una coherencia formal, sino que demanda mecanismos concretos para que los contenidos, las metodologías y evaluaciones dialoguen de manera constante entre ambos niveles.

En línea con esto, los objetivos de aprendizaje desempeñan un papel central, ya que guían la enseñanza filosófica y garantizan una progresión adecuada en el aprendizaje (Börekci; Uyangör, 2021). Matthews (2014) destaca la importancia de utilizar metodologías que potencien el desarrollo de competencias filosóficas en coherencia con estos objetivos y contenidos. Börekci y Uyangör (2021), por su parte, subrayan que los contenidos deben tener relevancia práctica y filosófica para los estudiantes, reforzando así la integración curricular. Para lograr este propósito, es necesario considerar la participación activa del profesorado en la selección y organización de los contenidos, asegurando que estos reflejen adecuadamente las necesidades y realidades de los estudiantes.

La evaluación también emerge como un componente clave en este proceso, permitiendo medir con precisión los avances en el aprendizaje filosófico. De acuerdo con García et al. (2019) y Martínez-Bello y Villodre (2021), las estrategias evaluativas deben ser consideradas válidas y útiles por el profesorado, aportando información clara sobre el progreso de los estudiantes. Esto requiere que las evaluaciones no sean meramente instrumentales, sino que promuevan procesos reflexivos sobre la propia práctica educativa, facilitando ajustes oportunos en las metodologías y enfoques pedagógicos empleados. Permitiendo que ambas partes –profesores y estudiantes-, se beneficien de la información obtenida (Sanz et al., 2016).

Finalmente, es imprescindible considerar las percepciones del profesorado, ya que proporcionan información crucial sobre cómo se implementa realmente la articulación curricular en

las aulas de filosofía. Martínez-Bello y Villodre (2021) destacan que la percepción docente puede revelar si existe verdadera sintonía entre currículo nacional, planes de clase y formación universitaria. A esto se suman aspectos como la inclusión educativa, la formación digital de los docentes y las competencias necesarias para una evaluación adecuada del aprendizaje filosófico (Suriá, 2014; Cañadas et al., 2018; Ibáñez et al., 2020). Además, escuchar activamente al profesorado permite identificar áreas específicas que requieren mejoras y ajustar las políticas educativas de forma más eficiente y realista.

En consecuencia, este artículo busca analizar críticamente la articulación curricular en la enseñanza filosófica, considerando las relaciones entre currículos, planificación docente y programas universitarios, para evaluar su efectividad y coherencia con el contexto escolar chileno. Este análisis permitirá determinar qué aspectos del diseño curricular deben fortalecerse y cómo optimizar la interacción entre los distintos actores educativos implicados en la enseñanza de la filosofía, contribuyendo así a una educación filosófica más pertinente, integral y significativa para los educandos.

## **Metodología**

Para analizar la posible articulación curricular entre el currículo nacional para la enseñanza de la filosofía, las planificaciones y percepciones del profesorado de establecimientos educativos que imparten la asignatura de filosofía y los programas de estudios y percepciones del profesorado de la carrera de pedagogía en filosofía se emplea un diseño cualitativo e interpretativo (Bryman, 2016). Con esta finalidad, exploramos, los programas de estudio del currículo para enseñar filosofía en tercero y cuarto medio del MINEDUC (Ministerio de Educación chileno), las planificaciones del profesorado de tres Establecimientos Educativos (EEEE) particular-subvencionado o concertados de la región de Valparaíso, Chile; y los programas de estudios del profesorado de la carrera de pedagogía en filosofía, específicamente en las asignaturas de Historia de la Filosofía Antigua I-II y Medieval I-II.

La información recopilada fue trabajada a través del análisis de contenido, el cual se basa en la conversión de respuestas abiertas en códigos de significados primarios (codificación), para luego ser agrupados y reformulados en categorías definidas. Esta técnica busca información importante en una variedad de tipos de comunicación, ya sea textual o no textual (Chávez; Yamamoto, 2014). En términos concretos, para este artículo realizamos un análisis de 11 documentos, cuya selección se basó en criterios de relevancia, representatividad, tipo de documento y acceso en relación con el objetivo de la investigación. La muestra de los documentos se presenta en la tabla I.

TABLA I. Muestra de documentos

(continues)

Identificador	Nombre de documento	Tipo de documento	Nivel de educación	Referencia
MINEDUC, 2019a	Objetivos de aprendizaje- Habilidades transversales 3° y 4° medio - Bases Curriculares 3° y 4° Medio	Curriculum nacional de Chile	3° y 4° Medio	CHILE. Ministerio de Educación. <i>Bases Curriculares de 3° y 4° Medio: Habilidades transversales y objetivos de aprendizaje</i> . Santiago: MINEDUC, 2019a.
MINEDUC, 2019b	Objetivos de aprendizaje Conocimiento y comprensión 3° medio - Bases Curriculares 3° y 4° Medio	Curriculum nacional de Chile	3° Medio	CHILE. Ministerio de Educación. <i>Bases Curriculares de 3° Medio: Objetivos de aprendizaje – Conocimiento y comprensión</i> . Santiago: MINEDUC, 2019b.
MINEDUC, 2019c	Objetivos de aprendizaje Conocimiento y comprensión 4° medio - Bases Curriculares 3° y 4° Medio	Curriculum nacional de Chile	4° Medio	CHILE. Ministerio de Educación. <i>Bases Curriculares de 4° Medio: Objetivos de aprendizaje – Conocimiento y comprensión</i> . Santiago: MINEDUC, 2019c.
CENTRO 1, 2022	Planificación de Asignatura: Seminario de Filosofía	Planificación de Centro 1	3° y 4° Medio	CENTRO 1. <i>Planificación de Asignatura: Seminario de Filosofía</i> [documento interno]. Valparaíso: Establecimiento Particular Subvencionado, 2022.
CENTRO 2, 2022	Planificación de Asignatura: Filosofía común	Planificación de Centro 2	3° Medio	CENTRO 2. <i>Planificación de Asignatura: Filosofía Común – 3° Medio</i> [documento interno]. Valparaíso: Establecimiento Particular Subvencionado, 2022.
CENTRO 3, 2022	Planificación de Asignatura: Filosofía común	Planificación de Centro 3	4° Medio	CENTRO 3. <i>Planificación de Asignatura: Filosofía Común – 4° Medio</i> [documento interno]. Valparaíso: Establecimiento Particular Subvencionado, 2022.
CENTRO 4, 2022	Planificación de Asignatura: Filosofía común	Planificación de Centro 1	4° Medio	CENTRO 4. <i>Planificación de Asignatura: Filosofía Común – 4° Medio</i> [documento interno]. Valparaíso: Establecimiento Particular Subvencionado, 2022d.

