

INVESTIGACIONES

El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile*

The development of critical thinking in the curricular proposal of art education in Chile

Cristián Silva Pacheco

Universidad de Talca, Chile.
crsilva@utalca.cl

RESUMEN

Este artículo indaga acerca del desarrollo del pensamiento crítico (propuesto como metacompetencia en este estudio) en la propuesta curricular de la educación artística para la enseñanza media en Chile. Planteamiento que surge a partir de las concepciones contemporáneas respecto del arte y la estética, que establecen una relación intrínseca entre la obra de arte y el carácter crítico o autocrítico hacia sus sistemas de representación. El objetivo general es analizar las relaciones entre la propuesta curricular de la educación del arte y la conceptualización de pensamiento crítico propuesta. Es una investigación documental que propone una tabla comparativa con indicadores curriculares para analizar las conceptualizaciones presentes en los programas de estudio. Como conclusiones, se establece que los programas declaran desarrollar el pensamiento crítico, pero no presentan orientaciones metodológicas coherentes; asimismo, la contribución de la educación del arte se da desde una dimensión teórica y no en las dimensiones metodológicas examinadas.

Palabras claves: arte, cognición, metacompetencia.

ABSTRACT

This article explores the development of critical thinking (proposed as metacompetence in this study) in the curricular proposal of art education for secondary education in Chile. Approach that arises from contemporary conceptions about art and aesthetics, which establish an intrinsic relationship between the artwork and the critical or self-critical character towards their systems of representation. The overall objective is to analyze the relationship between the curricular proposal of art education and the conceptualization of critical thinking proposed. It is a documentary research that proposes a comparative table with curricular indicators to analyze the conceptualizations present in the study programs. As conclusions, it is established that the programs declare to develop critical thinking, but do not present coherent methodological orientations; also, the contribution of art education is given from a theoretical dimension and not in the methodological dimensions examined.

Key words: art, cognition, metacompetence.

* Proyecto financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del plan de Becas de Formación de Capital Humano Avanzado. Y con el apoyo de PIA Ciencias Cognitivas, Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas y el Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad de Talca.

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos generales para la enseñanza media (secundaria) en Chile, planteados en el artículo 30 de la Ley General de Educación proponen que, entre otros objetivos, los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan “pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia” (Ministerio de Educación, 2009, p. 11). Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico (PC) en estudiantes chilenos ha sido escasamente investigado y no existe un sistema de evaluación que mida su desarrollo a nivel nacional.

Uno de los estudios que de forma indirecta permite extraer el nivel de su desarrollo, en estudiantes secundarios, se encuentra en el informe elaborado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2015) respecto de los resultados obtenidos en la evaluación PISA aplicada el año 2015. De acuerdo a este informe, todos los puntajes promedios se circunscriben en el nivel 2 (entre 408 a 482 puntos) del sistema de medición propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006), de un total de 6 niveles. Esto significa que los estudiantes chilenos apenas alcanzan las competencias mínimas requeridas para participar completamente en una sociedad moderna. Sólo un 1,6% se ubican en los niveles más altos (niveles 5 y 6, con 625 puntos o más). Y es recién a partir del nivel 5 donde podemos encontrar estudiantes que demuestran, entre otras competencias, algún dominio o grado de desarrollo del PC. Lo que deja en evidencia un panorama más que preocupante. Un factor que incidiría, son las evaluaciones estandarizadas aplicadas a nivel nacional como el SIMCE, puesto que este tipo de evaluaciones está muy lejos de medir el desarrollo de habilidades o competencias complejas, como lo sostiene Florez (2017).

Por otra parte, la educación del arte ha sido la historia de un área marginal en la educación chilena, como ya lo proponía Errázuriz (1994) en la década de los noventa. Para este autor, la enseñanza artística se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico, orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas desde una perspectiva más funcional, en desmedro de la apreciación y reflexión en torno al Arte. Esta condición no ha variado en la actualidad y coincide con los resultados del estudio desarrollado por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa sobre el estado actual de la educación artística en la Región Metropolitana (Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa, 2011).

Carvajal (2013) advierte que “en la reforma curricular chilena se da particular importancia a aprendizajes relacionados con la reflexión y el pensamiento crítico; la comprensión como desempeño; y el desarrollo de competencias... bajo este marco de referencia, la presencia del arte en el currículum tiene sentido” (p. 43). Sin embargo, en un análisis a las nuevas bases curriculares de artes visuales presentadas el año 2013, Miranda y Espinoza (2015) concluyen que “la enseñanza escolar de las artes no tiene una secuencia didáctica que, claramente, permita articular la disciplina de manera que todos los y las estudiantes adscritos al sistema escolar chileno puedan desarrollarse plenamente como sujetos críticos y creativos” (p. 26).

