

EL SABER DIDÁCTICO: REFLEXIONES E IMPLICANCIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS MOTIVACIONES ÉTICAS EN EL AULA

DIDACTIC KNOWLEDGE: REFLECTIONS AND IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ETHICAL MOTIVATIONS IN THE CLASSROOM

Cristóbal Rivera Vicencio¹

Corporación Educacional Saint John's School, La Serena, Chile

RESUMEN

Este artículo expone las fases pedagógicas de una experiencia didáctica implementada en la asignatura de Religión con estudiantes de último año de educación secundaria, cuyo objetivo era promover motivaciones éticas referidas a la paz, la democracia y los derechos humanos, allende las opciones creyentes de las y los estudiantes. Los antecedentes teóricos describen el estado del arte sobre el saber didáctico y la evolución de su objeto epistémico: desde la técnica universal propuesta por Comenio, hasta la actual visión comprendida como una tríada mediada por principios de transposición gnoseológica. En cuanto al diseño metodológico de la intervención pedagógica, este responde al paradigma cualitativo con el propósito de promover la reflexión docente.

Los resultados de la intervención pedagógica permiten inferir que las motivaciones éticas operan como una matriz subjetiva cuya implicancia didáctica hace posible una formación interdisciplinaria, relevando la dimensión sociohistórica de los sujetos.

PALABRAS CLAVE

didáctica, diversidad religiosa, experiencia pedagógica, motivaciones éticas

1 criveravicencio@saintjohnsschoollaserena.cl

ABSTRACT

The article exposes the pedagogical phases of a didactic experience implemented in the elective of religion, that is, among subjects of the last school year, with the aim of promoting ethical motivations such as: peace, democracy and human rights, beyond their limits. believing options. In terms of methodological design, the pedagogical intervention responds to a case study. The theoretical background describes the current state of didactic knowledge and the evolution of its epistemic object: from the universal technique proposed by Comenius to the current vision understood as a triad mediated by epistemological transposition principles.

The results of the pedagogical intervention allow us to conclude that ethical motivations act as a subjective matrix whose didactic implications allow an interdisciplinary training, highlighting the socio-historical dimension of the subjects.

KEYWORDS

didactics, religious diversity, pedagogical experience, ethical motivations

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica que se describe en el presente artículo busca contribuir al desarrollo de la investigación teórico-práctica sobre la didáctica y su objeto epistémico, es decir, el acto didáctico en el aula y su implicancia en el desarrollo de motivaciones éticas universales referidas a la paz, la democracia y los derechos humanos (DD. HH.), principios transversales y fundamentales que toda asignatura del currículum nacional está llamada a fomentar según lo establecen las bases curriculares vigentes. Sin embargo, dada la particular naturaleza de la asignatura de Religión², la concebimos a partir de las oportunidades que nos ofrece la pedagogía de la potencia o no-parametral, lo que significa que la vemos desde una perspectiva ética en la que tanto el maestro como el estudiante están inmersos en una cultura rica en elementos espirituales, simbólicos y sociales. Estos conocimientos permiten abordar de manera crítica temas relacionados con la relación con lo misterioso, la búsqueda de sentido y la necesidad de trascendencia personal (Benjumea, 2021).

De ahí que se hace necesario proponer la creación de bases curriculares y programas de estudio fundamentados en principios universales e interreligiosos, que sean capaces de potenciar una actitud dialógica común y que, al mismo tiempo, sirvan como criterio marco para el discernimiento ético. En otras palabras, actitudes éticas inalienables como la promoción de la paz y la defensa de la democracia surgen como principios axiológicos que sirven de base para concretar los fundamentos de los Derechos Humanos en la convivencia humana. Sin embargo, desde una perspectiva epistémica e interreligiosa, en el

2 Un ejemplo de dicha situación lo constituyen los dieciséis planes y programas de estudio de la asignatura de Religión inscritos por distintas Iglesias ante el Ministerio de Educación, los cuales son: religión católica, religión de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, religión judía, religión metodista, religión luterana (corporación Iglesia Evangélica Luterana de la República de Chile), religión bautista, religión evangélica, religión anglicana, religión ortodoxa, religión fe bahá'í, religión presbiteriana, confesión religiosa Testigo de Jehová, religión Iglesia Evangélica Pentecostal, religión Iglesia Evangélica Protestante, religión Iglesia Ejército de Salvación de Chile, religión musulmana. (Información solicitada vía transparencia al Ministerio de Educación, 22 de febrero 2023).

contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en el aula, constituyen principios para la configuración de subjetividades e intersubjetividades de los estudiantes, además de potenciar una formación cívica, ética y espiritual para todos y todas basada en criterios de universalidad objetiva.

Si bien es posible encontrar trabajos teóricos que buscan reflexionar sobre una pedagogía inclusiva en materia religiosa basada en principios axiológicos (Prats, 2012; Torradeflot, 2012), estos no analizan detalladamente los fundamentos teóricos y epistemológicos que constituyen el saber didáctico como una disciplina de las ciencias sociales comprometida con la reflexión pedagógica, es decir, con la práctica de la enseñanza (Camilloni, 2012).