				(conclusion)
UNIVERSIDAD CHILENA, 2021a	Historia de la filosofía Antigua I	Programa de asignatura	1er año de Formación Inicial Docente (FID) en pedagogía en filosofía	UNIVERSIDAD CHILENA. <i>Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Antigua I.</i> Facultad de Filosofía y Educación, 2021a.
UNIVERSIDAD CHILENA, 2021b	Historia de la filosofía Antigua 2	Programa de asignatura	1er año de FID en pedagogía en filosofía	UNIVERSIDAD CHILENA. <i>Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Antigua II.</i> Facultad de Filosofía y Educación, 2021b.
UNIVERSIDAD CHILENA, 2022a	Historia de la filosofía Medieval I	Programa de asignatura	2º año de FID en pedagogía en filosofía	UNIVERSIDAD CHILENA. <i>Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Medieval I.</i> Facultad de Filosofía y Educación, 2022a.
UNIVERSIDAD CHILENA, 2022b	Historia de la filosofía Medieval 2	Programa de asignatura	2º año de FID en pedagogía en filosofía	UNIVERSIDAD CHILENA. <i>Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Medieval II.</i> Facultad de Filosofía y Educación, 2022b.

Fuente: elaboración de los autores.

El objetivo de un análisis de contenido fue "rastrear relaciones lícitas y estables entre los fenómenos sociales, basadas en las regularidades y secuencias que vinculan estos fenómenos" (Ahmed, 2010, p.6), después de la codificación, categorización y articulación de los conceptos de estos textos. En una segunda instancia, se realizó un grupo focal (Valles, 1999) al profesorado universitario de la carrera de pedagogía en filosofía (uno de la asignatura de filosofía Antigua y otro de la Medieval) y otro grupo focal al profesorado de los tres centros particulares subvencionados o concertados de educación secundaria escogidos. Los criterios de selección priorizaron la experiencia de los participantes en estos distintos niveles educativos, buscando diversidad de contextos y un conocimiento profundo de la enseñanza de la filosofía. Aunque no busca una generalización estadística, este método es esencial para recopilar información útil sobre las diversas perspectivas, obstáculos y estrategias necesarias para lograr una articulación curricular efectiva.

TABLA 2. Muestra de participantes

Identificador	Perfil	Vinculación Institucional	Modalidad
INFORMANTE P1	Académico Historia de la Filosofía Antigua	Universidad	Virtual
INFORMANTE P2	Académico Historia de la Filosofía Medieval	Universidad	Virtual
INFORMANTE P3	Profesor	Colegio	Virtual
INFORMANTE P4	Profesora	Colegio	Virtual
INFORMANTE P5	Profesor	Colegio	Virtual

Fuente: elaboración de los autores.

Además, se desarrollaron grupos focales, los cuales fueron grabados y posteriormente transcritos con el consentimiento firmado de cada participante. Este proceso se realizó cumpliendo estrictamente los lineamientos sobre custodia y privacidad de datos establecidos por el comité de ética de la universidad donde se lleva a cabo este estudio. Similar procedimiento se siguió con las planificaciones proporcionadas por el profesorado de secundaria. Para facilitar el análisis y organización de la información recopilada, se utilizó el software ATLAS.ti, lo que permitió generar categorías discursivas específicas para cada perfil estudiado.

Para realizar el análisis del contenido proveniente tanto de los textos como de los grupos focales, se siguieron los siguientes procedimientos: en primer lugar, se efectuó una lectura profunda y repetitiva de los textos y entrevistas para identificar temas y conceptos relevantes que surgieran de manera reiterada. A cada tema o concepto identificado se le asignó un código mediante un sistema de codificación deductivo.

Posteriormente, los segmentos de texto y las transcripciones ya codificados fueron organizados y analizados conjuntamente, con el objetivo de detectar patrones, tendencias y relaciones entre los distintos códigos. A partir de estas regularidades identificadas, los códigos se agruparon en categorías más amplias, sintetizadas finalmente en tres dimensiones principales:

- a) Objetivos y resultados de aprendizaje en la enseñanza de la filosofía;
- b) Definiciones y desafíos sobre la articulación curricular desde la perspectiva del profesorado universitario; y
- c) Definiciones y desafíos sobre la articulación curricular desde la perspectiva del profesorado de educación media o secundaria.

