

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PUCP

Título de investigación: Las percepciones de los alumnos de secundaria sobre los materiales de enseñanza del curso de Religión en una institución educativa católica.

Tesis para optar el grado de magister en educación, con mención en currículo que presenta

José Aurelio Delgadillo Woll

Dirigido por

Mg. Lileya Manrique

San Miguel, 2014

Escuela de posgrado. Magister en educación, con mención en currículo
José Aurelio Delgadillo Woll

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

Las percepciones de los alumnos de secundaria sobre los materiales de enseñanza del curso de religión, en una institución educativa católica

La investigación se sustentó en las percepciones de los alumnos con respecto a los materiales de enseñanza. El análisis y comprensión de este estudio lo abordamos desde la perspectiva de la cognición situada, que proponen autores como Serrano & Pons (2011). Este enfoque, nos sirvió para proporcionar algunas reflexiones básicas en torno a la construcción de la significatividad y, los procesos de análisis y reflexión que suscitan los materiales de enseñanza en los aprendizajes significativos de los alumnos, del quinto de secundaria. Por esta razón, nuestro problema de investigación consistió en entender lo siguiente: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión?

Asimismo, esta investigación la orientamos a través de un objetivo general y dos específicos, los cuales nos sirvieron para aproximarnos a comprender la significatividad y los procesos de análisis y reflexión, que los alumnos establecieron y fundamentaron con respecto a los materiales de enseñanza. Por esta razón, el nivel de la investigación es exploratorio, debido a que nos aproxima al conocimiento y comprensión de la estructura que sustenta las percepciones de los estudiantes y, sus significados, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las percepciones las hemos obtenido a través de la aplicación de dos grupos focales y del análisis de su contenido, organizado a través de matrices.

El criterio que utilizamos, para el diseño de la muestra, fue el principio de heterogeneidad entre grupos (Vallés, 1997), este principio nos permitió tomar diversos segmentos heterogéneos de la población, con el propósito de obtener una mayor variedad de las percepciones de los estudiantes.

Finalmente, las percepciones que hemos encontrado de los alumnos, con respecto a los materiales de enseñanza en este estudio, se sustentan en función a un conjunto de expectativas de aprendizaje, experiencias de vida y procesos de toma de conciencia que los estudiantes han ido adquiriendo, a partir de sus aprendizajes, en la asignatura de religión.

Índice

I. Introducción

Parte 1: Marco Teórico..... 1

Capítulo 1

- | | |
|--|---|
| 1. Los materiales de enseñanza desde la cognición situada..... | 1 |
| 1.1. Contextualización de la cognición situada y su importancia en la construcción de la significatividad..... | 1 |
| 1.2. Conceptualización y características de la cognición situada..... | 3 |
| 1.3. Conceptualización de los materiales de enseñanza desde la cognición situada..... | 9 |

Capítulo 2

- | | |
|---|----|
| 2. Los materiales de enseñanza y los procesos de significatividad, análisis y reflexión, en el curso de religión, a través de la metodología del ver-juzgar y actuar..... | 15 |
| 2.1. La construcción de la significatividad y los materiales de enseñanza... | 15 |
| 2.2. Los materiales de enseñanza y los procesos de análisis y reflexión a través del ver-juzgar y actuar..... | 18 |

Parte 2: Diseño Metodológico y Resultados

Capítulo 1. Diseño Metodológico

- | | |
|---|----|
| 1.1. Enfoque..... | 30 |
| 1.2. Nivel de la investigación..... | 31 |
| 1.3. Metodología..... | 31 |
| 1.4. Objetivos de investigación..... | 32 |
| 1.5. Categorías y subcategorías de investigación preliminares y Emergentes..... | 33 |
| 1.6. Población..... | 37 |
| 1.7. Muestra..... | 37 |
| 1.8. Técnica e instrumento de recojo de información..... | 38 |
| 1.9. Instrumento de recojo de información..... | 39 |
| 1.10. Organización y análisis de los datos..... | 40 |

Capítulo 2. Análisis de Resultados

Análisis de Resultados.....	42
Conclusiones.....	55
Recomendaciones.....	57
Bibliografía	
Anexo A.....	61
Anexo B.....	64



Introducción

El presente tema de investigación indaga sobre las percepciones de los alumnos del quinto de secundaria, de una institución educativa católica particular de Lima, con respecto a los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión. Dichas percepciones se traducen en diversos significados que los alumnos adjudican a los materiales de enseñanza en relación a su significatividad, así como a los procesos de análisis y reflexión, y su aplicación en la generación de compromisos de vida consistentes.

La perspectiva teórica que sustenta este estudio es el constructivismo radical, a través de la cognición situada, cuyos fundamentos pedagógicos nos han permitido explicar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. En ese sentido, según Serrano & Pons (2011), la cognición situada nos aproxima a contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde factores culturales, sociales y personales.

Por otra parte, el aporte de la fenomenología de la percepción y la metodología de enseñanza del ver-juzgar y actuar, que utiliza la asignatura de religión, nos ha permitido estructurar nuestro análisis a partir de hechos vivenciales suscitados en el trabajo de aula a los cuales los alumnos dotan de sentido y valor reflexivo por la influencia que han tenido los materiales de enseñanza en la asignatura de religión.

Frente a estas perspectivas teóricas, los materiales de enseñanza son definidos a partir de su mediación simbólica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, coincidimos con Parceriza (2007) en conceptualizar los materiales de enseñanza como instrumentos de representaciones simbólicas, que han sido incorporadas en las estrategias de enseñanza.

En ese sentido, la relevancia de este estudio radica en asumir la subjetividad de los alumnos y sus significados como datos de estudio que contribuyan a nuevas maneras de comprender la influencia que generan los materiales de enseñanza en el curso de religión, para el desarrollo de aprendizajes contextualizados y significativos; más aún, comprendiendo los grandes cambios producidos y la

influencia del mundo moderno en la sociedad y en la cultura, cuyo impacto se deja notar en el quehacer social, la educación y la religión (Peña, 2006).

Por esta razón, el problema de investigación que formulamos se traduce en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión?

La finalidad de esta investigación consiste en plantear nuevas interrogantes y perspectivas que sirvan de orientación a políticas curriculares en torno a los procesos y diseño de materiales de enseñanza y aprendizaje en el curso de religión; además, se pretende que contribuyan en los procesos pedagógicos significativos, ya que la enseñanza religiosa se inserta como área del conocimiento, necesaria para la formación intelectual y ética del alumno. Tal como refiere Peña (2006), en el hecho de que la diversidad de experiencias religiosas y culturales en el mundo moderno se han instalado en el campo de la enseñanza como la proyección de una educación integradora de la vida social y cultural de un país. Todo ello nos permitirá proporcionar mayores elementos de juicio y de reflexión para la contextualización y selección de los materiales de enseñanza que favorezcan los procesos de aprendizajes significativos para el estudiante. La línea de investigación que corresponde a este tema de estudio es el diseño y desarrollo curricular, cuyo eje se explicita a partir del diseño curricular de la práctica educativa.

Los objetivos que han orientado nuestra investigación son los siguientes:

Describir los significados que tienen para los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión.

1. Analizar las percepciones que tienen los alumnos de quinto de secundaria, de una institución educativa católica, sobre la significatividad de los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión.
2. Analizar las percepciones que tienen los alumnos de quinto de secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los procesos de análisis y de

reflexión, y su posibilidad de aplicación en la vida, que genera el curso de religión, a partir de los materiales de enseñanza que utiliza el docente.

La investigación presenta un enfoque cualitativo, debido a que su finalidad central consiste en obtener un acercamiento al mundo subjetivo de los alumnos expresados a través del discurso, como frases, conceptos, analogías y otras expresiones verbales. Por otra parte, el nivel de esta investigación es exploratorio, puesto que si bien existen estudios en relación a la enseñanza de la religión, no los hay desde la perspectiva conceptual de esta investigación.