Otro aspecto importante a considerar es que sólo en las carreras de pedagogía en Artes Visuales se abordan contenidos relacionados a la historia del arte, teoría del arte o estética. Las carreras de pedagogía en artes musicales (que es la otra opción artística en enseñanza media) no los considera. Esto es algo que se transfiere al currículum escolar, los programas de estudio de artes musicales tampoco abordan contenidos relacionados. Bajo este contexto,

este estudio intenta indagar en las relaciones que puedan existir entre la educación del arte y el desarrollo del PC a partir de su observación en la propuesta curricular, específicamente, desde los programas de estudio de Artes Visuales de enseñanza media.

1.1. ¿QUÉ ES PENSAMIENTO CRÍTICO?

Diversos son los autores que plantean la inexistencia de una definición precisa respecto al PC (Águila, 2014; Mendoza, 2015). Para otros, cualquier intento de definición empobrecería dicho concepto (Marciales, 2003). A partir del origen y el transcurso histórico, podemos encontrar ciertas convergencias y divergencias, dependiendo de los autores y sus intereses o de los campos científicos en los cuales se formulan. A la hora de conceptualizarlo, algunos lo identifican como un concepto multidimensional, que involucra perspectivas intelectuales, psicológicas, sociológicas, éticas y filosóficas (Águila, 2014).

Lipman (1997) postula que los productos más importantes del PC son los juicios, entendiendo que un juicio es una determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Los juicios siempre son juicios de relaciones, de conexiones, de comparaciones, de semejanzas y diferencias. “El pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto” (p. 174). Y propone que la fusión entre el PC y el pensamiento creativo conforman el “pensamiento de orden superior” o “pensamiento complejo”.

Para Lipman “no existe un pensamiento crítico o un pensamiento creativo totalmente puros, es precisamente el pensamiento de orden superior el que lleva a la crítica y la creatividad” (1997, p. 222). No se da PC sin una base de juicio creativo y tampoco se da pensamiento creativo sin una base de juicio crítico. El PC está orientado por criterios formulados de modo discursivo y el pensamiento creativo está orientado por la cualidad no-discursiva de las situaciones que está generando la investigación o acción creativa. En cualquier situación que requiera la acción o puesta en práctica de uno de estos pensamientos, existe una interacción entre lo discursivo y lo no-discursivo, entre lo crítico y lo creativo.

De Bono (2000) también coincide con Lipman, al establecer relación entre creatividad y juicio crítico:

En el pensamiento lateral se prescinde de valorar la corrección de las ideas en el proceso de su elaboración: no se valoran ni su utilidad práctica ni su solidez lógica. Sólo después de obtenerse un número considerable de ideas laterales se procede a formalizar un juicio crítico (p. 118).

De Bono postula que, a diferencia del pensamiento vertical (donde importa la corrección lógica del encadenamiento de las ideas), el pensamiento lateral es creador, busca nuevas perspectivas y explora las múltiples posibilidades. Para Águila (2014) es poco probable que se pueda contribuir al pensamiento crítico a través del aprendizaje y desarrollo de la lógica. También añade que la lógica sirve como una potente guía para criticar argumentos, sin embargo, no proporciona principios para elaborar un acercamiento entre argumentos competidores.

Mendoza (2015) postula la existencia de dos dimensiones para el PC: una sustantiva y una dialógica. La dimensión sustantiva está relacionada con las razones y evidencias en las cuales se sustenta un punto de vista. La dimensión dialógica se refiere a aquellas acciones

dirigidas hacia el análisis o integración de puntos de vista divergentes. Esto supone establecer correspondencias respecto a lo señalado en los párrafos anteriores, especialmente referidas a las equivalencias existentes entre la dimensión dialógica, el pensamiento divergente y lateral, a su vez, establecer puntos coincidentes e interrelación con el PC.

Desde la Neurociencia, si bien no existen estudios enfocados al desarrollo del pensamiento crítico, sí es posible acceder desde estudios centrados en la creatividad. Escobar y Gómez-González (2006) al revisar investigaciones que establecen correlaciones entre el pensamiento creativo y el sistema límbico, concluyen “que toda creatividad va imprescindiblemente asociada a manifestaciones afectivas, viscerales y motoras” (p. 394); lo que coincide con las propuestas que postulan que la emoción tiene una influencia directa en los procesos de pensamiento en general y, sobre todo, en la toma de decisiones (Goleman, 2013), factor importante para el desarrollo del PC.

Otro reciente estudio, destaca la relación entre los aspectos sensoriales, la toma de decisiones y la creatividad. Beaty *et al.* (2018) encontraron una correlación positiva entre las regiones del cerebro sensorio-motoras y de controlabilidad límite, sugiriendo que un mayor rol de integración de las subredes cerebrales en las áreas sensorio-motoras contribuye a la obtención de más respuestas creativas en tareas de pensamiento divergente o en procesos de producción artística. Además, postulan que las personas creativas tienen mayor habilidad para coactivar redes neuronales que habitualmente trabajan por separado, como son las redes de predeterminación o por defecto (que se utiliza cuando el cerebro está en reposo o imaginando), la red de control ejecutivo (que se activa en la toma de decisiones) y la red de prominencia (que se utiliza para discernir sobre la importancia de una cosa). Observaron una densa conexión y acoplamiento entre estas redes funcionales.