Durante este proceso de agrupamiento y síntesis, los códigos iniciales fueron revisados y ajustados cuidadosamente, seleccionando aquellos que representaran de manera más precisa y clara los conceptos, temas y categorías identificadas previamente.

Finalmente, se elaboraron los resultados del análisis de contenido para cada dimensión, incorporando citas textuales extraídas directamente de los textos codificados. En términos expositivos, cada dimensión analítica presentada en la sección de resultados está acompañada por una narrativa explicativa sustentada por afirmaciones textuales provenientes tanto de los documentos analizados como de las entrevistas con los participantes. Cada una de estas afirmaciones está numerada según un identificador específico, que corresponde a las referencias detalladas en las Tablas 1 y 2.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos se estructuran en torno a las siguientes dimensiones: 1) Objetivos y resultados de aprendizaje en la enseñanza de la filosofía; 2) Definiciones y desafíos en torno a la enseñanza filosófica; y 3) Desafíos planteados por la propia definición del currículo.

### **Objetivos y resultados de aprendizaje en la enseñanza de la filosofía**

Al analizar las planificaciones de los establecimientos escolares (CENTRO 1, 2022; CENTRO 3, 2022), se identifica una clara convergencia con los objetivos transversales de aprendizaje definidos para tercero y cuarto medio por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019a, 2019b, 2019c). Específicamente, los tres centros educativos coinciden en proponer que los estudiantes sean capaces de: (1) formular preguntas filosóficas relevantes para su vida cotidiana, partiendo del análisis crítico de conceptos y teorías filosóficas; (2) cuestionar activamente dichas teorías y conceptos para elaborar interpretaciones propias; (3) participar en diálogos filosóficos respetuosos, argumentados, y abiertos a la controversia y diversidad de ideas; y (4) construir posturas personales frente a problemáticas filosóficas actuales y pertinentes. Estos objetivos responden en su totalidad a las expectativas nacionales establecidas oficialmente (MINEDUC, 2019a, 2019b, 2019c).

Por otro lado, al comparar estos mismos objetivos escolares con los resultados del análisis de la carrera de pedagogía en filosofía (UNIVERSIDAD CHILENA, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b), se observa una convergencia más limitada. En efecto, los objetivos de aprendizaje universitarios coinciden solo parcialmente con los objetivos escolares, específicamente en dos dimensiones: (1) la capacidad de formular preguntas filosóficas relevantes para la vida cotidiana a partir de teorías filosóficas, y (2) la capacidad de evaluar y contrastar métodos filosóficos.

Una mirada más profunda al currículo nacional de tercero medio (MINEDUC, 2019b) revela que los objetivos compartidos tanto por los establecimientos escolares como por los cursos universitarios de Antigua y Medieval I y II (UNIVERSIDAD CHILENA, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b) son: (1) plantear preguntas filosóficas significativas relacionadas con el ser y la realidad; (2) analizar sistemáticamente teorías y conceptos filosóficos, considerando los contextos cotidianos, éticos y



culturales desde los cuales emergieron; y (3) establecer conexiones relevantes entre la filosofía y la experiencia vital del estudiante. Esto demuestra una significativa coherencia entre ambos niveles educativos en términos de reflexión filosófica ontológica y ética.

Por otro lado, no se observa convergencia en relación con los objetivos del currículo nacional (MINEDUC, 2019a, 2019b, 2019c) en los programas específicos de cuarto medio del área filosófica (CENTRO 1, 2022; CENTRO 3, 2022). Esto sugiere una mayor flexibilidad curricular otorgada por los docentes en este nivel, quienes optan por enfoques y contenidos menos vinculados directamente con los lineamientos oficiales. En contraste, la carrera universitaria sí coincide en dos objetivos principales del currículo nacional, específicamente en lo referido a la reflexión sobre el rol de la filosofía en relación con otras disciplinas y al desarrollo de preguntas éticas fundamentales acerca de temas como justicia, libertad e igualdad (MINEDUC, 2019c).

En relación con la comparación realizada entre los objetivos de aprendizaje del primer centro educativo analizado (CENTRO 1, 2022) y aquellos de los cursos universitarios de Historia de la Filosofía Antigua y Medieval I y II (UNIVERSIDAD CHILENA, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b) se detectaron 35 convergencias en total. De estas, la mayoría (28) corresponden a objetivos centrados en habilidades como la reflexión crítica sobre teorías filosóficas, el cuestionamiento fundamentado de textos filosóficos y la capacidad para evaluar diferentes perspectivas y métodos filosóficos. Las siete convergencias restantes se dividen equitativamente en objetivos asociados a la dimensión ético-política de la filosofía y a estrategias específicas de investigación y aprendizaje filosófico. Sin embargo, destaca cierta debilidad en la formación inicial universitaria respecto a fomentar la participación en diálogos filosóficos, elemento clave del currículo escolar pero que no aparece con fuerza en los programas universitarios analizados. Esto podría constituir un desafío importante para repensar la articulación entre educación secundaria y universitaria en filosofía.

Por otro lado, al observar el segundo centro escolar, se evidencia un mayor equilibrio en la convergencia con los cursos universitarios. Aquí, los objetivos filosóficos planteados por los docentes coinciden equilibradamente con los objetivos esperados desde la formación inicial docente, especialmente en torno a habilidades críticas de análisis filosófico, ética y argumentación, generando así un vínculo coherente entre ambos niveles educativos.