El desarrollo de nuestro estudio contiene un marco teórico compuesto por dos capítulos. En el primero, tratamos los materiales de enseñanza desde la cognición situada; y en el segundo, nos referimos a los materiales de enseñanza y los procesos de significatividad, análisis y reflexión en el curso de religión, a través del ver-juzgar y actuar. En la segunda parte, se presenta nuestro diseño metodológico, el problema de estudio, los objetivos, la población, la muestra, las categorías y subcategorías preliminares y emergentes, los instrumentos de recojo de información, y el procesamiento de datos, mientras que en los siguientes acápite, se presentarán el análisis de resultados, las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

Por último, consideramos importante mencionar que la gran limitante de esta investigación fue conseguir de manera oportuna y rápida una institución educativa que colaborara con nosotros para la organización y aplicación de nuestro instrumento de recojo de información.

PARTE 1: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Los materiales de enseñanza desde la cognición situada

En este capítulo presentamos a la cognición situada como un enfoque pedagógico y epistemológico, propio del constructivismo radical, la cual nos proporciona un fundamento didáctico con respecto al impacto de los materiales de enseñanza en los aprendizajes significativos de los alumnos.

Por esta razón, los materiales de enseñanza se constituyen en herramientas pedagógicas que estructuran y simbolizan contextos para el desarrollo de contenidos y procedimientos didácticos en el trabajo de aula, y median entre las intenciones pedagógicas del docente y los intereses de aprendizaje de los alumnos, configurando a partir de ello, procesos dialécticos en la comunidad de aprendizaje. Estos procesos dialécticos confrontan una serie de aspectos: el contexto y las estructuras formales de los aprendizajes, así como también la centralidad de los procesos y prácticas educativas auténticas y significativas de los aprendizajes, como procesos de experiencias, no como transferencias de conocimientos (Castellaro, 2011).

1.1. Contextualización de la cognición situada y su importancia en la construcción de la significatividad

La enseñanza y aprendizaje corresponde a un proceso interactivo complejo que orienta los procesos del conocimiento que realiza el estudiante a partir de su contexto en la construcción de sus aprendizajes, los cuales son compartidos en el trabajo de aula a través de las mediaciones didácticas que utiliza el docente.

En este sentido, la cognición situada nos ofrece una manera integral y dialéctica de contextualizar y orientar los procesos del conocimiento, generados en la enseñanza y aprendizaje, principalmente desde la mediación de los materiales de enseñanza.

Por esta razón, la construcción de la significatividad consiste en atribuciones de sentido que establecen los estudiantes sobre sus propios aprendizajes a través de factores como la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la

presentación, estructuración y desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los materiales de enseñanza para la adquisición de aprendizajes significativos (Serrano & Pons, 2011).

Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten la construcción de la significatividad a partir de la confrontación que suscitan los contenidos, valoraciones y procedimientos didácticos que transmiten los materiales de enseñanza, y que son incorporados desde cada contexto que engloba la vida de los alumnos, lo cual propicia, de esa manera, diálogos, debates y cuestionamientos en la comunidad de aprendizaje.

Entendemos por comunidad de aprendizaje a “un grupo de personas que aprenden en común, utilizan herramientas también comunes a ellos, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Serrano & Pons, 2011: 10).

En relación a la comunidad de aprendizaje, la cognición situada considera también, en su marco conceptual de análisis, los factores afectivos, motivacionales y las expectativas de aprendizaje de los alumnos. Cada uno de estos factores, confluyen y son interpretados desde los planteamientos conceptuales del constructivismo cognitivo de Piaget, como también desde los postulados de los constructivismos de corte sociocultural y, fundamentalmente, del constructivismo social (Serrano & Pons, 2011).

A partir de estos postulados y su incorporación a la cognición situada, la construcción de la significatividad es fruto de una actividad reflexiva que asume las diversas perspectivas valorativas de cada estudiante con respecto a sus aprendizajes, lo cual origina una síntesis interpretativa en la comunidad de aprendizaje. Por esa razón, la significatividad es un proceso de reconstrucción cognitiva de los aprendizajes bajo una óptica de respeto y de disposición al diálogo y debate; asimismo, contiene un componente ético esencial que lleva al estudiante hacia el encuentro con la comunidad de aprendizaje a través de “un conjunto de creencias morales compartidas, mantenidas por la tradición, transmitidas por la educación, subyacentes a la vida social y al orden legal” (Giusti, 2008:34).

Por ello, la significatividad es un proceso dialogado en el que se insertan creencias, valores, experiencias sociales y culturales aprendidas, y que influyen en las diversas circunstancias y características de los alumnos cuando contrastan sus argumentos (Barreto, Gutiérrez, Pinilla, & Parra, 2006) a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podríamos decir que los procesos de construcción de la significatividad son acciones subjetivas que realizan los alumnos para afirmar sus aprendizajes significativos desde un contexto de vida concreta mediante el análisis y la reflexión, lo que permite, de este modo, la objetivación de sus expectativas de aprendizaje en el aula.

Desde la cognición situada, el análisis y la reflexión son instancias cognitivas superiores intramentales que transmiten valoraciones culturales compartidas (Serrano & Pons, 2011) en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este carácter intramental está referido a los procesos de contextualización que encausan la estructura del pensamiento entre los estudiantes a través de la mediación de la palabra como estructura ontológica (Barreto, Gutiérrez, Pinilla, & Parra, 2006), que aporta sentido y trascendencia a la interacción entre el docente y los alumnos como comunidad de aprendizaje.

Por esta razón, la significatividad origina un esfuerzo de análisis y reflexión en los estudiantes con respecto a sus aprendizajes, lo cual los va afirmando de manera significativa (Serrano & Pons, 2011).

1.2 Conceptualización y características de la cognición situada

Como mencionamos, la cognición situada orienta la construcción de la significatividad de los alumnos de manera analítica y reflexiva en torno a la contextualización y desarrollo de sus aprendizajes significativos, lo cual se va logrando de manera organizada, estructurada, secuenciada y dialéctica en función a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde este enfoque, los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos son desarrollados teniendo en cuenta las circunstancias personales y socioculturales que influyen en los aprendizajes de los alumnos, a través de la forma de procesamiento de la información y desde la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta pertinencia consiste precisamente en la capacidad de contextualizar los procesos didácticos en el aula para el desarrollo cognitivo de los alumnos. Por ello, según Serrano & Pons (2011: 10), la cognición situada es una estructura pedagógica que contempla lo siguiente:

El sujeto que construye el conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad, de manera especial los de tipo semiótico, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad de referencia en la actividad y en donde el sujeto se inserta; un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta.

Con respecto a esta estructura que proponen Serrano & Pons, podríamos establecer que la actividad cognitiva requiere de un proceso pedagógico complejo, el cual se nutre de factores personales, sociales y culturales, debido a que la cognición situada posee un sustrato cognitivo personal, social y cultural, cuyos significados trascienden todo tipo de conocimiento individual, como ya lo referimos anteriormente.

Al respecto, (Stevenson, 2004: 54) refiriéndose a este sentido cultural del conocimiento, lo establece como la esencia de los procesos de la enseñanza y aprendizaje, y, asimismo, este factor, la cognición situada lo rescata y afirma como valor que aporta y enriquece al contexto de los aprendizajes. Lo establece, como:

Consecuencia de la interacción entre el alumno y los contenidos, de manera que provoca en aquél un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfecciona su teoría sobre el mundo, favoreciendo su intervención en él. Este proceso de construcción de los aprendizajes por parte del alumno no depende sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere además la aportación mediadora del docente, a través de una ayuda ajustada a las características de ambos, que permita alcanzar los aprendizajes propuestos, que serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente.

De esta manera, la cognición situada integra los fundamentos del constructivismo cultural de Vygotsky para una cabal comprensión de los distintos contextos culturales que orientan y explican los significados que construyen los alumnos sobre sus aprendizajes, en torno a la comunidad de aprendizaje (Serrano & Pons, 2011). Por ello, los instrumentos utilizados, en la actividad de enseñanza y aprendizaje, constituyen símbolos interpretativos que influyen en la construcción de los aprendizajes significativos.