Lo anterior, permite establecer que sí existen indicios de esta complementariedad entre el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. En los procesos cognitivos relativos a la creatividad se muestra una coordinación e interacción entre el sistema sensorio-motor, las redes de las emociones y las redes relacionadas a la toma de decisiones, que generalmente son asociadas como factores relevantes en las conceptualizaciones sobre pensamiento crítico (Halpern, 2014; Mendoza, 2015; Mesones, 2016), son aspectos en común que forman parte de ambos procesos cognitivos y permite evidenciar, en algún grado, la codependencia entre lo crítico y lo creativo.

1.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO METACOMPETENCIA

Algunos aspectos interesantes extraídos de las conceptualizaciones revisadas anteriormente, relacionadas al carácter emocional, contextual y situacional del PC, es que conecta con las concepciones que propone la perspectiva cognitiva 4E (embedded, extended, embodied, enactivo), que postula que la cognición se desarrolla en un sistema complejo de red donde cerebro/cuerpo se incrusta, se extiende y actúa en el mundo (Parada y Rossi, 2018; Hibbert, 2016). Donde el contexto y la situacionalidad constituyen la esencia misma de la cognición (Varela, Thompson y Rosch, 1991). Y también coincide con la perspectiva de la cognición como sistema dinámico.

Para Smith (2005) la cognición (como sistema dinámico) está fundamentalmente ligada a los procesos corporales en tiempo real a través del cual actuamos en un mundo físico, asimismo, el conocimiento se encuentra incrustado en los procesos de percepción y

actuación. Por lo tanto, de la misma forma como Gardner (2001) habla de “competencias intelectuales” refiriéndose a las inteligencias múltiples, podemos también suponer que todo pensamiento es y se desarrolla como competencia. Sobre todo, desde la perspectiva de Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) y Tobón (2007), que coinciden al definir la competencia como la capacidad de movilizar recursos internos y externos en situaciones o contextos determinados: “Las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje” (Jonnaert *et al.*, 2008, p. 3). Lo cual coincide con autores como Villa y Poblete (2007), Paul y Elder (2005), quienes proponen al PC como competencia.

El PC no sólo aborda los aspectos multidimensionales de una competencia, integra otras competencias metacognitivas como la autorregulación, la autocorrección y la automejora, que pueden ser aplicables en toda la vida personal o profesional y facilitar el aprendizaje constante (Chrobak, 2017; Lozano y Lozano, 2016). Por esta razón, Reguant (2011) va mucho más allá, y define al PC como metacompetencia, “cuando el desarrollo competencial ha llegado a un proceso consciente de sí mismo, cuando se activan los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometidos con su autogeneración, estaremos en presencia de una metacompetencia” (p. 84).

Para Hobohm, Pfeffing, Imhof y Groeneveld (2014) una metacompetencia no sólo incluye el valor informativo sobre el propio conocimiento, sino también sobre la experiencia, es un pensar y actuar crítico. La metacompetencia se basa en la propia competencia y surge precisamente en la interacción de autorreflexión y reflexión externa. Referida a dos observaciones distanciadas, por un lado, el desarrollo y accionar propio en situaciones sociales específicas y, en segundo lugar, con relación al contexto. Un juego de interdependencia entre sujeto de actuación y contexto.

Para Bergmann (2006) una metacompetencia es una competencia de las competencias, entendida como competencia universal. Un actor metacompetente tendría la capacidad de enfrentar cualquier problema, aplicando capacidades de pensamiento suprarregional y de actuación con un gran alcance de empatía y autodistancia. Postula que las metacompetencias se pueden entender bajo cuatro enfoques: las competencias metasistémicas como metacompetencia; la metacompetencia como sabiduría; la metacompetencia como desarrollo de otras competencias; y la metacompetencia como una habilidad universal para resolver problemas.

Dwyer, Hogan y Stewart (2014) proponen un marco integrador donde explican los procesos e interacciones de las habilidades del PC, el que permite entender cómo se integran estas habilidades para producir los procesos metacognitivos. Identifican la memoria, el conocimiento y la comprensión como procesos fundamentales necesarios para la aplicación exitosa del PC. También estaría integrado por el juicio reflexivo y las funciones de autorregulación, que en última instancia determinan cada proceso de pensamiento. Esto supone que, a través del PC, es posible que se autoevalúe y optimice a sí mismo el proceso del pensamiento, contribuyendo a que “la persona pueda llegar a conocer su propio sistema cognitivo (conocimientos, estrategias, motivaciones y sentimientos), y que pueda llegar a intervenir para mejorar dicho sistema” (Marciales, 2003, p. 60). Involucra además una amplia comprensión sobre su conocimiento, logrando un conocimiento epistemológico que es de vital importancia para ser más asertivo, valorar los hechos y continuar avanzando en su aprendizaje (Molina-Patlán, 2016).