Esta situación investigativa supone un vacío gnoseológico amparado en parte por el paradigma de la modernidad, el cual ha impuesto y preservado perspectivas hegemónicas para la investigación del fenómeno didáctico, así como criterios de diferenciación entre la didáctica general y las específicas. Sin embargo, como exponemos en este artículo, es posible evidenciar la existencia de líneas de investigación que buscan superar tal situación, generando teoría desde el pensamiento situado, crítico y no-parametral; estos estudios han permitido trasladar las preocupaciones por las cuestiones didácticas hacia el ámbito de la identidad local, es decir, latinoamericana, ya que tradicionalmente han obedecido a intereses europeos (Gaete, 2015). Dichas concepciones epistémicas centran su interés en la subjetividad como fuente de conocimiento, considerando aspectos como las historias de vida de los sujetos involucrados, sus inquietudes y sus motivaciones, las cuales surgen como dimensiones relevantes no solo para investigar el acto didáctico, sino también abren posibilidades de resignificación de la didáctica en cuanto su comprensión como práctica social (Baeza, 2014; Baeza, 2018; Pimenta, 2013; Camilloni, 2012).

Con respecto al diseño metodológico, la experiencia pedagógica fue desarrollada con base en el paradigma cualitativo y se sometieron a evaluación las distintas actividades desarrolladas por los sujetos durante las fases de la investigación. El alcance del estudio es descriptivo, ya que se busca dar cuenta del actuar de los sujetos frente

a la intervención didáctica. Para la recolección de los datos fueron utilizados instrumentos cualitativos, con el propósito de promover la reflexión pedagógica, junto con la participación activa de las y los sujetos; esta reflexión se promovió por medio de estrategias didácticas centradas en el estudiante, tales como el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, además del uso de recursos tecnológicos para el empoderamiento y la participación.

Los datos obtenidos durante las distintas fases pedagógicas de la experiencia didáctica (diseño, implementación y evaluación) permiten evaluar la práctica pedagógica como exitosa e innovadora, debido en parte a la orientación del acto didáctico según principios como el diálogo y el trabajo cooperativo. En lo que respecta a los y las estudiantes que participaron en esta experiencia de aprendizaje, cabe destacar que reaccionaron de manera diversa ante los recursos pedagógicos proporcionados por el docente, los cuales en su conjunto constituyeron un portafolio de trabajo para un semestre.

En conclusión, la información recolectada durante las fases pedagógicas de la intervención didáctica respalda el valor de promover una educación basada en principios de naturaleza inalienable y universal como lo son las motivaciones éticas vinculadas a la paz, la democracia y los DD. HH., en cuanto operan como una matriz formativa que va más allá de la opción creyente de cada sujeto, permitiendo así una educación valórica y espiritual para todas y todos, además de un trabajo interdisciplinario con las demás asignaturas del currículum escolar vigente.

1.1. Alcances de la investigación

La investigación busca especificar el actuar de un grupo de sujetos frente a una intervención de naturaleza didáctica cuyo objetivo es implementar una experiencia pedagógica centrada en la promoción de motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos para la asignatura de religión, entre las y los estudiantes de cuarto año medio. Por lo tanto, se consideró que el alcance de la

investigación es descriptivo, ya que se busca dar cuenta de la reacción de los sujetos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Justificación de la intervención

La pertinencia, necesidad y relevancia de la investigación se basa en los siguientes aspectos contextuales:

- a) Según se declara en el proyecto educativo institucional (PEI) del establecimiento, su enfoque pedagógico se erige sobre la base de la pedagogía centrada en las y los estudiantes, promovida por medio de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, las cuales buscan potenciar las habilidades del siglo XXI como la ciudadanía, el pensamiento crítico y la colaboración.
- b) En cuanto a la tríada paz, democracia y derechos humanos, constituye un medio efectivo para transponer los principios valóricos que se propone el Ministerio de Educación en sus bases curriculares para tercer y cuarto año medio, ya que se busca que las y los estudiantes introyecten valores ligados a la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Mineduc, 2019).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. Fundamentos teóricos y epistémicos del saber didáctico

Para ciertos autores (Gaete, 2015; Camilloni, 2012), la didáctica se ha configurado históricamente como disciplina sin un cuerpo epistémico claro, delimitado y autónomo, lo que ha dado paso a una heterogeneidad teórica que opera en el profesorado allende su definición esencial. Sin embargo, existe un amplio y bien sustentado consenso académico que es explícito en destacar aspectos que la erigen como un saber interdisciplinario (Díaz, 1999, citado en Abreu et al., 2018), perteneciente a las ciencias sociales (Camilloni, 2012), que

hace posible fraccionar el contenido del aprendizaje que se transmite en unidades didácticas y planificar el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Díaz (2009), constituye una disciplina fundamental e insustituible para la comprensión, valoración y desarrollo de los distintos proyectos pedagógicos. A nuestro juicio, una de sus principales características radica en su naturaleza cohesiva, condición que hace posible la intersección y articulación en el acto didáctico de sus distintas implicancias: éticas, políticas y biográficas, las cuales coexisten y repercuten ópticamente en la comprensión y devenir de los sujetos que participan en la acción formativa y, por consiguiente, en el proyecto de sociedad (Baeza, 2018).

Asimismo, Mercado (2002) sitúa la didáctica como el medio dialéctico por el cual el profesorado actualiza sus creencias, valores e ideales asociados a la educación, así como también el contexto discursivo por el cual se desarrollan los saberes docentes, estos últimos descritos por Tardif (2010) como un conocimiento de naturaleza práctica, heterogénea y social, pero fundamentalmente dialógica; este conocimiento, en palabras de Mercado (2002), surge como implicancia de la acción formativa, es decir, de la enseñanza. Por lo tanto, su comprensión no puede desprenderse del fenómeno del acto didáctico, ya que la didáctica, al igual que los saberes docentes, se vincula con las creencias previas del profesorado, es decir, con su dimensión vital, y, por tanto, cognitiva, afectiva y de acción (Bolívar y Segovia, 2019; Camilloni, 2018).