Por este motivo, las interpretaciones que efectúan los alumnos sobre sus aprendizajes se estructuran a través de una actividad cognitiva enmarcada por significados culturales aprendidos (Serrano & Pons, 2011) y que son comunicados por medio de la palabra, cuyo impacto, resulta trascendental en la actividad cognitiva del alumno. En ese sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje impulsarán al docente y a sus alumnos a revisar, modificar, reorganizar y diferenciar los contextos en que se producen los aprendizajes y sus significados (Serrano & Pons, 2011).

Al respecto, Witt (2010:996) manifiesta que la construcción de los conocimientos y la actitud de revisar y reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen un trabajo reflexivo que ayuda a contextualizar las necesidades de aprendizaje, particularmente con niños. Además, este autor comprendió que todo proceso de enseñanza y aprendizaje se sustenta sobre una base también anímica y afectiva importante, necesaria para la adquisición de aprendizajes significativos. Tal como lo mostramos a continuación, con la siguiente cita: ¹“Teaching and encouraging children to visualize sets of objects may promote early success and therefore lead to better ‘mastery’ of these facts.

Por otro lado, en la cognición situada, los conocimientos por construir, la comunidad de referencia y el alumno se insertan interactivamente iniciando un proceso dialéctico en la enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el proceso de construcción de los conocimientos, el estudiante analiza y reflexiona sobre la calidad de sus aprendizajes, entorno a una determinada comunidad de referencia y, a través de las

¹“la enseñanza y la motivación, para visualizar conjuntos de objetos puede promover el éxito temprano y por consiguiente conducir a una mejor destreza de estos hechos”

diversas prácticas discursivas, (Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez & Beas, 2012) que se susciten en el trabajo de aula, genera el debate y los cuestionamientos de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, que se imparten en la comunidad de aprendizaje.

Por esta razón, el lenguaje y la palabra, en la comunidad de referencia, se constituyen como elementos importantes que aborda la cognición situada, porque reflejan la influencia del contexto cultural en las expectativas, valores y afectos de los estudiantes, como parte de la estructura del contexto en el cual se efectúan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Castellaro (2011: 136-137), ello se debe a que:

El desarrollo cognitivo está en función del contexto histórico y sociocultural en el cual el individuo se desenvuelve y en esos diferentes escenarios el individuo participa de intercambios sociales que constituyen el factor causal del desarrollo cognitivo, en tanto se apropia de las herramientas mediadoras otorgadas por la cultura. Precisamente, la progresiva participación y asimilación de los artefactos provistos por la cultura es lo que permite un mayor control consciente de la actividad y potencia los procesos cognitivos de manera de operar con formas cada vez más abstractas.

Según lo manifestado por Castellaro, el contexto cultural en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje está determinado por la comunidad de referencia, la cual, permite nutrir los aprendizajes de los alumnos a través de los intercambios sociales. Estos intercambios contienen expectativas, intenciones y normas de comportamiento que influyen en los procesos de aprendizajes significativos y que repercuten en el desarrollo de la motivación y predisposición de los estudiantes.

Por ello, la cognición situada permite a la comunidad de aprendizaje descubrir comprensivamente las distintas influencias que determinan la construcción de los aprendizajes significativos, lo cual afecta positivamente a los nuevos contenidos de enseñanza y aprendizaje, y su implementación y duración (Camacho, 2012) antes de ser asimilados en la organización mental del alumno (Barreto, Gutiérrez, Pinilla, & Parra, 2006). No obstante a ello, la cognición situada considera la importancia de la afectividad y el desarrollo de los sentimientos que surgen en los procesos de

enseñanza y aprendizaje (Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez &Beas, 2012: 279) facilitando o impidiendo la construcción de aprendizajes significativos.

Por estas razones, la significatividad que asignan los alumnos a sus aprendizajes constituye un proceso cognitivo complejo, en el cual los estudiantes emiten significados conceptuales y afectivos sobre los contenidos de enseñanza a través del diálogo y el debate, más que adecuarse a una realidad externa inaccesible de manera vertical (Castellaro, 2011).

Al respecto, frente a estos procesos, la cognición situada establece dos principios fundamentales: la “no arbitrariedad” y la” sustantividad” en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castellaro, 2011).

Cada uno de estos principios se generan cuando un determinado contenido se expone a través de un material de enseñanza potencialmente significativo que se relacione de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del alumno, ello a través de una estructura organizadora que proporcione sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos sociales (Moreira, 2011: 2). Es decir, los contenidos que se imparten en el trabajo de aula son consecuencia de acuerdos sociales que sirven para direccionar los contenidos que se imparten en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, un determinado material de enseñanza recurre a organizadores gráficos para el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión, y, de esa manera, contribuir a la comprensión y asimilación de contenidos, tal como lo manifiesta Zhang (2010:192): “Thetheoryarticulatesthe social cognitiveprocesswhereby a particular social identitybecomespsychologicallyoperativetogovernpeople’s social perceptions and behaviors”².

De esta manera, la cognición situada, en su proceso de contextualización de la enseñanza y aprendizaje, busca responder a la realidad cultural y a la singularidad de cada alumno como una realidad única e irrepetible inmersa en una sociedad a

²La teoría cognitiva social articula los procesos cognitivos sociales, por medio del cual, la identidad particular social se convierte psicológicamente en operaciones que gobiernan las percepciones y conductas sociales

través del desarrollo de un pensamiento significativo, el cual es construido de manera progresiva a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en ese sentido, Serrano & Pons (2011:11) sostienen que

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos.

Desde esta perspectiva, el aporte sustancial de la cognición situada radica en su carácter constructivo, interpretativo y valorativo que le asigna al proceso de enseñanza y aprendizaje como actividad cultural. Por esta razón, las preguntas, opiniones y otras maneras de proceder de la comunidad de aprendizaje son de particular importancia para la cognición situada, puesto que permite la dialéctica interpretativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos procesos dialécticos permiten establecer nuevos criterios para acceder a nuevos aprendizajes y significados; en razón de esto último, Kar (2002: 377) señaló lo siguiente: “Social cognition focuses on the mental processes involved in social interactions. In the participatory planning process, which puts into use knowledge and skills of individuals through active interaction”³.

En ese sentido, la función de la cognición situada consiste en facilitar contextos en donde se generen procesos dialécticos y, por ello, asume los factores afectivos, motivacionales, morales y éticos entorno a los contenidos temáticos, procedimentales y actitudinales que faciliten los aprendizajes significativos en la comunidad de aprendizaje (Castellaro, 2011). Cada uno de estos factores señalados anteriormente, influyen en la explicitación de expectativas y propósitos de enseñanza y aprendizaje (Serrano & Pons, 2011), los cuales determinarán la reelaboración de la información para la adquisición de aprendizajes significativos (Asinsten, Espiro & Asinsten, 2012).

³ El núcleo de la cognición social en los procesos mentales implican interacciones sociales, en los procesos de participación, los cuales conllevan, conocimientos y habilidades individuales a través de la interacción activa.

En síntesis, la cognición situada es un enfoque pedagógico y epistemológico que orienta la construcción dialéctica de los aprendizajes y sus significados, como comunidad de aprendizaje, frente a las necesidades y expectativas de aprendizaje a partir de factores como la comunidad de aprendizaje, los conocimientos por construir, el contexto sociocultural de referencia y sus normas, y la división de las tareas, lo que permitela interpretación, internalización y comprensión de los valores culturales que sustentan a los aprendizajes y sus significados sociales (Díaz Barriga, 2003).

1.3 Conceptualización de los materiales de enseñanza desde la cognición situada

Los materiales de enseñanza constituyen, esencialmente, representaciones simbólicas de un determinado contexto sociocultural y están destinados para la estructuración y construcción de significados conceptuales, procedimentales y actitudinales, en el desarrollo de aprendizajes significativos (Castellaro, 2011).