Finalmente, al comparar el tercer establecimiento escolar con la formación inicial docente universitaria, la mayoría de las 35 convergencias identificadas (19) se enfocan en competencias para comprender y evaluar críticamente la evolución histórica del pensamiento filosófico (CENTRO 3, 2022). Las 16 competencias restantes están distribuidas por igual entre objetivos ético-políticos y metodológicos relacionados con la investigación y la reflexión filosófica. Sin embargo, llama la atención que el espacio curricular para fomentar la discusión filosófica activa y la formulación de tesis sobre

problemas contemporáneos, presentes claramente en el currículo escolar no encuentra eco suficiente en los objetivos planteados en los cursos universitarios analizados (UNIVERSIDAD CHILENA, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b). Este hallazgo señala una oportunidad de mejora importante en la formación universitaria, para alinear con mayor precisión ambos contextos educativos.

### Definiciones y desafíos sobre la articulación curricular desde el profesorado universitario

Desde una reflexión sobre las definiciones y desafíos de la articulación curricular, se analiza la formación profesional de docentes en filosofía en una universidad tradicional en Chile. A partir de las percepciones de los académicos del propio instituto, se sostiene que actualmente existe una desconexión significativa entre el currículo universitario y el escolar. Esta falta de alineación impide alcanzar plenamente una formación integral de las y los futuros docentes. Frente a ello, se propone diseñar una matriz que permita identificar puntos comunes y relevantes entre ambos currículos, generando así un espacio de aprendizaje más situado, participativo y contextualizado. De esta manera, los estudiantes podrían adquirir con mayor eficacia las competencias y saberes necesarios para la enseñanza asertiva de la filosofía.

“(...) yo creo que es la gran debilidad que existe, por lo menos voy a hablar de la formación profesional docente de la filosofía, en este caso del instituto de filosofía, es esto, que el currículo de la Universidad y el currículo escolar difieren, entonces por eso es importante establecer cuáles son los contenidos y lo que nosotros estamos intentando establecer en este es una convergencia curricular. Por eso es importante la planificación, porque las planificaciones y programas dan para mucho, puede que se aplique o no se aplique, o se aplique en cierto porcentaje, pero por lo menos en lo que se decreta, por lo menos en lo que se entrega en los colegios y en lo que los profes entregan en la Universidad” (INFORMANTE P1, 2022, p. 6).

“Para la articulación es necesario hacer una matriz de convergencia, “esto es lo que se dice en el programa de Antigua y Medieval” y “esto es lo que dicen los profesores de colegios en sus planificaciones”, qué elementos podemos encontrar en común como para hacer ciertos match, ciertos encuentros, desde los resultados de aprendizaje y objetivos de aprendizaje. Son conceptos distintos pero tenemos que hacer un cruce ahí, entonces estamos haciendo un esfuerzo para generar esa articulación curricular, o sea, no se trata de aterrizar como si estuvieran en el cielo, sino que conversemos temas en común y veamos cómo vamos formando a profesores y profesoras que creo que es una debilidad, o sea, se están formando licenciados pero si vemos los porcentajes de egreso, los que más egresan son los profesores y profesoras de filosofía, no tanto los licenciados, por lo tanto el foco tiene que estar ahí (INFORMANTE P2, 2022, p. 4)”.

La búsqueda por una articulación curricular efectiva en la formación docente es un asunto complejo, pues va mucho más allá de transmitir conocimientos disciplinares. Implica cultivar competencias y actitudes que permitan a futuros profesores y profesoras enfrentar el desafío de educar

a personas con distintos intereses. Frente a esta realidad, emerge una interrogante crucial propuesta por los autores: ¿cómo podemos formar docentes capaces de enseñar verdaderamente a pensar?

“(…) yo diría que intento, en medida de lo posible, formar profesores, aunque claro evidentemente que ese es un tema complejo porque cómo se forma un profesor, ¿se le forma entregando ciertos conocimientos? ¿cómo esos conocimientos son asimilados por el alumno? evidentemente es un problema, aquí yo creo que tiene que ver con algo más fundamental, supuestamente aquí en filosofía uno tiene que enseñar a pensar, y ahí viene una pregunta fundamental ¿podemos nosotros enseñar a pensar o nosotros mismos estamos pensando al momento en que hacemos clases? Bien, son cosas que evidentemente me dan vueltas, en un ámbito tan complejo como en la filosofía, que generalmente se ha entendido como entregar materias o contenidos y que los alumnos respondan mnemotécnicamente, vale decir, uno explica algo y eso tiene que ser respondido en una prueba. Allá hay un tema, ¿uno está realmente enseñando algo con eso? Creo que es algo que podemos revisar, ahora, en términos de la formación de profesores, eh, yo intento sobre todo en la clase, en el aula, que se genere un ambiente en donde todos puedan participar, es decir, no sólo hay un profesor que está hablando sobre un tema, sino que tienen que estar todos involucrados y pensando sobre lo que se está tratando (INFORMANTE P1, 2022, p.7)”.

Otro aspecto clave es la tensión existente en la formación inicial docente respecto a su vínculo con el sistema escolar, lo que constituye un desafío social relevante. Esta problemática surge debido a la interacción compleja entre dos principios fundamentales: por un lado, la autonomía y libertad académica del profesorado universitario y, por otro, el constante dinamismo de las políticas educativas y el diseño curricular escolar con sus exigencias burocráticas.

“(…) hay una problemática social en la formación que es la vinculación o articulación con el sistema escolar porque está la libertad de cátedra, que se entiende, y también desde la filosofía como profesor yo lo veo así, bueno, que es está dinámica o mejor dicho dinamismo de las políticas y la construcción de currículo puedan gatillar a que los contenidos que se aborden en un momento “a” sean distintos en un momento “b” (INFORMANTE P2, 2022, p. 5)”.