Respecto del origen de la didáctica, la literatura posiciona su surgimiento en el contexto de la segunda mitad del siglo XVII, como resultado de la reflexión teológica de Juan Amós Comenio, obispo protestante quien en 1630 publica su *Didáctica magna*, obra canónica para la pedagogía, ya que se considera “(..) el primer manual de la técnica de la enseñanza, basado en principios científicos, que hacen de la educación una ciencia” (De la Mora, 2018, p. 32). En dicho texto, Comenio se aboca a proponer un artificio universal capaz de transmitir el conocimiento con rapidez, placer y eficacia. Con este fin proyecta un sistema activo de enseñanza basado en la metodización

del aprendizaje, el cual busca la progresión sintética de la enseñanza; de este modo, Comenio establece el prototipo de la escuela moderna y potencia el desarrollo de la pedagogía como ciencia. Sin embargo, sus aportes no acaban ahí, ya que, para Jares (1999), en Comenio existe además la convicción de que por vía de la educación es posible conseguir la unidad del ser humano y la paz mundial.

En efecto, el surgimiento del método didáctico cuya génesis propuso Comenio catalizó un proceso de renovación de los procedimientos de enseñanza, así como también de sus recursos, los cuales fueron reemplazados por estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la autonomía del estudiante. De ahí que el proceso de modernización de la didáctica deviniera en la desarticulación de la díada contenido-enseñanza, lo que conduce a que “la visión didáctica sufra un tránsito de la necesidad de enseñar a la necesidad de aprender” (Buitrago, 2008, p. 57). Uno de los fundamentos que propició dicha fractura estuvo dado por la corriente filosófica de la modernidad, cuyos pensadores pudieron difundir sus proyectos pedagógicos gracias al surgimiento de la imprenta, lo que produjo un nuevo giro del saber didáctico.

Sin embargo, al efectuar una revisión bibliográfica sobre el estado del arte del saber didáctico, es posible evidenciar que su objeto de estudio ha carecido de uniformidad, dando forma a una estructura de naturaleza heterogénea que se modifica parcialmente (Molins, 1997) según el devenir filosófico de cada época. Esto supone que su definición esencial se vea signada históricamente (Díaz, 2009).

Es por ello que Abreu et al. (2018) proponen comprender dicho fenómeno epistémico a partir de una secuencia histórica construida sobre la base de un objeto de estudio múltiple. Dicha secuencia histórica se inicia, como ya hemos comentado previamente, con Comenio, quien propone una vía única para enseñar todo a todos, condensando así su visión religiosa, social y filosófica. La llegada de la modernidad significa para la didáctica un giro hermenéutico en sus principios epistémicos, ya que en dicho periodo se produce una nueva cartografía de sus intereses que coloca en el centro al estudiante como protagonista de los procesos pedagógicos, pues, es este quien

aprende según sus necesidades e intereses; este nuevo enfoque permitió el surgimiento de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada edad y necesidad del educando, conllevando además una reactualización de los insumos didácticos; por ejemplo, la Biblia dejó de ser el único medio para el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela.

A partir de la década del 50 del siglo XX, el saber didáctico redirecciona su interés y se orienta a proponer técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje capaces de transmitir el conocimiento científico (“objetivo”) que la cultura ha establecido como legítimo y capaz de ser introyectado por los educandos en las escuelas, según los principios de transposición del conocimiento (Chevallard, 2009), mediante los cuales es posible “transponer” el discurso científico a la realidad sociohistórica del aula.

En efecto, para autores como Buitrago (2008), Baeza (2014, 2018) y Bolívar (2009), el saber didáctico se caracteriza fundamentalmente por la movilidad de su objeto de estudio e interés, dinamismo que es posible graficar según distintos movimientos que organizamos en la Figura 1, construida a partir de los planteamientos teóricos de los autores citados con anterioridad.

Figura 1
Variaciones del objeto epistémico del saber didáctico

CARACTERÍSTICAS	Primer movimiento	Comprende →	La búsqueda de una vía única de enseñanza	Por medio de →	Una técnica de enseñanza universal, capaz de enseñar todo a todos	Objeto de estudio →	Centrado en la enseñanza y en el sujeto docente
	Segundo movimiento	Comprende →	El giro didáctico, es decir, del docente al estudiante	Se caracteriza →	Por la visión filosófica de la modernidad: Rousseau, Pestalozzi y sus seguidores: Dewey, Montessori	Objeto de estudio →	De la necesidad de enseñar a la necesidad de aprender
	Tercer movimiento	Comprende →	El posicionamiento de la didáctica como disciplina emergente, la cual busca su carácter científico, distinguiéndose de la pedagogía	Se caracteriza →	Por su interés en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la centralidad de los sujetos Por el valor del conocimiento	Objeto de estudio →	Centrado en la búsqueda de mecanismos capaces de transmitir el conocimiento científico

Fuente: Elaboración propia

2.2. Hacia una resignificación y nueva comprensión del saber didáctico

Nos proponemos realizar un análisis crítico sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos del saber didáctico, cuyo origen y desarrollo histórico ya hemos comentado con anterioridad. Con tal propósito se hace menester ahondar aún más en el actual panorama de la didáctica, el cual Camilloni (1997) describe como complejo, ya que esta disciplina se erige a partir de una pluralidad de teorías de las ciencias sociales; de ahí la inexistencia de una delimitación clara y precisa del saber didáctico frente a otras disciplinas de las ciencias de la educación, como la pedagogía y el currículum. Por otra parte, la proliferación de las didácticas “específicas” ha potenciado la visión metafórica sobre la didáctica símil a un árbol, cuyos meandros no han hecho más que jibarizar el saber didáctico reduciéndolo a una mera disciplina dispensadora de pautas específicas para la transmisión del conocimiento por medio de estrategias de enseñanza-aprendizaje, es decir, querenciando el fenómeno didáctico a principios gnoseológicos legitimados por la cultura y, por tanto, validados por el currículum escolar. Frente a dicho reduccionismo epistémico, Abreu et al. (2018) reflexionan lo siguiente:

(...) Definir el proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto de la didáctica no es ofrecer una solución acertada a este vacío teórico (...) es solo plantear la estructura, el aspecto externo del fenómeno y concebirlo como algo inamovible, estático, vacío, sin dinámica interna y sin una manifestación dialéctica y contextualizada. (pp. 79)

Con todo, en la actualidad han surgido corrientes didácticas no-parametrales que buscan, por medio del pensamiento crítico y situado (propio del pensamiento filosófico latinoamericano), interpretar el saber didáctico más allá de los principios gnoseológicos hegemónicos, proponiendo una epistemología que busca relevar el valor ontológico y sociohistórico de los sujetos que aprehenden por medio de la contextualización de sus necesidades y la recuperación de su identidad al interior del aula, la cual es comprendida como

un “entramado de sentido y relaciones que configuran a los sujetos” (Buitrago, 2008, p. 63).

En efecto, al poner en valor el sujeto, dichas interpretaciones del saber didáctico permiten problematizar el conocimiento, provocando así una ruptura de sentido que anime a las y los educandos a cuestionamientos clave para la sociedad actual. De ahí que la tríada paz, democracia y derechos humanos se erige como el medio potenciador de una educación religiosa basada en principios objetivos para la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, en el actual contexto sociohistórico surgen nuevas necesidades que se expresan en la escuela, entre las cuales destacan la interculturalidad, el diseño universal para el aprendizaje y la pluralidad de opciones creyentes que conviven en el aula; estas abren posibilidades que permiten la construcción de subjetividades emergentes entre las y los estudiantes, haciendo que las didácticas amplíen sus escenarios, lo que se ha traducido en una abundante proliferación de investigaciones sobre el campo de las didácticas (Juanola, 2011). De ahí que autores como Pimenta (2013) exigen que el triángulo didáctico (docente, estudiante y conocimiento) sea puesto en situación, lo que conlleva una resignificación de la didáctica considerando un balance entre el conocimiento y el valor social de la enseñanza. Por tal razón se hace imprescindible una investigación sobre el saber didáctico para la formación docente, lo que obliga a que los procesos de transposición del conocimiento obedezcan a criterios de culturización del centro escolar para interpretar el currículo como un medio *a priori* para el aprendizaje.

Como una forma de responder a dichas necesidades sociohistóricas propias de la cultura escolar contemporánea, además de recuperar el aula como un espacio de construcción de subjetividades, es que desde nuestro continente se han impulsado distintas propuestas didácticas, cuyos principios epistémicos relevan el valor del sujeto, yendo así más allá del sentido positivista que plantea la transposición didáctica, teoría popularizada por la didáctica de la matemática, la cual no explica *per se* los mecanismos de acción que hacen posible la conversión del saber

sabio al saber enseñado, es decir, la transposición didáctica (Brousseau, 2007; Chevallard, 2009). Un ejemplo de estas corrientes didácticas cuya centralidad es lo ontológico, es la denominada didáctica del sentido, o no-parametral, la cual, para Benjumea (2021), es pertinente para la educación religiosa escolar, y, por tanto, para la transmisión de valores éticos como la paz, la democracia y los derechos humanos. Mediante este enfoque la exploración de las relaciones subjetivas vinculadas al misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad de la trascendencia humana permite a las y los estudiantes escapar de lógicas normalizadoras de enseñanzas que canónicamente han sido establecidas por los sistemas dominantes del saber. La didáctica no-parametral en el ámbito de la educación religiosa escolar para todas y todos permite a los estudiantes construir conocimiento al abordar cuestiones como la problemática de los DD.HH. en el contexto de la globalización, el discernimiento ético, además de indagar, cuestionar y discutir sobre su relación con el misterio a partir de la búsqueda de sentido (Benjumea, 2021).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño, métodos y técnicas

En cuanto a los aspectos metodológicos de la experiencia educativa, estos fueron diseñados con base en el paradigma cualitativo de la investigación. Como enfoque de indagación se optó por el estudio de caso, ya que según Yacuzzi (2005) dicho enfoque es pertinente cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos. También es definido como un tipo de investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto (Yin, 1994). El alcance de la investigación es descriptivo, ya que busca dar cuenta de la reacción de los sujetos en los distintos estadios del estudio, permitiendo elaborar una representación que contribuya a su comprensión.

Como procedimiento metodológico, fueron sometidas a evaluación las distintas actividades desarrolladas por los sujetos durante las distintas fases de la investigación. Por lo tanto, la evaluación corresponde a la evidencia de respuesta por parte de los estudiantes a la experiencia didáctica, promovida por medio de distintas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, destacando técnicas didácticas como el aprendizaje cooperativo, el método de análisis de caso y el aprendizaje basado en problemas.

Los insumos didácticos fueron diseñados con el propósito de desarrollar habilidades mayores entre las y los sujetos, tales como la inferencia y el pensamiento crítico. En paralelo, el libro de clases digital permitió ser utilizado como diario de campo o bitácora para la experiencia didáctica, ya que revela el interés o desinterés que tienen los estudiantes hacia los procesos de aprendizaje (Alarcón, 2015), sirviendo entonces como instrumento cualitativo para promover la reflexión docente. Por lo tanto, los objetivos de la experiencia didáctica son los siguientes:

- Implementar una experiencia pedagógica centrada en la promoción de las motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos para la asignatura de Religión, entre las y los estudiantes de cuarto año medio.
- Problematizar el acto didáctico y sus implicancias en la diversidad religiosa y espiritual en el aula.