Por otro lado, los materiales de enseñanza al ser representaciones simbólicas, permiten direccionar el tratamiento, reconstrucción e interpretación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, suscitados en la comunidad de aprendizaje (Parceriza, 2007).

En ese sentido, los materiales de enseñanza permiten confrontar intereses y objetivos que la cultura imprime en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la comunidad de aprendizaje a través de una estructura organizativa y secuencial de la información que orientan los procesos de aprendizajes de forma contextual (Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra, 2006). Por esa razón, Díaz-Barriga & Hernández (2001: 7) definen la estructura de los materiales de enseñanza como

El potencial de aprendizaje del alumno que puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo (...) que pretende ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente o sin ayuda, y un límite superior, al que alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado.

Dentro de la gama de materiales de enseñanza que existen, hacemos referencia, por ejemplo, al texto. Lo definimos como una representación simbólica; según Hidalgo (2009), el texto representa una realidad contextual que requiere ser interpretada y en donde su análisis y comprensión contribuye a suscitar procedimientos de análisis y reflexión en la comunidad de aprendizaje, lo cual permite generar significados sobre sus contenidos (Rabazas, Ramos & Ruíz, 2009), en coherencia a un contexto de enseñanza concreto (Flores, García, Alvarado, Sánchez, Sosa & Reachy, 2004).

En ese sentido, según Hagler, White & Morris (2010: 419), el texto constituye una herramienta de enseñanza cognitiva que no solamente transfiere información, sino que también ayuda a su procesamiento; por esta razón, podríamos definirlo como:

Cognitive tools help people represent what they know to themselves and others and support transforming information into knowledge during the development process (...) tools used in collaborative learning situations: Task level tools support concepts and procedural skills metacognitive level tools support task strategies and monitoring, and socio communicative level tools support interpersonal communication and interaction ⁴

Es por ello que los materiales de enseñanza permiten articular la información con el análisis y la reflexión que el alumno efectúa a partir de un determinado contexto (Serrano & Pons, 2011). De esta manera, constituyen una referencia pedagógica y hermenéutica que simboliza la orientación cultural y social de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga, 2003).

Por otra parte, Cho (2011: 297), refiriéndose al texto, manifiesta lo siguiente: “suggest that an individual’s beliefs and decisions concerning new communication services are

⁴Herramientas cognitivas que ayudan a las personas a representar cómo ellos se conocen a sí mismos y otros apoyan la transformación de la información en conocimiento durante el desarrollo de los procesos (...) herramientas utilizadas en aprendizaje colaborativo. La función de las herramientas es nivelar y sustentar conceptos y procedimientos de habilidades metacognitivas como estrategias y control que apoyan la comunicación interpersonal y la interacción.

significantly shaped by different social and psychological factors and that these factors are interlinked in complex and multifaceted ways”⁵

Tanto el texto, como cualquier otro material de enseñanza, es una representación de intereses culturales y sociales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de valores.

Por esta razón, consignan propósitos y metas de aprendizaje de los alumnos (Días-Barriga & Hernández, 2001) a partir de contextos socioculturales diversos, como un componente ético-democrático que contenga el sistema de valores de la comunidad, asimismo, sus costumbres y tradiciones (Giusti, 2008).

Entre sus características pedagógicas, los materiales de enseñanza se organizan de acuerdo a imágenes, símbolos, descripciones verbales, frases, modelos analógicos que reflejan y representan una determinada realidad. Esto contribuye a la organización del mundo experiencial del alumno (Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra, 2006), que es, en definitiva, el propósito esencial de la enseñanza, esto es, facilitar los procesos de aprendizaje a través del contexto del alumno (Zabala, 1999).

Por estas razones, permiten el intercambio de significados y el traslado de los datos del contexto al aula, porque “sustituye la teoría individual de la mente por la teoría cultural de la mente” (Serrano & Pons, 2011: 10).

De todo lo expuesto, el simbolismo que consignan los materiales de enseñanzase sustenta en un sistema determinado de valores que buscan promover la representación interactiva entre una realidad externa (el contexto sociocultural) y una realidad interna (el contexto de los alumnos), ello a través de los procesos de análisis y reflexión, y de las categorías de pensamiento o esquemas mentales del alumno (Moreira, 2011).

⁵Proponen una creencia personal y decisiones con respecto a nuevos servicios de comunicación de forma significativamente exacerbadas por factores sociales y psicológicos y en donde esos factores están vinculadas entre sí de forma compleja y multivariada”

En ese sentido, de acuerdo a autores como Vargas, Chulver, Durán & Arellano (2003), los materiales de enseñanza constituyen:

Un conjunto de sistemas de ejecución diseñados o seleccionados por el docente, los cuales van a mediar entre una realidad exterior (el mundo) y otra interior (los significados) atribuido a los esquemas de pensamiento de los alumnos, y en donde los materiales de enseñanza consignan una intencionalidad pedagógica que conllevan a la actividad cognitiva.

El hecho de que los materiales de enseñanza sean sistemas de ejecución, tal como nos lo han referido estos autores, ello nos refuerza el carácter simbólico que poseen, ya que por ser un sistema de ejecución, se caracteriza por su codificación, y toda codificación, expresa un significado el cual alude a una determinada realidad contextual (Vargas, Chulver, Durán & Arellano, 2003) que permite vincular el contexto de enseñanza, con las experiencias de los sujetos, para el logro de aprendizajes significativos.

De acuerdo a Mota, Mata & Aversi-Ferreira (2010:370), las características simbólicas de los materiales de enseñanza constituyen:

Thus learning occurs more effectively when the student experiences the content/objects of knowledge using various channels of reception and processing of information (auditory, visual, tactile, kinesthetic, and others), because learning occurs from the interaction between subject and environment,⁶

A continuación, esbozaremos una clasificación básica de los materiales de enseñanza según Méndez (1993 citado por Amoretti, Bravo & Chalco, 2010), de acuerdo al canal de percepción, así como, su finalidad y grado de concreción.

⁶Todo aprendizaje ocurre más efectivamente cuando la experiencia del estudiante, los contenidos u objetos de conocimiento, utilizan varios canales de recepción y procesamiento de la información (auditivo, visual, táctil, kinestésico y otros), porque el aprendizaje sucede desde la interacción entre el sujeto y su entorno.

Tipología de materiales de enseñanza

Canal de percepción

Medios visuales	<p><u>Material impreso:</u> material auto instructivo, textos, cuadernos, revistas y periódicos.</p> <p><u>Material simbólico:</u> mapas, planos, gráficos, gráficas estadísticas, diapositivas, transparencias, carteles, rotafolios y pizarra.</p>
Medios auditivos	La palabra hablada (exposición, discurso y diálogos), radio, discos y cintas grabadas.
Medios audiovisuales	Multimedia, que son presentadas a través de un sistema de diversos medios integrados, y video conferencia.

Según su finalidad

Tipo	Características
De iniciación	Los manuales y textos de introducción
De información básica	Desarrolla sistemáticamente los contenidos de una línea de acción educativa o de una asignatura, ejemplo, los textos y las fichas.
De complementación	Amplían y enriquecen algunos aspectos que no son suficientemente desarrollados en los materiales de formación básica, ejemplo, folletos, texto de lectura complementaria para un refuerzo del tema.

Según el grado de concreción

Grado	Características
Experiencia directa con la realidad	Excursiones escolares Objetivos y modelos: organización de muestras, diaporamas y exposiciones. Auxiliares de la actividad: dramatizaciones y demostraciones.
Auxiliares visuales	Ilustraciones, tarjetas, impresiones, diapositivas y fotografías.

Frente a todo lo expuesto en este capítulo, podemos concluir que la cognición situada es un enfoque pedagógico y epistemológico, el cual integra distintas perspectivas del constructivismo clásico con la finalidad de explicar y posibilitar la comprensión contextual de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, los materiales de enseñanza son instrumentos que simbolizan distintos contextos de aprendizaje, cuyas interpretaciones suscitan procesos dialécticos entre los individuos que componen la comunidad de aprendizaje en la adquisición de aprendizajes significativos.