La libertad de cátedra es un derecho fundamental que protege la capacidad del profesorado para elegir tanto los contenidos como los métodos educativos que consideran más apropiados. Este principio está orientado a impulsar la autonomía docente y la innovación en la enseñanza. Por otro lado, el constante dinamismo de las políticas educativas y la elaboración curricular responde a la necesidad de ajustar la formación a los cambios sociales y culturales. Así, los currículos se actualizan periódicamente para integrar nuevos conocimientos, destrezas y valores considerados esenciales para el desarrollo integral del estudiantado.

La tensión entre ambos principios emerge especialmente cuando las nuevas políticas o cambios curriculares entran en contradicción con la libertad del profesorado. En estos casos suele generarse

una interrogante clave: ¿Debe el profesorado adecuarse a las directrices educativas recientes o puede legítimamente mantener su propia perspectiva y metodología docente?

“Lo que está pidiendo la asignatura es que el saber disciplinar tribute en la formación de profesores, entonces la tarea de formar profesores no es sólo de la escuela de pedagogía, sino que también de aquellos profesores que imparten asignaturas para profesores que imparten cursos para la carrera de pedagogía en filosofía, entonces eso quiero dejarlo claro, no son ramos abstractos sino que son ramos que están situados, y yo enseño fundamentalmente pensando en los futuros destinatarios de los estudiantes. Entonces lo primero que hago es tratar de ubicar a los estudiantes en su proyección respecto de lo que ellos van a hacer en el sistema escolar o entre comillas trato de meter el sistema de educación superior (INFORMANTE P2, 2022, p.6)”.

En términos generales, el profesorado universitario reflexiona sobre cómo se está desarrollando la formación docente en filosofía dentro del Instituto de Filosofía. La principal crítica apunta hacia la desconexión existente entre lo que se enseña en el currículo universitario y lo que se aplica en los programas escolares, lo cual afecta negativamente la formación integral del futuro profesorado que deberá responder a un currículo nacional. Ante esta situación, surge la propuesta de desarrollar una matriz de convergencia que permita visualizar con claridad los puntos en común entre ambos currículos, facilitando así un aprendizaje más activo, contextualizado y relevante.

Definiciones y desafíos sobre la articulación curricular desde el profesorado de educación media o secundaria

Desde la perspectiva del profesorado escolar, las distintas maneras de entender la articulación curricular reflejan la variedad de estilos y enfoques para planificar que existen en cada institución educativa. Esto implica conocer a fondo la realidad de cada establecimiento para alcanzar una articulación que sea realmente efectiva y coherente con su contexto específico. La planificación curricular, por tanto, no puede imponerse verticalmente desde instancias superiores, sino que debe construirse en colaboración con quienes participan directamente en el proceso educativo, respetando siempre sus características, necesidades y demandas. Cada institución posee una identidad, una cultura y una manera particular de trabajar, elementos que inevitablemente influyen en cómo se organizan sus actividades, proyectos y estrategias educativas.

“(...) cada institución tiene su estilo, sus formas de planificar y yo creo que de esa manera es necesario ir conociéndolos para hacer una buena articulación y que no sea desde arriba, sino que sea desde la construcción misma de los que participan (INFORMANTE P3, 2022, p. 5)”.

Además, el contexto actual plantea nuevos retos para la práctica docente, especialmente vinculados a la inclusión educativa y a las modificaciones en el currículo escolar. Frente a estos desafíos,

resulta clave una formación del profesorado que no solo considere aspectos propios del proceso pedagógico, sino que también enfatice aquellas mediaciones imprescindibles para responder adecuadamente a la diversidad de educandos (Cantero; Losada-Puente, 2018; Cravero et al., 2020).

“Yo creo que es el desafío de cualquier profesor, no sólo del de filosofía, en el clase a clase porque, por lo que a mí me ha pasado en este colegio, yo llevo 8 años en este colegio y en 4 años yo tenía un colegio y ahora tengo otro colegio, nosotros teníamos un proceso de selección, lo cual cambió con las nuevas políticas, los cambios curriculares gigantes y un tema que para nosotros es bien sensible como colegio es la cuestión psicológica o de esta idea de la inclusión en términos de la tensión o el esfuerzo pedagógico no está solamente centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje sino que hay una serie de mediaciones para las cuales nosotros, o por lo menos yo, no me formé y se hace un tanto complejo (INFORMANTE P4, 2022, p.8)”.

Según expresa el profesorado, se observa una evidente desconexión entre la perspectiva historicista predominante en el currículo académico – estructurado en torno a las épocas Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea – y lo que ocurre realmente en las escuelas, donde este esquema apenas se utiliza. Además, critican la falta de diversidad en los textos escolares, particularmente en el caso de los propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), los cuales son percibidos como poco atractivos y alejados de las necesidades reales del estudiantado. Por otra parte, aunque reconocen que esta mirada historicista puede resultar adecuada para instituciones religiosas, especialmente cuando se aborda la Edad Media desde una perspectiva vinculada a la filosofía cristiana, destacan la urgencia de transformar el currículo actual. Proponen explorar otras opciones distintas a los manuales tradicionales, impulsando métodos pedagógicos más creativos, adaptados y cercanos a la realidad educativa.