La mayoría de los autores revisados hasta aquí, sostienen que el PC desarrolla capacidades para la solución de problemas en cualquier situación o contexto y para comprender su naturaleza (Halpern, 2014; Mendoza, 2015; Mesones, 2016). Sostienen que está orientado por megacriterios y actitudes que pueden ser transferibles hacia toda acción, investigación o solución de problemas (Lipman, 1997). Es fundamental para preparar a las personas ante situaciones de incertidumbre, donde la solución no necesariamente se restringe a una sola respuesta o de manera sencilla (Lara-Quintero, Ávila-Palet, Olivares-Olivares, 2017). E implica el desarrollo de otras competencias, ya que los conceptos en el PC están interrelacionados y funcionan mutuamente, en una relación dinámica (Paul y Elder, 2005).

De acuerdo a lo anterior, el PC posee la mayoría de las características metacompetenciales revisadas, por lo tanto, permite atrevernos a proponer al PC como metacompetencia. Y si aceptamos que es una metacompetencia, entonces el modelo educativo más apropiado para su desarrollo, debería ser un modelo educativo por competencias o basado en competencias. Y aquí, el enfoque complejo de las competencias, desde la perspectiva de Tobón (2007), aparece como la propuesta más idónea.

1.3. EL ARTE Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

¿Qué se entiende por arte en términos actuales? Uno de los grandes problemas del arte está referido justamente a su falta de definición, pues aún no existe acuerdo. Para algunos, la búsqueda de una definición podría ser catalogada de esencialismo, cuya labor resultaría una tarea imposible. Para otros, la indefinición del arte es precisamente su esencia (Castro, 2005; Martínez, 2017). Para Parselis (2008) el anti-esencialismo influenciado por el pensamiento de Wittgenstein y por el postestructuralismo generó este movimiento que rechaza la búsqueda de una definición del arte en términos de su esencia. Si bien, no existe consenso en una definición precisa del concepto, sí es posible delimitarlo, es posible determinar su origen histórico y establecer la diferencia de lo que es arte respecto de lo que no es. Gadamer (1991) lo delimita remitiéndonos al origen histórico del concepto:

Todo el que tenga una formación histórica mínima sabe que hace menos de doscientos años que esta palabra, «arte», tiene el sentido ilustre y excluyente con que actualmente la asociamos. En el siglo XVII, todavía se tenía que decir «las bellas artes» al referirse al arte. Porque, junto a ellas, estaban las artes mecánicas, artes en el sentido de técnica, de producción industrial y artesanal, que constituyen, con mucho, el ámbito más amplio de la práctica productiva humana. De ahí que en la tradición filosófica no encontremos un concepto de arte en el sentido nuestro (p. 46).

Para Gadamer, la aparición de este sentido de arte separado de la práctica productiva coincide con la invención de la Estética. Sostiene que desde el momento en que este concepto adoptó el tono que para nosotros es propio, desprendida de toda relación con la vida, desde que el arte no quiso ser nada más que arte, comenzó la gran revolución, acentuándose en la modernidad hasta que “el arte se ha liberado de todos los temas de la tradición figurativa y de toda inteligibilidad de la proposición, volviéndose discutible en ambos lados” (1991, p. 60). Al igual que Adorno (1970), establece correspondencias entre la crítica y la estética, al respecto señala:

la «crítica», es decir, el diferenciar lo bello de lo menos bello, no es, propiamente, un juicio posterior, un juicio que subsuma científicamente lo bello bajo conceptos, o que haga apreciaciones comparativas sobre la calidad: la crítica es la experiencia misma de lo bello (1991, p. 59).

La crítica es una condición inherente al arte, de la obra de arte y la estética. Para Danto (1999) la esencia del modernismo descansa en el uso de los métodos característicos de una disciplina para la autocrítica y esto es una actitud característica de las manifestaciones artísticas vanguardistas, algo que también plantea Bürger (2000) en su Teoría de la vanguardia. Bürger postula que con los movimientos de vanguardia el subsistema artístico alcanza el estadio de la autocrítica y con esto “el propio arte se convierte en el contenido del arte” (2000, p. 103). Analiza el desarrollo de la vanguardia en su ataque al status del arte, a su autonomía, sobre todo, al intento de éstas por superar la separación del arte respecto a la praxis vital y su falta de función social. Pues se trataría más bien de una falsa superación ya que ésta alcanza el estadio de la autocrítica. Las manifestaciones artísticas vanguardistas más que criticar las tendencias precedentes, critican la institución del arte, a su aparato de producción y distribución como a las ideas que sobre el arte dominan en una época determinada y que determinan la recepción de las obras. Este carácter crítico o autocrítico hacia los sistemas de representación es un principio fundamental del arte contemporáneo y es lo que permite catalogar a una obra de arte y diferenciarla de un objeto utilitario cualquiera.