Capítulo 2

2. Los materiales de enseñanza y los procesos de significatividad, análisis y reflexión, en el curso de religión, a través de la metodología del ver-juzgar y actuar.

En este apartado, se explicitan los procesos de construcción de la significatividad y los procesos de análisis y reflexión que efectúan los estudiantes, como procesos dialécticos que se suscitan desde la metodología del ver-juzgar y actuar, los cuales son simbolizados a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que estructuran los materiales de enseñanza en la asignatura de religión.

Con respecto a esta simbolización, los materiales de enseñanza organizan y secuencian la información a través de contextos de aprendizaje en los cuales la metodología del ver-juzgar y actuar contrapone la doctrina y los valores cristianos con las circunstancias de la vida moderna que influyen en la vida de fe y en la adquisición de compromisos éticos y morales. Al referirnos a la vida moderna, resaltamos la influencia del pensamiento agnóstico el cual incide negativamente en las relaciones sociales y culturales de los estudiantes a través del (secularismo / fundamentalismo), los culturales (relativismo / desintegración), los sociales (injusticia / desigualdad) y otros (Bjord, 2011).

Por este motivo, la asignatura de religión debe alimentar la esperanza de forjar una nueva síntesis cultural desde nuestra originalidad para integrar valores cristianos con aportes seculares modernos (Errázuriz, 2008) a través de procedimientos didácticos que contribuyan a la definición de materiales de enseñanza que faciliten aprendizajes significativos.

2.1 La construcción de la significatividad y los materiales de enseñanza

La construcción de la significatividad es un proceso interpretativo de los alumnos con respecto a sus aprendizajes, todo esto, desde una perspectiva dialéctica con el contexto de los contenidos simbolizados en los materiales de enseñanza, los cuales

generan diálogo y cuestionamientos en la comunidad de aprendizaje (Menéndez, Castellanos, Zapata & Prieto, 2011).

Estos contenidos son reorganizados por la actividad cognitiva de los alumnos e interpretados a través de conceptos y valoraciones morales, éticas, culturales y sociales, como producto de experiencias adquiridas.

Por esta razón, la significatividad se despliega de manera interactiva en la comunidad de aprendizaje a partir del contexto en el que se suscitan el intercambio de experiencias de fe que promueve los materiales de enseñanza; tal como refiere Boggino (2005: 171): “El contexto está formado por los aspectos subjetivos y singulares de los alumnos, los modos de percepción de sí mismo, el pasado y el presente de cada uno, las expectativas, los sentimientos, las valoraciones y los conocimientos”.

Por otro lado, el contexto de enseñanza que estructuran los materiales enseñanza torna en significativo los aprendizajes cuando se generan procesos introspectivos e interactivos necesarios para el desarrollo del análisis y la reflexión (Díaz Barriga, 2003); estos procesos se gestan a partir de la realidad contextual de los contenidos de la asignatura y de sus significados, cuya trascendencia será objeto de diálogo y debate en la comunidad de aprendizaje.

En ese sentido, la construcción de la significatividad, desde los materiales de enseñanza, corresponde a un proceso interpretativo que conduce hacia otras maneras de analizar la información y reflexionar sobre ella de forma progresiva, y que tiene como sustrato las experiencias previas de fe de los alumnos, las cuales aportan sentido y coherencia a los distintos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que simbolizan los materiales de enseñanza en la asignatura de religión.

Por otra parte, estos procesos son súper ordenados y se organizan desde una determinada secuencia, la cual facilita el análisis y la reflexión (Moreira, 2011: 9), lo que provoca conflictos cognitivos para la generación de aprendizajes significativos (Zabala, 1999), debido a que, según Sifuna (2007: 690): “inputs incluyen materiales que

as textbooks, blackboards as well teachers. The quality of these inputs is often measured quantitatively or through characteristics such as the qualification of teachers, textbook”⁷

Por otro lado, la construcción de la significatividad, desde los materiales de enseñanza, orienta la comprensión de los aprendizajes de manera contextual, en la cual se produce un proceso de estructuración del pensamiento individual y grupal por medio del discernimiento de significados y la argumentación coherente de los fundamentos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bixio, 1999).

La construcción de la significatividad conlleva ciertos requisitos para que los materiales sean también potencialmente significativos. Uno de ellos es su significado lógico, el cual debe posibilitar la relación con la estructura lógica del alumno de manera sustantiva y no arbitraria. Por otra parte, los materiales deben contener ideas o frases que subsuman las ideas previas con la nueva información que presenta (Rodríguez, 2011).

En consecuencia, la significatividad es un proceso constructivo que orienta los materiales de enseñanza desde un proceso de pensamiento abierto a otras realidades contextuales, lo cual genera parámetros conceptuales éticos y morales en los que estén “ligados precisamente a los diferentes modos y prácticas en los que se realiza el ideal de vida comunitaria: la vida familiar, el ejercicio profesional, la economía, la actividad política, la relación con los demás” (Giusti, 2008: 35).

Por esta razón, los materiales de enseñanza y la construcción de la significatividad se traducen a través de una estructura cognitiva, en la cual el diseño, presentación, organización, transferencia y valoración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se articulan desde el debate dialéctico en la comunidad de aprendizaje (Parceriza, 2007).

⁷ Los materiales son canales semejantes como el texto, la pizarra y como también los profesores. La calidad de estos canales son frecuentemente medidos cualitativamente a través de características como la calificación de profesores y textos

2.2 Los materiales de enseñanza y los procesos de análisis y reflexión a través del ver-juzgar y actuar

Los procesos de análisis y reflexión se sustentan a partir de la interacción entre los alumnos que componen la comunidad de aprendizaje en relación a sus experiencias personales y expectativas de aprendizaje en la asignatura.

Dichas interacciones permiten elaborar en los alumnos explicaciones, argumentaciones y razonamientos que les sirven para explicitar coherentemente sus valoraciones trascendentes en relación a los contenidos que desarrolla la asignatura con el fin de incorporar valores de fe y promocionar compromisos de vida que orienten la vida social y cultural de los alumnos, tal como lo refiere Miller & McKenna (2011:17) a través del siguiente testimonio de vida: “My faith is the cornerstone of my life and provides me with a moral framework provides core moral, values, a guide a life and refuge (...) provides the strength to cope with hard times; a reason to be”⁸

Un elemento central en el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión son las experiencias de fe de los alumnos, las cuales contribuyen a forjar las bases contextuales para el desarrollo del ver-juzgar y actuar.

En otras palabras, el contexto y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en el ver-juzgar y actuar proponen que “el saber, considerado en la perspectiva de la fe, llega a ser sabiduría y visión de vida. Por lo que se debe proponer el esfuerzo por conjugar razón y fe, pues esta síntesis, en el corazón de las disciplinas que las unifica, las articula, las coordina y hace emerger en el centro del saber escolar, la visión cristiana del mundo, de la vida y de la cultura” (Tomasi, 2011: 23). O como manifiesta Solé (1999: 42):

Atribuir el sentido necesario que nos permitirá implicarnos de verdad en una tarea, hace falta que la veamos atractiva, que nos interese, que podamos percibir que cubre una necesidad; esa necesidad puede funcionar entonces como motor de la acción. No siempre fácil de percibir la necesidad que cubre un aprendizaje; no siempre éste se encuentra en la franja de nuestro interés.