3.2. Los sujetos

Para el desarrollo de esta investigación se consideró una muestra de tipo no probabilístico compuesta únicamente por los 15 sujetos matriculados durante el segundo semestre del año 2022, en la asignatura electiva de Religión dictada en el cuarto año medio A del centro educacional Saint John's School de La Serena.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 10 mujeres y 5 hombres. Cabe destacar que la mayoría de las y los sujetos participantes

son estudiantes de continuidad del centro escolar, es decir, han desarrollado todo su ciclo formativo en el mismo establecimiento.

Los padres de los estudiantes contaban con estudios de educación media, culminados en su mayoría, y algunos con estudios de nivel técnico-profesional, también concluidos. Sin embargo, una apoderada declaró contar con estudios incompletos de educación básica.

3.3. Los instrumentos

Respecto de los distintos instrumentos utilizados durante el desarrollo de la intervención didáctica, estos fueron construidos siguiendo los lineamientos teóricos de Fisher (2013) para la promoción del diálogo en el aula, de modo que se elaboró una pauta de cotejo cuya aplicación hizo posible la evaluación de las actividades desarrolladas por los sujetos participantes. Por otra parte, las consideraciones epistémicas y didácticas delineadas por Barkley et al. (2007) hicieron posible la implementación y evaluación del trabajo cooperativo en el que los sujetos se desarrollaron durante el desarrollo de las actividades didácticas. Asimismo, el uso activo de distintas plataformas de interacción y respuesta inmediata (www.mentimeter.com) y (www.plickers.com) posibilitó el registro cualitativo de la participación de los y las estudiantes y su reacción a las distintas actividades didácticas, lo que permitió entregarles una retroalimentación inmediata.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados por las y los sujetos durante las sesiones de aula, estos en su conjunto dieron forma a un *dossier* de lectura, el cual estuvo disponible para su uso en formato digital. Dicho material de lectura se compuso por declaraciones elaboradas a partir de distintas instituciones internacionales e interreligiosas:

- La Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de toda forma de intolerancia y discriminación hacia las religiones;

- La declaración del Consejo de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre la libertad de religión o de creencias;
- La declaración de Beirut, marco conceptual de las Naciones Unidas para la relación entre la fe religiosa y los derechos humanos;
- Documento sobre la fraternidad humana por la paz mundial y la convivencia común. Firmado por S.S. el papa Francisco y el gran imán de Abu Dabi.

3.4. Metodología didáctica

Cada sesión de trabajo de aula se diseñó según el enfoque didáctico no-parametral propuesto por Benjumea (2021) para la educación religiosa escolar (EREC), ya que dicha visión epistémica del saber didáctico releva la condición de sujetos sociohistóricos de las y los estudiantes.

3.5. Aplicación y duración de la intervención

Como hemos señalado anteriormente, el trabajo de campo se desarrolló en el contexto de la asignatura electiva de Religión, ya que, como lo establece el sistema educacional chileno, en los dos últimos años del ciclo escolar el o la estudiante debe discernir entre las asignaturas de Religión y/o Educación Física. Por lo tanto, las sesiones de clases fueron ejecutadas cada día miércoles, las cuales tuvieron una duración de dos horas pedagógicas (cada hora es de 45 minutos), instancia que era utilizada por las y los estudiantes para desarrollar las actividades de aprendizaje (ver Tabla 1). El total de sesiones de clases fueron

dieciséis, las cuales solamente consideraron trabajo presencial, ya que no todos los sujetos contaban con acceso a internet en sus hogares.

Tabla 1
Especificaciones de la secuencia didáctica

DATOS		SECUENCIA DIDÁCTICA	
Fase	N.º sesiones	Actividad estudiante	Actividad docente
Implementación (inicio)	5	Responden preguntas sobre contenidos anteriores	Activación de los conocimientos previos
		Conocen el objetivo de la sesión	Socialización de los objetivos
Evaluación (desarrollo)	5	Se conforman en grupos cooperativos de trabajo	Orientación y motivación a los grupos de trabajo
		Desarrollan las actividades didácticas	Formalización de los objetivos
Seguimiento (cierre)	1	Exponen conclusiones personales o grupales Responden preguntas metacognitivas	Recuerda el objetivo de la sesión Promueve la metacognición

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y SU DISCUSIÓN

4.1. Implementación

Las actividades iniciales fueron diseñadas con el propósito de indagar, conocer y activar los conocimientos previos de los sujetos a modo de diagnóstico preliminar sobre la diversidad religiosa y las motivaciones éticas, lo que permitió formular preguntas abiertas al grupo de curso, tales como: ¿es la globalización una oportunidad o una amenaza para el pluralismo religioso? En el caso de esta pregunta inicial, fue resuelta de forma individual y por escrito por parte de cada sujeto en un *post-it*, el cual fue distribuido previamente por el docente. Posteriormente, cada estudiante socializó su respuesta frente al grupo de curso, argumentando sobre la misma, formato

que propendió a la participación activa de los sujetos, haciendo que cada alumno entregara su opinión por escrito y de forma oral. La actividad denominada “el panel cualitativo” se desarrolló bajo un clima participativo y colaborativo, en el cual todas y todos los estudiantes entregaron su visión frente a la pregunta en un contexto de diálogo y empatía propiciado por parte del sujeto didáctico, es decir, el docente. Sin embargo, algunos estudiantes se restaron de participar en la actividad a causa de condiciones del habla como la espasmodia o la dislalia, mas no por oponerse al contenido.