La propuesta desarrollada por Heidegger (1998) en *El origen de la obra de Arte*, nos permite profundizar con más detalle sobre este carácter crítico. Heidegger postula que la finalidad de la obra de arte es la búsqueda y el cuidado de la verdad, pero no se trataría de la verdad entendida comúnmente como adecuación a la realidad o en la oposición verdad-falsedad, sino de la verdad (*aletheia*) entendida desde su origen griego, como “desocultamiento de lo ente”. “El desocultamiento de lo ente no es nunca un estado simplemente dado, sino un acontecimiento. El desocultamiento (la verdad) no es ni una propiedad de las cosas en el sentido de lo ente ni una propiedad de las proposiciones” (1998, p. 39), la verdad no podría ser una propuesta, tampoco un contenido o un relato, ya que estaría expuesto a la corrección o a la oposición verdad/falsedad (en este sentido, la verdad es no verdad). La verdad como *aletheia* es entendida como un acto, se trata de la acción de desocultar. En la obra de arte se da el desocultamiento de lo ente.

Para Heidegger lo ente se da en el lenguaje, el lenguaje es aquel acontecimiento en el que se abre por vez primera al ser humano el ente como ente. Desde una perspectiva moderna “lo ente en su totalidad se entiende de tal manera que sólo es y puede ser desde el momento en que es puesto por el hombre que representa y produce” (1998, p. 74), es decir, lo ente llega a ser en la representabilidad. Y este representar es una *cogitatio*. Toda relación con algo, el querer, el tomar posición, el sentir, es representadora, es *cogitans*, lo que se suele traducir por «pensante». De este modo, pensar es representar. Y si tomamos en consideración el siguiente enunciado: “otra de las maneras de llegar a ser de la verdad es el cuestionar del pensador, que nombra el pensar del ser como tal en su cuestionabilidad, o lo que es lo mismo, como digno de ser cuestionado” (1998, p. 45). Cuando lo representacional entra en el terreno de lo cuestionable, toda representación que hasta entonces se daba por seguro es puesto en crisis. Por lo tanto, puede ser concebido como crítica representacional o crítica del pensar. Lo que nos permite proponer que el PC se da intrínsecamente en la obra de arte.

2. METODOLOGÍA

Para este estudio se propuso una investigación documental de tipo exploratoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se justifica porque no existen antecedentes de investigaciones similares que vinculen la propuesta curricular de la educación del arte en su relación con el desarrollo de competencias de PC en el contexto chileno. Si bien existen investigaciones que vinculan el desarrollo del PC con la educación, como también, problemas asociados a la educación del arte en Chile, no obstante, todas en forma aislada, no en la relación propuesta para esta investigación.

2.1. MUESTRA

La muestra está constituida por la totalidad de los programas de estudio de la asignatura de Artes Visuales para los cuatro niveles de enseñanza media propuestos por el Ministerio de Educación de Chile, estos son: Programa de estudio de Artes Visuales para primer año de enseñanza media (Ministerio de Educación, 2016); Programa de estudio de segundo año de enseñanza media (Ministerio de Educación, 2004); Programa de estudio de tercer año de enseñanza media (Ministerio de Educación, 2004); y Programa de estudio de cuarto año de enseñanza media (Ministerio de Educación, 2004). Se consideraron sólo los programas de artes visuales porque la asignatura de artes musicales no aborda contenidos relacionados a la historia del arte, teoría del arte o estética, por los motivos señalados en la introducción.

2.2. INSTRUMENTO

Se propone la elaboración de una tabla comparativa con los indicadores curriculares de la metacompetencia PC con la finalidad de observar y analizar las relaciones que puedan existir entre las conceptualizaciones presentes en los programas de estudio de enseñanza media y las nociones para la metacompetencia PC propuestas. Para su construcción, se toman como modelos de referencia la tabla analítica postulada por Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2006), con los criterios y subcriterios para definir una competencia, y los aspectos esenciales de las competencias desde el enfoque complejo propuestos por Tobón (2007) (ver Tabla 1).

2.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la recolección de la información, se opta por un proceso de lectura bajo una lógica analítica (General/particular, Particular/general) aplicado al análisis del discurso. Esto es, la identificación y separación de los componentes de un todo, para ser estudiados por separado y examinar las relaciones entre las partes (considerando que la particularidad es parte de la totalidad y viceversa), a través de la aplicación de los cuatro procesos del método analítico en discursos: entender, criticar, contrastar e incorporar (Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz, 2010).