“(…) lo que pasa es que cada vez más el programa está, o sea no hay un enfoque historicista en el currículo, entonces esa lectura Antigua-Medieval-Moderna-Contemporánea a mí me llama la atención porque la academia está concentrada ahí y la escuela no, a mí igual me agrada y me ajusta esa visión, pero no es la que existe en los colegios. Y de hecho la información que sale en los textos, bueno, para qué hablar del texto del MINEDUC que lo ocupamos por una cuestión de ajustarse a las consideraciones que nos piden desde aquí desde la fundación, en el caso mío, de mi colegio que pertenece a una fundación de 19 colegios y que quiere uniformar todo que tampoco me parece, pero ya está. Entonces, me llama un poco la atención eso, pero no deja de ser interesante, yo lo digo particularmente para el caso de una organización confesional y que lo Medieval le puede ser atractivo en esa dimensión de un enfoque desde la filosofía cristiana, aunque también hay otras filosofías deambulando en la época Medieval, aunque es una época de cristiandad, de cristiandad más que de cristianismo, y a mí me parece interesante de pensarlo, así como un insumo que en algún momento se podría aplicar. Pero quiero insistir en eso, yo ahí veo que hay un “desencuadre” entre esa visión que es la propia de la academia y lo que pasa en los colegios (INFORMANTE P5, 2022, p.5)”.

Finalmente, el profesorado escolar señala la necesidad de una articulación curricular más flexible, que tome en cuenta el contexto particular, la diversidad de estilos y necesidades propias de

cada establecimiento. Consideran ineficaz la planificación vertical y sugieren avanzar hacia una construcción colaborativa que respete la identidad y la cultura de cada comunidad educativa. Además, destacan que los desafíos emergentes, como la inclusión educativa y las reformas curriculares, requieren una formación docente más integral. También cuestionan la perspectiva historicista predominante en el currículo académico debido a su distanciamiento de la realidad de las escuelas, así como la uniformidad de los materiales educativos y su escaso atractivo para el alumnado. Por ello, proponen repensar el currículo, explorar alternativas didácticas y promover una enseñanza más creativa y significativa de la filosofía.

## **Discusión y conclusiones**

La articulación curricular constituye un eje fundamental en la calidad de la formación docente, ya que busca establecer una conexión lógica, coherente y progresiva entre los diversos componentes del plan de estudios: objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación (Börekci; Uyangör, 2021; Paulava *et al.*, 2020; Matthews, 2014). No se trata únicamente de ordenar los contenidos, sino de construir un entramado formativo que permita a los futuros profesores y profesoras adquirir no solo conocimientos disciplinares, sino también competencias pedagógicas, habilidades reflexivas y una comprensión profunda del rol educativo que se les exigirá en el sistema escolar. Desde esta perspectiva, la articulación curricular opera como una estrategia de integración epistemológica, pedagógica y práctica que permite transitar de la teoría universitaria a la práctica escolar con sentido y pertinencia (Macleod, 2021).

En el caso particular del Instituto de Filosofía de la universidad pública chilena, se ha detectado una desconexión significativa entre el currículo de formación inicial docente y el currículo nacional chileno de filosofía en la educación secundaria. Esta brecha curricular se traduce en múltiples tensiones: por una parte, los y las docentes en formación no siempre acceden a herramientas concretas para planificar, enseñar y evaluar en función de los lineamientos ministeriales vigentes; por otra, se percibe una dificultad estructural para articular los contenidos filosóficos con las competencias que demanda la escuela actual a través de sus estudiantes, como el pensamiento crítico, la argumentación, la ciudadanía democrática y la alfabetización digital. Esta falta de conexión puede comprometer seriamente el desarrollo profesional del profesorado novel, al generar un desfase entre la formación universitaria y las exigencias del campo profesional. En este sentido, la novedad de este trabajo reside en vincular empíricamente, a partir de grupos focales y análisis documental, las coincidencias y divergencias entre currículo escolar y universitario en filosofía, algo poco explorado en la literatura iberoamericana (Vera; Turra-Díaz, 2017).

Una estrategia concreta y propositiva para abordar esta problemática es el diseño e implementación de una matriz de convergencia curricular. Esta herramienta analítica permitiría mapear sistemáticamente las coincidencias y divergencias entre el currículo universitario y el currículo nacional de filosofía, identificando puntos de encuentro, vacíos, redundancias y tensiones. Más allá de un ejercicio técnico, esta matriz se propone como un espacio de diálogo entre dos racionalidades distintas: la académica-universitaria, muchas veces más teórica, crítica e investigativa; y la escolar, más centrada en la aplicabilidad, la cobertura y la rendición de cuentas ante estándares burocráticos externos. La matriz permitiría visibilizar esas lógicas sin reducir una a la otra, reconociendo que ambas son necesarias para una formación docente crítica, contextualizada y profesionalmente sólida (Martínez-Bello & Villodre, 2021). Serviría para nutrir bilateralmente la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, unificando los propósitos universitarios con los escolares en vez de apartarlos como dos espacios disímiles, como dos mundos desarticulados entre sí (Muñoz; Berbén; Cabezas, 2017).

La articulación curricular, entendida en este sentido amplio, no se limita a una alineación mecánica de contenidos. Implica más bien un proceso de construcción colectiva y situada, donde el profesorado universitario debe repensar su rol, no como transmisores de saber canónico, sino como formadores de profesionales capaces de interpretar y transformar su práctica a la luz de los desafíos sociales, culturales y educativos del presente. Por ello, resulta imprescindible integrar estrategias metodológicas activas, enfoques de enseñanza flexibles y mecanismos de evaluación formativa que acerquen el discurso académico a las realidades del aula escolar. En este contexto, la matriz de convergencia curricular se convierte en una herramienta de planificación estratégica, pero también en un artefacto pedagógico que permite orientar la reflexión crítica sobre la enseñanza de la filosofía en clave de justicia educativa y pertinencia cultural (Song, 2021).