Luego de dicha actividad, se procedió a la tabulación de los datos obtenidos con el propósito de interpretarlos mediante el método de la comparación constante, el cual permite describir las diferencias y similitudes observadas entre un grupo de sujetos; es decir, permite la elaboración de teoría a partir de la confrontación entre las propiedades de un elemento o comunidad en un determinado rango de tiempo.

Las categorías que se crearon a partir de las respuestas fueron las siguientes: Oportunidad: potencia a la religión; Doble efecto: potencia, pero a la vez la amenaza; Fin escatológico: el fin de las religiones.

Tabla 2
Tabulación de los resultados

CATEGORÍA	N.º DE SUJETOS	PORCENTAJE
Oportunidad	10	66, 66 %
Doble efecto	2	13, 33%
Fin escatológico	2	13, 33%
Oposiciones	1	6, 66%

Como deja en evidencia la Tabla 2, las y los participantes de la actividad didáctica consideraron preferentemente que la globalización constituye una *oportunidad* para la religión. Sin embargo, se hace necesario ahondar con mayor prolijidad en las implicancias de dicha oportunidad no solo para el fenómeno religioso, sino también para la dimensión espiritual de los sujetos, lo que conllevaría realizar una

distinción fenomenológica entre lo religioso y lo espiritual. Por lo tanto, creemos pertinente que futuras investigaciones pedagógicas asuman como materia de interés dicha distinción, ya que en el acto didáctico convergen los intereses de los sujetos involucrados, así como también su historicidad. Por último, sobre la implicancia de la globalización para las religiones, se hace necesario destacar la opinión del estudiante FL1, quien señala:

La globalización significa tanto una oportunidad como un posible fin o problema para ellas. Es una oportunidad para que estas se expandan a todo el mundo y se den a conocer. Significaría un problema por el cuestionamiento debido a las cosas negativas que se dan a conocer. Por ejemplo, abuso sexual por parte de quienes la expresan o el ateísmo. (Estudiante FL1)

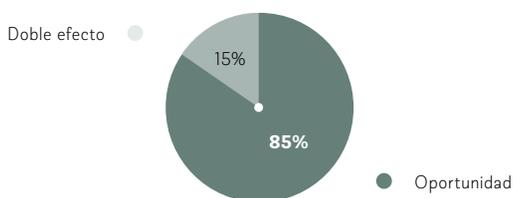
Evidentemente, el uso del panel cualitativo como actividad inicial no solo sirvió de soporte para el registro de las opiniones de los estudiantes, sino que también potenció en ellos un rol activo y participativo en el desarrollo de la experiencia pedagógica. Por otra parte, en el diario de campo del profesor fue posible hallar registros en los cuales se destacan elementos positivos del clima de aula, relevando así la propensión de las y los estudiantes a comunicarse verbalmente, pero no lo suficientemente dispuestos a convertir sus pensamientos en textos escritos, lo que deja en evidencia las variables diastráticas de los sujetos, ya sea en la producción de textos escritos como en el discurso verbal.

Con el propósito de mantener los positivos índices de participación activa de los sujetos, se planificó una sesión de aula según la metodología de aula invertida o *flipped classroom*, modelo pedagógico que según Rivera (2021) propicia entre los participantes el desarrollo de la autonomía frente a las actividades escolares y una mejora en el desarrollo del trabajo cooperativo en el aula. Tal como era de esperar, la metodología de aula invertida junto con el uso de una herramienta de tipo *classroom response system* permitieron una

diversificación más activa de la participación de los sujetos, ya que esta vez expresaron de forma anónima sus comentarios. En la misma sesión, los sujetos manifestaron en un 85 % que la globalización se erige como oportunidad para las religiones, confirmando la tendencia descrita con anterioridad. Sin embargo, el 15 % restante se inclina por la opción del doble efecto, no registrándose reacción en las otras categorías (ver Gráfico 1).

Gráfico 1
Tabulación por medio de “classroom response system”

¿Cuál de las siguientes categorías representaría más tu pensamiento?



En cuanto al trabajo cooperativo, es posible aseverar que las y los participantes de la intervención pedagógica se mostraron prestos y autónomos en el desarrollo de las actividades grupales. En dicho contexto didáctico fue posible extraer de las literacidades de los sujetos distintos comentarios de naturaleza emotiva, destacando el siguiente: *“La búsqueda de la esperanza en cuanto a alguien superior o también de la paz interior en cuanto a la creencia”* (Estudiante CST1).

En relación con el *dossier* de lectura utilizado por los sujetos, es posible comentar que este instrumento les permitió conocer e introyectar distintos acercamientos al tema de la promoción de los derechos humanos, la cultura de la paz y la tolerancia religiosa en el contexto de la democracia, es decir, las motivaciones éticas. A partir de dichos textos, los sujetos comentaron sobre las distintas comprensiones que se tiene sobre la imagen de Dios como la causal del pluralismo religioso.

Sobre lo anterior, las y los estudiantes describen una hermenéutica sobre el mundo, la cual es interpretada por cada religión, visión que le otorga particularidad e identidad a cada opción creyente. Sin embargo, este nivel de juicio es nuevamente elaborado únicamente por el estudiante FL1, quien declara: *“la manera de entender el mundo, cómo se expresan hacia los demás”*. Sobre la necesidad del diálogo ecuménico e interreligioso, el propio estudiante señala: *“todas se relacionan con las o una divinidad, tienen distintos ritos hacia sus propias deidades, cualquiera puede practicar sus religiones”*.