En el análisis de los resultados, se optó por la “técnica de triangulación teórica” (Muchielli, 2001). Esta triangulación estuvo dada por: las conceptualizaciones de PC abordadas desde perspectivas divergentes que la sitúan como habilidad, competencias o metacompetencias; La educación del arte en Chile en su relación con el desarrollo del

Tabla 1. Tabla analítica para la metacompetencia pensamiento crítico

Criterios					
a. La perspectiva epistemológica	b. El núcleo	c. La extensión	d. La dinámica	e. La multi-dimensionalidad	f. La finalidad
Subcriterios					
Enfoque complejo	La situación	Aplicación extendida a todo tipo de situaciones	Proceso	Recursos internos y externos	Resolver problemas, resultados divergentes y autorregulación
El PC como metacompetencia es un pensamiento de orden superior, metacognitivo y complejo. Circunscrito al enfoque complejo.	El PC es sensible al contexto, es en los entornos, ambientes o macrosituaciones en los cuales se desarrolla el ser humano.	El PC puede extenderse a cualquier campo de aplicación, ya sea a disciplinas determinadas, interdisciplinarias o transdisciplinarias.	El PC es dinámico, no estático. Concibe información de entrada, procesamiento y resultados.	El PC requiere de la aplicación de los distintos saberes, recursos sociales, espacio-temporales y materiales.	Finalidades de tipo curricular del PC: Desarrollar la crítica, la autocrítica, la creatividad y la ética.

Fuente. Adaptado de Jonnaert *et al.* (2006) y Tobón (2007).

PC y cómo se manifiesta su presencia en los programas de estudio de artes visuales para la enseñanza media en Chile; y la integración de las conceptualizaciones anteriores. El análisis e interpretación de esta triangulación posibilita extraer los resultados que permiten establecer qué tipo de relaciones existen entre la propuesta curricular de la educación del arte para la enseñanza media en Chile y el desarrollo de la metacompetencia PC.

3. RESULTADOS

La síntesis de los resultados del análisis a los programas de estudio de artes visuales para los distintos niveles de enseñanza media se muestra en la siguiente tabla analítica (ver tabla 2).

Al comparar los resultados extraídos del análisis de los programas de estudio cuya vigencia surgen desde el año 2004 (segundo, tercero y cuarto medio) respecto del programa de estudio de primero medio, cuya vigencia se inicia en el año 2017, podemos sostener que los programas más antiguos presentan menor similitud con la conceptualización propuesta para la metacompetencia PC. Si bien se declara un desarrollo del PC en algunos contenidos y objetivos de aprendizaje, la presencia de aspectos vinculados a los indicadores propuestos es mucho menor respecto del programa de estudio de primero medio, sin embargo, presenta mayor inclusión de orientaciones didácticas, aunque no necesariamente vinculadas al desarrollo del PC.

Otro aspecto relevante por su diferencia es la noción del arte y de la estética que se puede abstraer del nuevo y los antiguos programas. Los programas antiguos presentan mayor lejanía conceptual respecto a los indicadores propuestos para este estudio. Los conceptos

Tabla 2. Resultados del análisis a los programas de estudio de artes visuales

Programas de estudio	CRITERIOS					
	Perspectiva epistemológica	Núcleo	Extensión	Dinámica	Multidimensionalidad	Finalidad
1° Medio	No se declara una perspectiva epistemológica definida.	Se declara la necesidad de aplicar simulaciones y situaciones reales pero no se proponen estrategias para su desarrollo.	Se declara la necesidad de desarrollar los aprendizajes desde lo disciplinar e interdisciplinar. No se declara una abordaje transdisciplinar.	Se declaran aspectos de entrada, procedimientos y resultados, relacionados a los objetivos aprendizaje y contenidos, su organización curricular y los resultados de aprendizaje esperados.	Se declara desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y algunas estrategias para su desarrollo. Se declara considerar los recursos espacio temporales y materiales con los que disponga el establecimiento educativo.	Se declara como finalidad el desarrollo del pensamiento crítico, autocrítico, creativo y ético, sin embargo, no se proponen estrategias metodológicas para su desarrollo.
2° Medio* 3° Medio* 4° Medio*	No se declara una perspectiva epistemológica definida.	No se declara la necesidad de desarrollar aprendizajes a través de simulaciones o situaciones reales.	No se declara la necesidad de desarrollar aprendizajes desde lo interdisciplinar o transdisciplinar.	Se declaran aspectos de entrada, procedimientos y resultados, relacionados a los objetivos aprendizaje y contenidos, su organización curricular y los resultados de aprendizaje esperados.	Se declara desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y algunas estrategias para su desarrollo. Se declara considerar los recursos espacio-temporales y materiales con los que disponga el establecimiento educativo.	Se declara como finalidad el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético. No considera el desarrollo de una actitud autocrítica. Y no se proponen estrategias metodológicas para el desarrollo de cada una.