Desde la perspectiva del profesorado, también es necesario replantear la manera en que se percibe el currículo escolar, especialmente en lo que respecta a su relevancia, aplicabilidad y coherencia. Para ello, se requiere una actitud dialógica que no conciba al currículo como un marco externo y prescriptivo, sino como una oportunidad para resignificar los contenidos filosóficos desde una perspectiva pedagógica situada. Esto implica, por ejemplo, valorar el currículo nacional no solo por sus limitaciones, sino también por las posibilidades que ofrece para abordar temáticas contemporáneas, como el pensamiento ético-político, la diversidad cultural, la inteligencia artificial o la crisis climática. Así, se favorece una enseñanza de la filosofía comprometida con su tiempo y en sintonía con los intereses del estudiantado (Vila, 2022).

No obstante, persiste un desafío estructural: la tensión entre la autonomía académica del profesorado universitario y la necesidad de responder a las transformaciones del sistema educativo, caracterizadas por reformas curriculares, nuevas políticas de evaluación, cambios en los dispositivos

de enseñanza y una creciente digitalización del aprendizaje. Esta tensión, lejos de ser resuelta de manera simplista, debe ser reconocida como un punto de partida para el diálogo y la co-construcción de propuestas formativas más integradas. La articulación curricular, en este sentido, demanda procesos de revisión continua, mecanismos de colaboración interinstitucional y espacios de reflexión compartida que involucren tanto a académicos como a profesores de aula, a estudiantes en formación y a responsables de políticas educativas.

En consecuencia, una articulación curricular efectiva en la enseñanza de la filosofía requiere una comprensión profunda de los contextos educativos particulares y de las condiciones materiales y simbólicas que los configuran. No se trata únicamente de “ajustar” planes de estudio, sino de repensar colectivamente los fines de la educación filosófica, sus metodologías, sus lenguajes y sus vínculos con la sociedad. Este esfuerzo implica involucrar activamente a los diversos actores del sistema educativo —desde los equipos académicos universitarios hasta los centros escolares, pasando por los organismos reguladores y las comunidades educativas— para garantizar una formación integral, pertinente y actualizada que contribuya a fortalecer el pensamiento crítico, la sensibilidad ética y la conciencia democrática en la escuela (Ibáñez et al., 2020).

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones sistemáticas que profundicen en la relación entre currículo universitario y currículo escolar, explorando modelos de integración curricular, experiencias innovadoras de planificación compartida, prácticas de co-docencia y evaluación auténtica. Estas investigaciones permitirían no solo mejorar la formación del profesorado, sino también ampliar el horizonte epistemológico y pedagógico de la enseñanza filosófica en Chile y en América Latina, abriendo el campo a nuevos enfoques, metodologías y compromisos ético-políticos.

En definitiva, y en sintonía con el objetivo central de este trabajo, se puede afirmar que existe un esfuerzo genuino y sostenido por adaptar los objetivos de aprendizaje de la filosofía al contexto escolar. Sin embargo, es igualmente cierto que todavía quedan zonas grises y desafíos no resueltos, especialmente en lo referido a las estrategias pedagógicas, la evaluación crítica del currículo y el desarrollo profesional docente. Este estudio no solo identifica áreas de mejora, sino que también sugiere un posible camino a seguir. Esto incluye la creación de una matriz de convergencia, la revisión conjunta de programas escolares y universitarios, y la incorporación de metodologías participativas en la formación de profesores de filosofía. El objetivo es avanzar en la articulación curricular utilizando herramientas como la matriz de convergencia y la reflexión colaborativa. Lo cual abre la puerta a futuras investigaciones y a la implementación piloto de la matriz de convergencia curricular en distintas universidades, con el fin de evaluar su impacto real en la formación inicial de profesores de filosofía.



## Referencias

- AHMED, J. U. Documentary research method: new dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2010. <https://ideas.repec.org/a/iih/journal/v4y2010i1p1-14.html>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- BELMONTE, M.L.; GARCÍA-SANZ, M.; NICOLÁS, B. Dos perspectivas de una misma meta: pertinencia y nivel de logro de las competencias universitarias. *Educación*, v. 56, n. 2, p. 423-438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1085>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- BÖREKCI, C.; UYANGÖR, N. Analyzing pre-service teachers' educational philosophy preferences, curriculum design orientation, and epistemological beliefs with structural equation model. *Participatory Educational Research*, v. 8, n. 3, p. 356-371, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17275/per.21.70.8.3>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- BRYMAN, A. Social research Methods. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- CAÑADAS, L.; SANTOS-PASTOR, M.; CASTEJÓN, F. Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, n. 35, p. 284-288, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- CANTERO, J.; LOSADA-PUENTE, L. Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educxxi.19535>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- CENTRO 1. *Planificación de Asignatura: Seminario de Filosofía*. Valparaíso: [Documento interno do estabelecimento], 2022.
- CENTRO 2. *Planificación de Asignatura: Filosofía Común – 3º medio*. Valparaíso: [Documento interno do estabelecimento], 2022.
- CENTRO 3. *Planificación de Asignatura: Filosofía Común – 4º medio*. Valparaíso: [Documento interno do estabelecimento], 2022.
- CENTRO 4. *Planificación de Asignatura: Filosofía Común – 4º medio*. Valparaíso: [Documento interno do estabelecimento], 2022.
- CHÁVEZ, B. L.; YAMAMOTO, J. M. Análisis de contenido y lingüística computacional: su rapidez, confiabilidad y perspectivas. *Anales de Psicología*, v. 30, n. 3, p. 1146-1150, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.154931>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- CRESPO-CABUTO, A.; MORTIS-LOZOYA, S.; HERRERA-MEZA, S. Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación Universitaria*, v. 14, n. 4, p. 3-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000400003>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- CRAVERO, C. et al. Educación sexual integral en las aulas de Argentina: un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos Sobre Educación*, n. 21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>. Acesso em: 21 de maio de 2025.
- GARCÍA, F. et al. Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XXI*, v. 22, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educxxi.23513>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