⁸Mi fe es la piedra fundamental de mi vida y me proporciona valores morales fundamentales y me da fuerza para enfrentar situaciones y superar tiempos difíciles y me da la razón para existir

El ver-juzgar y actuar fue acuñada por el magisterio social de la Iglesia Católica (Errázuriz, 2008) y confirmada por el documento de la Conferencia General Del Episcopado Latinoamericano y Del Caribe, realizado en Aparecida Brasil, el año 2007, para la enseñanza de la asignatura de religión. Al respecto Wirpsa (1993: 13) lo manifiesta de la siguiente manera:

Final document that recuperates the practice of ver-juzgar-actuar or see-just-act one of the basic tenets of liberation theology and the methodology used to write the documents of the bishops conferences at Medellín (1968) and Puebla (1979). In Santo Domingo, the method of ver-juzgar-actuar, which begins with a profound analysis of reality, was abandoned. But the Paulist publication is a sign that the practice will remain very alive in the Latin American church despite attempts by conservative sectors to diminish its importance.⁹

En ese sentido, los procesos de análisis y reflexión desde la perspectiva del ver-juzgar y actuar son fundamentos de la praxis de la vida cristiana, ya que esta metodología impulsa la toma de conciencia de la realidad ética y moral cristiana en torno a las estructuras de poder en un determinado contexto social y cultural de vida.

Esta pedagogía demanda, pues, la construcción de materiales de enseñanza en donde los procesos de análisis y reflexión se generen a través de la comprensión de la realidad y no de la simple memorización de contenidos. Al respecto, Biris (2009: 67) concibe a los materiales como:

“The logic of beliefs represents the general framework in which logic of religion could be developed, meaning logic of religious concepts. The different approaches of this framework offer as we have seen some logical means and formalizations for the realm of beliefs, opinions in general”¹⁰.

⁹El documento recupera la práctica del ver-juzgar y actuar; se puede entender como contenidos esenciales de la teología de la liberación y de la metodología usada en la redacción de documentos en la Conferencia de Obispos de Medellín (1968) y Puebla (1979). En Santo Domingo el método de ver-juzgar y actuar originó un análisis profundo de la realidad, más abandonada. Pero la publicación Paulista es una señal que su práctica continuará muy viva en la Iglesia de América Latina pese a los ataques conservadores que disminuyen su importancia. (1993: 13).

¹⁰La lógica de las creencias representan el marco general en el cual la religión puede desarrollar significados lógicos, de conceptos religiosos. Las diferentes aproximaciones de este marco, como hemos visto, son significados lógicos y formalizaciones en el área de las creencias y opiniones religiosas.

Por esta razón, los procesos de análisis y reflexión desde el ver-juzgar y actuar permiten la contextualización de los aprendizajes a través de determinados contenidos que estructuran los materiales de enseñanza a partir de las características sociales, culturales, económicas y morales que influyen y determinan los contenidos de la metodología del ver-juzgar y actuar en la asignatura.

De este modo, los contenidos que orienta esta metodología estimulan el discernimiento de los signos de los tiempos, desde la verdad personal y social de los alumnos, con sentido crítico, para la defensa de la dignidad de la persona (Errázuriz, 2008), y así superar la separación entre fe y vida (Biord, 2011).

El análisis y la reflexión son procesos interactivos dialécticos que otorgan profundidad y criticidad a los aprendizajes significativos, ya que se sustentan en base a las vivencias personales y de las diversas circunstancias que influyen de manera negativa en la vida social y moral de las personas.

Por ello, el ver-juzgar y actuar se sustenta a través de los procesos analíticos y reflexivos que rescatan la dignidad de los seres humanos, así como también denuncian todo atropello que destruya dicha dignidad (Errázuriz, 2008). Esto es posible a través de una determinada concepción de ser humano, del mundo y de la sociedad, la cual es avalada por la autoridad del magisterio social de la Iglesia (Otaúy, 2006).

Por lo tanto, los procesos de análisis y de reflexión sustentan un conjunto de experiencias y valoraciones como un acto trascendental de los aprendizajes. En ese sentido, los materiales de enseñanza articulan la contextualización de los aprendizajes con la metodología del ver-juzgar y actuar para la configuración de procesos significativos, los cuales alimentan la interacción en la comunidad de aprendizaje.

En consecuencia, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que desarrolla los momentos del ver-juzgar y actuar, desde los materiales de enseñanza, constituyen una fuente de valores que estructura el proceso del pensamiento ético cristiano, frente a otras realidades del conocimiento humano, tal como lo expresa (DawkinsWade, citado por Myeres, 2011: 1279) a través de la siguiente cita: “asocial

and cultural phenomenon and supporters of religion argue by fostering morality, social cohesion”¹¹

Por esta razón, los materiales de enseñanza desarrollan secuencias que orientan la construcción conceptual, procedimental y actitudinal por medio de los procesos de análisis y de reflexión, necesarios para el crecimiento conceptual y vivencial de la vida espiritual, lo cual facilita el aprendizaje significativo que explica y ofrece sentido a las experiencias de vida de los alumnos (Moreira, 2012), a la vez que forma personas responsables, solidarias y democráticas en nuestra sociedad (Paravecino, 2006).

En los procesos de análisis y reflexión, el “actuar” articula al ver y juzgar desde la construcción de casos de vida en los cuales el alumno construye una síntesis con respecto a los contenidos propuestos en el “ver” y “juzgar”, y que sirven para orientar los procesos de análisis y reflexión sobre los conflictos sociales que presenta el caso para su discusión en la comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, los contenidos que desarrolla el “juzgar” se sustentan en el ámbito ético y moral, en el cual los alumnos discuten en torno a las estructuras de iniquidad social que generan opresión y el subdesarrollo social, cultural, moral y económico en las sociedades en vías de desarrollo (García, 2010: 292).

Mientras que el análisis del “ver”, según García (2010), se construye a partir del carácter interdisciplinar que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de religión. En ese sentido, el ver-juzgar enriquece y proporciona los fundamentos conceptuales y doctrinales para el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión de los alumnos a partir de los cuales construyen significados relacionados con el pecado, como estructura social, y que es asumida desde la experiencia de vida de los alumnos con relación a la revelación de Jesucristo, ya mismo, desde un conjunto de contenidos evangélicos, morales, humanísticos-filosóficos y teológicos. Según Moreira (2011: 15), se debe a que:

¹¹El fenómeno social y cultural, y los seguidores de la religión discuten por la adopción de la cohesión de la moralidad social.

La enseñanza significativa tendría como objetivos cambios en los constructos o en el sistema de construcción del aprendiz. Pero es preciso considerar que los constructos son personales y que el sistema de construcción puede albergar constructos incompatibles (por ejemplo, concepciones alternativas y concepciones científicas). Es necesario tener en cuenta también que lo que se enseña es igualmente un sistema de construcción. Las teorías, los principios, los conceptos son construcciones humanas y, por lo tanto, sujetas a cambios, reconstrucción, reorganización. En una situación de enseñanza son tres los constructos implicados: los constructos personales de la persona que aprende, los constructos de la materia de enseñanza (que son construcciones humanas) y los constructos del profesor. Ninguno de ellos es definitivo.

Por esta razón, el “ver”, según Biord (2011), corresponde a una metáfora donde se estructura y secuencia los sucesos de la vida cotidiana de las personas, la cual promueve el estado de alerta y el conocimiento de la realidad del contexto social, para percibir la problemática de los seres humanos. Este momento depende esencialmente del criterio personal con el que observa el alumno la realidad que le plantean los materiales de enseñanza, y que la torna comprensible a su estructura de análisis y reflexión.

En ese sentido, el “ver” se convierte en un acto subjetivo a través del cual las personas y la comunidad de aprendizaje interpretan los contenidos de la realidad desde una determinada realidad contextual que les presentan los materiales de enseñanza, tales como los conflictos y las esperanzas de las personas que sufren miseria, y exclusión social y cultural.

Por este motivo, los procesos de análisis y de reflexión adquieren un sentido interactivo y dialéctico en la comunidad de aprendizaje a través del diálogo y el debate, en donde se integran, además, sentimientos y emociones (Moreira, 2011). Esto lo refrenda Sutinen (2008: 13) de la siguiente manera: “Education is in the sense an inter-subjective social process of interaction by nature.”¹². Estos procesos son los que canalizan los materiales de enseñanza.

¹²“La educación es un proceso intersubjetivo de procesos interactivos de naturaleza social.”