*Los resultados generales de los programas de estudio de 2°, 3° y 4° medio son similares, por esa razón se decide ubicar en la misma fila. Fuente. Elaboración propia.

de arte y estética muestran características disímiles: el arte es concebido desde la noción clásica, no se declara una diferenciación entre el arte y las artes en el sentido postulado por los autores revisados en esta investigación, la estética es concebida desde sus aspectos formales, referido hacia una apreciación estética del entorno y la naturaleza, alejado de la perspectiva crítica, que integra aspectos racionales y formales de representación.

El programa de primer año en cambio, muestra mayor cercanía conceptual, sobre todo, desde la perspectiva crítica hacia los sistemas de representación, aunque el carácter autocrítico respecto al arte no se muestra tan evidente, al menos no se declara ni en este programa ni en los programas más antiguos. El carácter crítico que se propone está orientado a la aplicación del análisis o reflexión crítica en torno a aspectos formales de los trabajos realizados por los estudiantes, vinculados a sus procesos y resultados. No se observa una orientación para la elaboración y aplicación de estrategias didácticas que en sus procesos de producción (visual) promuevan la autocrítica respecto a los propios procesos y sistemas de representación artística. Por lo tanto, los programas analizados al no cumplir con el desarrollo de este carácter autocrítico, en cierta medida, limitan o

niegan una gran oportunidad para que los estudiantes lleven a la praxis y desarrollen la metacompetencia PC.

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados analizados anteriormente en relación a los objetivos planteados para la presente investigación, a modo de síntesis, se pueden establecer las siguientes conclusiones: a) la producción del arte, bajo concepciones relativas a la crítica representacional, implica intrínsecamente la aplicación del PC; b) el PC necesita del pensamiento creativo y viceversa, son interdependientes, cuya complementariedad deviene en un pensamiento complejo; c) por lo tanto, la educación del arte se presenta como una alternativa idónea y necesaria para su desarrollo; d) a través del pensamiento complejo se traza la conexión con el enfoque basado en competencias desde el paradigma complejo; e) en el contexto nacional, los programas de estudio de artes visuales para la enseñanza media, si bien declaran desarrollar el PC, no se observan orientaciones metodológicas coherentes que permitan su desarrollo; f) y tampoco se observa una orientación a desarrollar la autocrítica respecto a los procesos y sistemas de representación artística, limitando o negando una gran oportunidad para que los estudiantes lleven a la praxis y puedan desarrollar la metacompetencia PC. Por lo tanto, podemos sostener que la contribución de la educación del arte hacia el desarrollo de la metacompetencia PC se daría sólo en una dimensión teórica y no desde las dimensiones metodológicas examinadas en los programas de estudio.

Un aspecto relevante que surge producto de la triangulación teórica es la equivalencia propuesta entre el concepto de arte y el PC. Esta equivalencia se elabora a partir de los aportes de Heidegger referidos al concepto de arte y su relación con la verdad entendida como “desocultamiento de lo ente”. Este desocultamiento puede traducirse como crítica representacional o crítica del pensar. Por lo tanto, equivale a decir que en el arte se da una crítica del pensar o el PC. A esta relación arte/PC, se le suma otra, que la vincula al enfoque complejo de las competencias, integrada por el enfoque basado en competencias y el pensamiento complejo. Esta relación se traza gracias al vínculo entre PC y pensamiento complejo. Surgiendo una interrelación conceptual entre el pensamiento complejo y el arte, donde la educación del arte bajo un enfoque basado en competencias desde el paradigma complejo se presenta, a nivel metodológico, como la propuesta idónea para el desarrollo del PC (desde la perspectiva de las metacompetencias).

Otro aspecto significativo, que deviene en implicancias prácticas, es la necesidad de aplicar estrategias didácticas que vayan de la mano con las concepciones cognitivas actuales (como la teoría 4-E cognition y desde la perspectiva sistémica dinámica) que consideren los aspectos situacionales y contextuales. Entendiendo que los procesos de cognición y aprendizaje dependen necesariamente de la corporalidad, de la actuación e interacción con el entorno, y abandonar aquellas prácticas pasivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación del arte adquiere gran relevancia, por el alto componente práctico que involucra desde sus distintas expresiones (artes visuales, musicales, danza, teatral, entre otras), y asoma como un factor fundamental para los procesos de aprendizaje orientados tanto para el desarrollo del pensamiento crítico como para el desarrollo cognitivo en general.