GUICHARD, T. Análisis dialógico del discurso: posiciones ideológicas que movilizan la toma de decisiones curriculares de una profesora de educación básica. *Ride: Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, v. 11, n. 21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.748>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

IBÁÑEZ, R.; FERRER, J.; ROMERA, C. Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 34, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

INFORMANTE P1. [Entrevista]. On-line (Zoom), 6 jun. 2022. Gravação de vídeo, 45 min. (Vinculação institucional: Universidade; perfil: Acadêmico – História da Filosofia Antiga). Arquivo pessoal do pesquisador.

INFORMANTE P2. [Entrevista]. On-line (Zoom), 10 jun. 2022. Gravação de vídeo, 42 min. (Vinculação institucional: Universidade; perfil: Acadêmico – História da Filosofia Medieval). Arquivo pessoal do pesquisador.

INFORMANTE P3. [Entrevista]. On-line (Zoom), 14 jun. 2022. Gravação de vídeo, 50 min. (Vinculação institucional: Colégio; perfil: Professor). Arquivo pessoal do pesquisador.

INFORMANTE P4. [Entrevista]. On-line (Zoom), 21 jun. 2022. Gravação de vídeo, 40 min. (Vinculação institucional: Colégio; perfil: Professora). Arquivo pessoal do pesquisador.

INFORMANTE P5. [Entrevista]. On-line (Zoom), 28 jun. 2022. Gravação de vídeo, 47 min. (Vinculação institucional: Colégio; perfil: Professor). Arquivo pessoal do pesquisador.

MACLEOD, M. Integrating philosophy of science in civil engineering: an integrative course design strategy. *European Journal for Philosophy of Science*, v. 11, n. 4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13194-021-00422-0>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

MARTÍNEZ-BELLO, V.; VILLODRE, M. El movimiento musical expresivo en el aula de psicomotricidad de infantil: consideraciones del alumnado universitario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 36, n. 2, p. 60-76, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2835>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

MATTHEWS, M. Discipline-based philosophy of education and classroom teaching. *Theory and Research in Education*, v. 12, n. 1, p. 98-108, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878513517341>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

MINEDUC, 2019a – Bases Curriculares (3°–4° médio) CHILE. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2019. Disponível em: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf) Acesso em: 21 de maio de 2025.

MINEDUC, 2019b – Objetivos de aprendizagem (3° médio – Filosofía) CHILE. Ministerio de Educación. *Programa de Estudio: Filosofía 3° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2019. Disponível em: [https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/articles-140127\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/articles-140127_programa.pdf). Acesso em: 21 de maio de 2025.

MINEDUC, 2019c – Objetivos de aprendizagem (4° médio – Filosofía) CHILE. Ministerio de Educación. *Programa de Estudio: Filosofía 4° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2019. Disponível em: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140125\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140125_programa.pdf) Acesso em: 21 de maio de 2025.

MUÑOZ, J.; BERBÉN, A.; CABEZAS, M. Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículo universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 7, n. 17, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1318>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

PAULAVA, V. et al. Research of satisfaction of quality of educational results from the viewpoint of education services consumers. *Universal Journal of Educational Research*, v. 8, n. 8, p. 3655-3665, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080844>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

SANZ, M. et al. Evaluación de competencias prácticas clínicas por el alumnado y el profesorado a través del portafolios. *Revista Complutense de Educación*, v. 28, n. 3, p. 737-754, 2016. Disponível em: [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2017.v28.n3.49795](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n3.49795). Acesso em: 21 de maio de 2025.

SONG, J. Strategies for the development of music education philosophy for preservice music teachers: a literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 41, n. 1, p. 7-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/87551233211049542>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

SURIÁ, R. Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 23, n. 3, p. 96, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

UNIVERSIDAD CHILENA, 2021a. *Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Antigua I*. [Documento institucional]. Facultad de Filosofía y Educación, 2021.

UNIVERSIDAD CHILENA., 2021b. *Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Antigua II*. [Documento institucional]. Facultad de Filosofía y Educación, 2021.

UNIVERSIDAD CHILENA, 2022a. *Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Medieval I*. [Documento institucional]. Facultad de Filosofía y Educación, 2022.

UNIVERSIDAD CHILENA, 2022b. *Programa de Asignatura: Historia de la Filosofía Medieval II*. [Documento institucional]. Facultad de Filosofía y Educación, 2022.

VALLES, M. Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 1999.

VERA, M.; TURRA-DÍAZ, O. Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, n. 53, p. 23-32, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0719-26812017000200023>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

VILA, X. Reflexiones sobre la idea de comunicatividad para la clase de español como lengua extranjera en Noruega. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, v. 9, n. 2, p. 108-125, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46364/njlt.v9i1.815>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

Recebido: 27/05/2025

Received: 05/27/2025

Recibido: 27/05/2025

Aceito: 14/08/2025

Accepted: 08/14/2025

Aceptado: 14/08/2025