En otra sesión de trabajo se distribuyó un modelo estratégico para la toma de apuntes, tipo Cornell, ya que el registro de apuntes requiere del uso articulado de distintas habilidades lingüísticas, además de la comprensión del discurso oral del profesor (Espino y Miras, 2016). Este instrumento permitió registrar las preguntas formuladas por las y los estudiantes en la misma guía, entre las cuales destacan las siguientes: *¿qué tienen en común todas las religiones?, ¿por qué se busca una explicación en la religión?* El insumo didáctico incluía un apartado en el cual los sujetos hacían un resumen de la clase, entre los que resalta el extracto de la alumna KB3: *“En resumen, las religiones que existen tienen [diferentes] formas de creencias y culturas, como [por ejemplo] creer en diferentes dioses, etc. Tienen un sistema propio, nos enseñan cultura”*. Sin embargo, al ser autoevaluados con el mismo instrumento, los estudiantes consideraron su desempeño como suficiente; es posible que los accidentes externos como las variadas interrupciones y el retiro de cerca del 40 % de los estudiantes después de la aplicación de los instrumentos hayan provocado dicha variación en el desempeño de los sujetos, ya que algunos estudiantes fueron retirados por la profesional del programa de integración escolar (PIE). Otra eventualidad registrada en la bitácora del profesor da cuenta del retiro de estudiantes para asistir a atención psicológica.

4.2. Evaluación y cierre

Los resultados obtenidos tanto en la fase intermedia como final de la investigación permiten colegir que las y los estudiantes expresaron que la promoción de las motivaciones éticas ha de ser fomentada más allá de sus propias opciones creyentes y, por tanto, entenderse como un objetivo interreligioso cuyo objetivo principal es cooperar para la unidad de los seres humanos. Al ser consultados los estudiantes por medio del recurso *plickers* (www.plickers.com), estos refieren estar en su mayoría preferentemente de acuerdo con que las religiones contribuyen al desarrollo de la democracia y la paz principalmente. Cabe destacar que el profesor ejecutante de la experiencia didáctica comparte las mismas impresiones de los estudiantes, lo que permitió modelar el acto didáctico desde la heterogeneidad religiosa hacia una diversidad para la comprensión de la unidad. En el libro de clases (digital) se destacan observaciones positivas sobre el clima de aula y la participación activa de los sujetos. Sin embargo, persisten las características ligadas a indicadores socioculturales como la responsabilidad y el déficit en la comprensión de textos extendidos.

Motivaciones éticas es una nomenclatura utilizada por Küng (2006) para denominar a principios como la democracia y la paz, los cuales fomentan los valores de los DD. HH. En esta extensos, estas máximas fueron reforzadas por medio del trabajo cooperativo que facilitó a las y los estudiantes conocer la universalidad de los derechos humanos mediante declaraciones internacionales emitidas por distintas instituciones seculares como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) e instituciones religiosas. Sin embargo, a la hora de exponer las conclusiones del trabajo cooperativo, los sujetos evidencian insuficiencias según la pauta de cotejo en los indicadores referidos a la organización y responsabilidad en el trabajo, debiendo el docente mediar en los grupos para así facilitar la comprensión de dichos textos, lo que indirectamente inhibió la interdependencia positiva de los grupos. La mayor calificación fue obtenida por el equipo que desarrolló un mapa mental sobre la declaración de Beirut, grupo compuesto únicamente por mujeres, continuando así con la

tendencia liderada por el protagonismo femenino en la participación de las actividades de aula. En suma, las calificaciones obtenidas por los sujetos oscilaron entre los parámetros de bueno (5,0 - 5,9) a muy bueno (6,0 - 7,0).

Mediante esta intervención didáctica fue posible registrar no solo una variación en las calificaciones de los sujetos entre el primer y el segundo semestre, sino además fomentar entre los participantes una cultura del trabajo cooperativo. De igual forma, al ser aplicada la última columna de un insumo didáctico que formula la pregunta “¿qué aprendimos?”, los sujetos señalan distintas opiniones sobre la utilidad de la religión para la cultura actual, además de relevar características axiológicas de las religiones.

5. CONCLUSIONES

La implementación de una experiencia pedagógica centrada en la promoción de las motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos para la asignatura de Religión entre estudiantes de cuarto año medio permitió establecer las siguientes conclusiones:

En relación con los fundamentos teóricos del saber didáctico, es posible concluir que la revisión del estado del arte permitió destacar las características teóricas y epistémicas que hacen de la didáctica una disciplina científica de las ciencias sociales, comprometida con la práctica y la reflexión docentes. Su objeto de estudio se ha caracterizado por configurarse a partir de una fórmula única, universal y eficaz para enseñar, aunque actualmente el interés de la didáctica está centrado en hacer transmisible el conocimiento científicamente legitimado.

Optar por una comprensión fenomenológica sobre el acto didáctico conforme a los principios epistémicos propuestos por la didáctica no-parametral o del sentido, fue clave y útil para enfatizar la intencionalidad de la práctica pedagógica expuesta, ya que este enfoque hizo posible problematizar y, por tanto, cuestionar los saberes previos de los sujetos, en particular aquellos de naturaleza simbólica,

mediante la generación de preguntas abiertas con el propósito de animar la reflexión y el análisis de los estudiantes sobre aspectos polémicos como la limitada universalidad de los DD. HH., por ejemplo, ya que estos fueron concebidos a partir de la hegemonía de Occidente.