Y respecto a las aportaciones hacia el campo o disciplina, intenta contribuir a las conceptualizaciones que se han propuesto en torno al PC, al proponerlo como metacompetencia y profundizar en sus características que la distinguen de las otras concepciones. Esto implica un viraje epistemológico que marca una diferencia sustancial respecto a anteriores nociones. Desplazándose desde una visión unidimensional (como habilidad o actitud) hacia una perspectiva multidimensional (como metacompetencia). Y circunscrita al contexto epistemológico de nuestra época, al paradigma complejo, a la teoría de sistemas dinámicos y al enfoque complejo de las competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. (1970). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *PISA 2015, Programa para la evaluación internacional de estudiantes OCDE*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf.
- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado de la Universidad de Sorona* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Beaty, R., Kenett, Y., Christensen, A., Rosenberg, M., Benedek, M., Chen, Q., Fink, A., Qiu, J., Kwapil, Th., Kane, M., y Silvia, P. (2018). Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. *PNAS; Proceedings of the National Academy of Sciences*, <https://doi.org/10.1073/pnas.1713532115>.
- Bergmann, G. (2006). *Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz*. Berlín: Universidad de Siegen.
- Bürger, P. (2000). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- Carvajal, M. (2013). El papel del arte en la educación, Una mirada crítica desde el contexto actual. *Revista de Pedagogía en Música, 1*(1), 37-51. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/>.
- Castro, S. (2005). *En Teoría, es arte. Una introducción a la estética*. Salamanca: San Esteban-Edibesa.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12). Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/.../9025>.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2000). *El Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Dwyer, C., Hogan, M. y Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills & Creativity, 12*, 43-52.
- Escobar, A. y Gómez-González, B. (2006). Creatividad y función cerebral. *Revista Mexicana de Neurociencia, 7*(5), 391 – 399. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2006/rmn065g.pdf>.
- Errázuriz, L. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ennis, R. (1996). Las disposiciones del pensamiento crítico: su naturaleza y accesibilidad. *Lógica informal, 18*(2), 165-182.
- Florez, M. (4 de mayo de 2017). Últimos cambios al SIMCE: las contradicciones de la Agencia de Calidad. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/05/04/ultimos-cambios-al-simce-las-contradicciones-de-la-agencia-de-calidad/>
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B, S. A.
- Halpern, D. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th ed)*. New York: Psychology Press.
- Heidegger, M. (1998). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta Edición*. México: McGraw-Hill.
- Hibert, R. (2016). LIS and BCIs: a Local, Pluralist, and Pragmatist Approach to 4E Cognition. *Neuroethics*, 9(2), 187-198.
- Hobohm, H., Pfeffing, J., Imhof, A. y Groeneveld, I. (2014). Reflexion "als Metakompetenz. Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualifikation in den Informationsberufen. *Übergänge gestalten*, 173-191.
- Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Recuperado de http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>.
- _____. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Montreal: Observatorio de reformas educativas, Universidad de Québec.
- Lara-Quintero, V., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, SP, 21(1), 65-77. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf>.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/nomadas/25>.
- Lozano, A. y Lozano, M. (2016). Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 6, 179-189. Recuperado de <http://www.unpc.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia>.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Martínez, M. (2017). Ejecución, implementación y activación: aportes goodmanianos al problema de la definición del arte en la estética analítica. *Análisis filosófico*, 37(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96362017000100002.
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Mesones, G. (2016). *Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación secundaria peruana. Caso de estudio: Lima* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña, Cataluña, España.
- Ministerio de Educación. (2004). *Artes Visuales, Programa de Estudio, Segundo medio*. Santiago de Chile: Unidad de currículum y evaluación, Mineduc.
- _____. (2004). *Artes Visuales, Programa de Estudio, Tercero medio*. Santiago de Chile: Unidad de currículum y evaluación, Mineduc.

- _____. (2004). *Artes Visuales, Programa de Estudio, Cuarto medio*. Santiago de Chile: Unidad de currículum y evaluación, Mineduc.
- _____. (2009). *Ley núm. 20.370, Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- _____. (2016). *Artes Visuales, Programa de Estudio, Primero medio*. Santiago de Chile: Unidad de currículum y evaluación, Mineduc.
- Miranda, L. y Espinoza, M. (2015). El currículo de las artes visuales en la educación chilena. *Revista Docencia*, 20(57), 17-27. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2015/12/02.-Luisa-Miranda.pdf>.
- Molina-Patlán, C. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>.
- Muchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.
- Parada, F. y Rossi, A. (2018). If Neuroscience Needs Behavior, What Does Psychology Need? *Frontiers Psychology*, 9, art. 433.
- Parselis, V. (2008). ¿Puede el arte ser definido?: controversias sobre la definición del arte en la estética. *Sapientia*, LXIII, 142-158. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/>.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Reguant, M. (2011). *El desarrollo de las metacompetencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía del aprendizaje, a través del uso del e diario en el practicum de formación del docenteado* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Smith, L. (2005). Cognition as a dynamic system: Principles from embodiment. *Developmental Review*, 25(3-4), 278-298.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción pedagógica*, 16(1), 14-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. U.S.A.: DEKR Corporation.
- Villa, A. y Poblete M. (2007). *Aprendizaje basado en competencia. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto; Mensajero.