Para Biord (2011), “juzgar” corresponde a un juicio categórico valorativo con respecto a los contenidos y situaciones contextuales que propone el “ver”, pero desde una dimensión reflexiva. Este momento impulsa a los alumnos a interpretar reflexivamente circunstancias de vida que atentan contra la dignidad de las personas desde un ángulo conceptual.

Por otra parte, el “actuar” promueve la búsqueda del testimonio transformador de las personas y de sus circunstancias con el fin de motivarlos hacia un compromiso de vida.

De esta forma, el ver-juzgar y actuar orientan la reelaboración de significados con los cuales las personas se relacionan con la realidad social y cultural a partir de materiales de enseñanza que promuevan la interacción dialéctica entre el contexto de los contenidos y las interpretaciones de la comunidad de aprendizaje; esto se logra a través de procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles y abiertos al pensamiento de las personas (Gómez, 2008). Frente a estos procesos, el lenguaje constituye un factor esencial en los procesos de análisis y reflexión, ya que concentra significados culturales (Onrubia, 1999).

Desde el ver-juzgar y actuar, la asignatura de religión permite construir una base intelectual y espiritual importante para los aprendizajes significativos, los cuales influirán en la convivencia futura entre las personas. Por ejemplo, esto se evidenciará, desde la educación superior, a través de una mayor maduración para el ejercicio profesional de los jóvenes en beneficio de un compromiso para la transformación social y cultural. Así lo expresa Sidarouss (2011: 4):

Indeed, graduates of the Catholic school have been noteworthy, both at university and in professional life, by their academic rigour, their enquiring mindset and their sense of duty. The excellence alluded to involves not only purely academic and professional learning, but also social commitment (...) to open to other cultures as well as Arab cultures ¹³

¹³En efecto, los graduados del colegio católico que se caracterizan por ser personas dignas y se destacan en la universidad y en la vida profesional a través de su rigor académico de sus investigaciones y su mentalidad y sentido del deber. La excelencia ha permitido involucrar no solamente lo exclusivamente académico y el aprendizaje profesional, sino también el compromiso social.

Es por esta razón que los procesos de análisis y de reflexión se sustentan desde un proceso socializador que permite la tolerancia y el respeto a otras realidades culturales, frente a la influencia negativa de una cultura instrumental (Correa, 2011), la cual cosifica a la persona humana.

Dentro de este marco trascendental, la revelación de Dios a la humanidad otorga sentido y guía la acción humana desde procesos reflexivos con respecto al desarrollo de la fe en Dios, desde la tolerancia conceptual y desde el respeto mutuo (Bixio, 1999). Por ello, el análisis y la reflexión permite el desarrollo de habilidades de aprendizaje, tal como lo manifiesta Teece (2010: 95) con la siguiente afirmación: “learning from religion is about the concepts of religion, most examples are about processes and skills, or ways of Teaching could be applied to any subject in the curriculum”¹⁴

Para el desarrollo de estos procesos, el docente requiere de una sólida instrucción doctrinal teológica, ética y filosófica para el cultivo y desarrollo de buenas relaciones humanas en la asignatura (Malavassi, 2002), y en donde debe conducir “la información, conocimiento, proporcionando accesos, diseñar medios adaptados a las características de sus estudiantes y potencialidades (Rodríguez, 2012: 1539).

Por estas razones, no debemos confundir la enseñanza de la religión con la evangelización ni con la catequesis, debido a que su método corresponde a un área de conocimiento que ha de ser tratada como una disciplina académica (Niño, 2010). De esta manera, los alumnos aprenden a elaborar explicaciones y construcciones personales (Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez & Beas, 2012), y donde según Biord (2011: 2):

El ‘ver’ se propone analizar un hecho de vida con el fin de descubrir actitudes y modos de pensar y valoraciones y comportamientos. Se busca las causas y se analiza las consecuencias que pueden tener en las personas, en las comunidades y en las organizaciones sociales. En cambio, el ‘juzgar’ propone tomar posición frente al hecho analizado, explicitar el sentido que descubre la fe, la experiencia de Dios que conlleva y las

¹⁴ Aprender de la religión se efectúa a través de conceptos de religión, muchos ejemplos son acerca de procesos y habilidades o maneras de enseñar que pueden ser aplicadas en cualquier currículo.

llamadas a la conversión que surgen de él. Por otro lado, el 'actuar' propone criterios de juicio que deben ser transformados, los hábitos que son cuestionados por la palabra de Dios y las acciones que se van a desarrollar.

Por ello, los materiales de enseñanza permiten al alumno y a la comunidad de aprendizaje reconstruir crítica y dialécticamente los contenidos del ver-juzgar y actuar, desde procesos analíticos y reflexivos, los cuales aportan una mejor objetivación y fundamentación de los aprendizajes significativos (Rodríguez, 2012).

Estos procesos producen argumentos coherentes y consistentes a partir de elementos teóricos, que proponen los materiales de enseñanza en la asignatura (Rodríguez & López, 2006). Como por ejemplo, el libro de texto, la Biblia, el cuaderno, la pizarra, las revistas, los periódicos y, especialmente, los materiales audio visuales. Cada uno de estos materiales sirve para organizar los contenidos, a través de "secuencias de signos lingüísticos que van estructurando el pensamiento analítico y crítico" (Izard, 1997: 129) de los alumnos.

Ante ello, Asinsten, Espiro & Asinsten (2012) manifiestan que el texto, en el cual se estructuran los contenidos del ver-juzgar y actuar, permite estimular al lector hacia un proceso de reconstrucción comprensiva de su propio contexto de vida. Particularmente, desde la formulación de preguntas, que permiten la profundización de temas, y la elaboración de ejemplos ilustrativos (Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez & Beas, 2012). Este proceso, facilita el análisis y la reflexión del discurso teológico (García, 2010), como un aprendizaje progresivo el cual es mediado a través de estímulos visuales y lingüísticos, necesarios para el desarrollo cognitivo (Izard, 1997).

De esta manera, los materiales, según López (2002: 290), permiten:

Volver al objeto de estudio y retomar sus aspectos significativos, es decir, prestar una atención creativa a la realidades superobjetivas o ambientales que surgen de la realidad contextual abordada, a través de los momentos del ver-juzgar y actuar, superando con ello, la reclusión subjetivista de los estereotipos o falsas ideas en nosotros mismos y nos abrimos a la entrega objetivista a realidades orientadas por los momentos que desarrolla el curso de religión.

En ese sentido, la función de los materiales de enseñanza, en los procesos de análisis y de reflexión, consiste en orientar la objetivación de las experiencias de vida de las personas con sus procesos de fe, a través de la organización y reinterpretación de los datos del ver-juzgar y actuar (Rodríguez & López, 2006).

Por este motivo, los materiales de enseñanza impresos y audiovisuales presentan y organizan cada uno de sus contenidos a través de conceptualizaciones, descripciones y cuestionamientos suscitados desde imágenes de la vida cotidiana, como categorías socioculturales que desarrollan procesos mentales, afectivos y morales que sirven como formas de lenguaje (Niño, 2010), y que facilitan el aprendizaje significativo e interactivo en la comunidad de aprendizaje (Imbernón, Silva & Guzmán, 2011).

Los materiales de enseñanza ilustran la información a través de frases, conceptos, imágenes, casos y cuestionamientos que buscan personalizar y socializar los significados densos (Correa, 2011), los cuales surgen de la experiencia del itinerario espiritual comunitario transformados en conceptos, valores, nociones, tanto en relación con la vida de oración, como con las consecuencias personales y sociales del pecado (Biord, 2011).

Es de esta manera como se van generando los procesos de análisis y de reflexión:

La observación guiada la cual utiliza instrumentos de análisis apropiados, como entrevistas, encuestas, estadísticas, recopilación documental. Al examinar con un método riguroso y científico de cara a la acción pastoral, el observador recoge información a partir de preguntas o de un cuestionario, en el que incluyen datos sociales, económicos, culturales, educacionales y religiosas; necesidades y aspiraciones del pueblo, comportamientos o conductas, prácticas religiosas y creencias. Esta observación crítica, trata de conocer la realidad en profundidad. Se propone estudiar el fondo ideológico de las personas (valores, normas y acciones), su horizonte simbólico, y la filosofía imperante (Biord (2011: 11).