Sobre los recursos didácticos empleados, se concluye que la incorporación de las herramientas de respuesta inmediata permitió sostener la motivación y el compromiso activo por parte de los sujetos hacia el desarrollo de las actividades. Sin embargo, también es necesario considerar que un factor que explica el compromiso y la motivación sostenida de las y los estudiantes fue el carácter limitado de la muestra de quince estudiantes; esta cuestión debe ser abordada en futuros trabajos que puedan obtener los mismos niveles de participación de los sujetos, pero con una muestra más amplia de sujetos. Por otra parte, llama la atención que durante el desarrollo de la intervención pedagógica no surgieran interrogantes entre los sujetos relacionadas con temas como el fundamentalismo religioso, el terrorismo y el rol de la mujer en la religión.

En relación con el clima de aula, cabe destacar que durante la fase inicial de la investigación fue posible evidenciar un desinterés hacia la asignatura por parte de los sujetos, situación que fue cambiando progresivamente hacia una actitud de apertura a la participación y el diálogo. Dicha acción confirma el interés de los sujetos por temas de naturaleza religiosa, pero condicionados a un modelo didáctico cooperativo, dialógico y tecnológico.

A partir de aspectos relacionados con estrategias didácticas como el diálogo y el trabajo cooperativo, es posible inferir que esta intervención didáctica ofrece un margen de acción para la conducción del acto didáctico en contextos de formación ecuménica e interreligiosa, ya que el estudio deja entrever que la formación basada en motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos constituye una instancia de enseñanza-aprendizaje que releva los principios de equidad e igualdad que la política nacional viene impulsando en materia de educación. Por otra parte, constituyen principios objetivos,

universales e inalienables para la elaboración de un currículum basado en competencias.

Otra dimensión interesante de la investigación se relaciona con el capital cultural de los sujetos, ya que la intervención generó indirectamente en ellos un proceso de nivelación de sus competencias sociolingüísticas; las lecturas de los textos preparados *ad hoc*, además de las declaraciones de las distintas instituciones que constituyeron el *dossier* de trabajo, permitieron que los sujetos introyectarán conocimiento sobre temas relacionados con la espiritualidad y la ética, valorando así la implicancia de dichas dimensiones ontológicas en la conformación del discernimiento, habilidad necesaria para la sociedad del conocimiento.

Por último, en cuanto a las limitaciones de la investigación, y a modo de sugerencias para potenciales nuevas intervenciones didácticas, recomendamos ampliar el espectro de las religiones trabajadas por las y los estudiantes a fin de considerar tradiciones religiosas y espirituales de los pueblos originarios o primeras comunidades, ya que estas cosmovisiones no fueron incluidas directamente en las actividades, sino solo esbozadas por el docente en las sesiones de aula. Asimismo, se hace necesario que futuras investigaciones consideren los derechos humanos de cuarta generación, los cuales, para Borgoño (2018), aún no han sido objetivados, pero sobre los cuales hay información suficiente que permite trabajar eficazmente con ellos; nos referimos a los sustentados en el uso de la tecnología y los relacionados con los neuroderechos, aspectos que requieren una constante revisión desde una dimensión *iusfilosófica*. Con todo, y considerando las limitaciones de la intervención didáctica, se concluye que los sujetos transitaron desde un desinteresado interés hacia la asignatura a una participación activa y motivada que se expresó en cada sesión de trabajo.

Con el ánimo de socializar y compensar a la comunidad educativa por su participación en esta experiencia, los resultados de esta

investigación fueron compartidos con el consejo de profesores del establecimiento, motivando a las y los docentes a la construcción de conocimiento por medio de la reflexión didáctica.

REFERENCIAS

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. y Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>
- Alarcón, M. (2015). Patrones valorativos de actitud en anotaciones en el libro de clases: juicios, afectos y apreciaciones de los docentes en un contexto educativo. *Literatura y Lingüística*, (31), 269-294.
- Baeza, A. (2014). Acto didáctico: Ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 185-208.
- Baeza, A. (2018). Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 9-39. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/728>
- Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Benjumea, C. (2021). Apuntes para una educación religiosa en perspectiva no parametral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 81-101. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.184>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. y Segovia, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

- Borgoño, C. (2018). *Cristianismo y Derechos Humanos. Influencias recíprocas, desafíos comunes*. UC.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Buitrago E. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(2), 55-67.
- Camilloni, A. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Paidós.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- De la Mora, G. (2018). Introducción. En *Didáctica magna* (pp. 7-42). Porrúa.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Espino, S. y Miras, M. (2016). Representación, enfoque de aprendizaje y uso efectivo de los apuntes en estudiantes universitarios. *Sinéctica*, (47). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200011&lng=es&tlng=es.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular.
- Juanola, R. (2011). La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 233-262. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119961>
- Küng, H. (2006). *Proyecto de una ética mundial*. Trotta.
- Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/es-ES>

- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*.
- Molins, M. (1997). *Currículum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Universidad de Barcelona.
- Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la didáctica. Ciencias de la educación, pedagogía y didáctica. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117-139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>
- Plickers. <https://get.plickers.com/>
- Prats, E. (2012). El entorno de la escuela como facilitador de una pedagogía inclusiva en materia religiosa. En L. Álvarez y M. Essomba (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 255-276). Graó.
- Rivera, C. (2021). Invirtiendo la clase: una oportunidad didáctica para el aprendizaje autónomo y cooperativo. *Educación y Tecnología*, (14), 64-85. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/1565>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torradeñot, F. (2012). El modelo Unescoat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela. En L. Álvarez, M. Essomba (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 211-229). Graó.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo (296). Universidad del CEMA.
- Yin, K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Fecha de recepción: 14 de junio de 2023

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2023