Estos procedimientos son propios de los materiales de enseñanza, los cuales incentivan el diálogo y el debate como un proceso cultural que influye en el análisis interpretativo y en el estudio reflexivo de contingencias de imágenes y textos

(Correa, 2011) integrando, de esa manera, las representaciones semánticas, como analógicas de los contenidos del curso de religión (Castelaro, 2011).

Encambio, Hyslop&Strobel (2008: 81)refieren los materiales de enseñanzacomo“Social constructivism avoids the idea that individual cognition is the sole generating force in knowledge construction and espouses the view that knowledge is a cultural or negotiated artifact generated in cooperation and understanding with others”¹⁵

Esta perspectiva, según López (2002: 297-298), contribuirá a la

Adquisición de habilidades decisivas para la vida como la experiencia reflexiva del encuentro y el ideal de la vida que pone en forma nuestras potencias intelectuales, volitivas y sentimentales (...) y permite un conocimiento profundo de la vida religiosa (...) capaz de adentrar a los alumnos en el conocimiento de la experiencia religiosa (...) a través de las cuatro grandes modalidades de experiencia humana-la estética, la ética, la metafísica y la religiosa.

Por lo tanto, los materiales de enseñanza contribuyen a la “internalización de los símbolos y signos de la cultura y sus herramientas a través de la interacción con miembros más experimentados” (Díaz Barriga, 2003: 3) en la comunidad de aprendizaje. Contribuyendo de esta manera, a la decodificación de los diferentes contenidos establecidos según los momentos del ver-juzgar y actuar a partir de los criterios que provienen de la experiencia de fe y los conocimientos previos, los cuales son necesarios para el discernimiento y valoración de la fe (Errázuriz, 2008). Todo ello a partir de una comunidad que regula comportamientos y otorga reglas de conducta en la división de tareas (Serrano & Pons, 2011).

En ese sentido, según Stevenson (2004), los materiales de enseñanza posibilitan un determinado “andamiaje”, el cual facilita y orienta la actividad constructiva del alumno a través de sus procesos de análisis y reflexión de manera autónoma. Al respecto,Perkins(1996: 80)señala lo siguiente:“this process of reflection is just as important as engaging in the high-level thinking activities themselves; in fact,

¹⁵El constructivismo social niega la idea de que la única fuerza generadora de la construcción de la cognición individual del conocimiento sea la cognición individual y que expone que la construcción del conocimiento es el resultado de un conocimiento cultural, o que es negociado y entendido con otros.

reflection helps students refine and strengthen their high-level thinking skills and abilities through self-assessment”¹⁶

Las condiciones, que se derivan de la relación entre los materiales de enseñanza y los momentos del ver-juzgar y actuar en los procesos de análisis y de reflexión de los alumnos, se sustentan en el contexto vivencial (Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra, 2006), así como también en la estructura de las frases motivadoras, de las imágenes que invitan al diálogo y, sobre todo, de las que orientan el debate en la comunidad de aprendizaje, tal como lo refiere Vásquez & Alarcón (2012: 152):

El ámbito de la atención a la diversidad. Se valora la existencia de propuestas de actividades y de evaluación que contemplen la atención a la diversidad (tipos, optatividad y adaptación).
Ámbito de los aspectos formales. Se valora la apariencia externa del material a través del diseño global, maquetación, formato, encuadernación, legibilidad tipográfica, calidad de las ilustraciones y otros varios (índices, bibliografía, documentación, glosarios, precio, etc.)

Por esa razón, los materiales de enseñanza constituyen una mediación contextual entre las experiencias de los alumnos, sus expectativas de aprendizaje, el contexto curricular y el contexto de enseñanza, donde cada uno de ellos necesita ser conciliado para generar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo (Moreira, 2011).

Por otro lado, los materiales de enseñanza en el desarrollo del ver-juzgar y actuar suponen que: “Lo que se pone en juego son, expectativas, deseos, esquemas referenciales cognoscitivos y socio-afectivos, pautas de comportamiento social, un currículo mediatizado por las estrategias didácticas y las intervenciones docentes; y la consigna junto al material de apoyo a la tarea” (Bixio, 1999: 27).

Ante todo ello, Castellaro (2011: 136) manifiesta que los materiales de enseñanza corresponden a:

¹⁶Este proceso de reflexión es precisamente importante, porque engrana los altos niveles de pensamiento de actividades entre sí mismas; el acto reflexivo ayuda a los estudiantes a esforzar sus habilidades superiores de pensamiento a través de la autoevaluación.

Un proceso de construcción de conocimiento en donde se pretende generar nuevas ideas y significados sobre el mundo, los demás y el sí mismo, hacia el desarrollo de estructuras de pensamientos más complejas, entre el individuo y el ambiente: asimilación y acomodación. En otras palabras, la dimensión social no se considera como un factor causal en el desarrollo psicogenético, sino como un escenario entre otros que representa una oportunidad para que el individuo progrese en las formas de construcción del conocimiento.

En ese sentido, los materiales de enseñanza posibilitan “canales sensoriales que permiten la interacción y cuyos contenidos deben ser potencialmente significativos en su estructura interna con sentido lógico que no le lleve a ser arbitrario ni confuso como en su asimilación debe tener significado psicológico, es decir que el alumno tenga en su estructura cognitiva elementos pertinentes y relacionables” (Vargas, Pérez & Saravia, 2001: 118).

Ante esta propuesta, Parceriza (2007) manifiesta que los materiales de enseñanza en los procesos de análisis y de reflexión son una intermediación entre las expectativas de aprendizaje del alumno y la intencionalidad educativa religiosa. Por ello, deben contener imágenes, términos o palabras, y, sobre todo, se debe resaltar lo que ellas representan (Moreira, 2011) para la orientación de los procesos de análisis y reflexión en clave liberadora (García, 2010).

En consecuencia, la asignatura de religión, a través de su metodología del ver-juzgar y actuar, articula los procesos cognitivos en los cuales el análisis y la reflexión son construcciones interpretativas que dan sentido, coherencia y fundamento a los diversos contextos que simbolizan los materiales de enseñanza en el desarrollo de los aprendizajes significativos.

PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

En este apartado, mostramos la estructura metodológica que orientó el desarrollo de nuestro problema de investigación, la cual se concretó a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión?

El tratamiento de esta pregunta lo planteamos a través del siguiente objetivo general: describir los significados que tienen para los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión.

Con respecto a la “percepción”, la hemos planteado sobre la base de un acercamiento a la fenomenología de Edmund Husserl. Según este enfoque, la percepción es todo aquello que aparece a la conciencia de la persona como totalidad que brinda trascendencia y significado en el conocimiento humano a través de analogías, frases y metáforas.

Capítulo 1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Enfoque

A partir del problema de investigación formulado: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión? Sustentamos nuestro estudio desde un enfoque cualitativo, porque nos permite aproximarnos a la subjetividad humana y a sus experiencias. Este enfoque nos ayuda a relacionarnos con el mundo de los significados que construyen los alumnos alrededor de sus experiencias y valoraciones sobre sus aprendizajes significativos para darles sentido; estas mismas son las que se traducen en hechos que influyen en las relaciones humanas. Por ello, la palabra constituye una dimensión que transmite significados a través de frases, analogías y metáforas que condensan interpretaciones sobre la

vida y las relaciones humanas que se desprenden del discurso del lenguaje (Coffey&Atkinson, 2005),

Es por esta razón que nuestra investigación respondió a un sentido descriptivo de las percepciones de los estudiantes con respecto a sus experiencias con los materiales de enseñanza en los procesos de enseñanza y aprendizaje del curso de religión.

1.2 Nivel de investigación

El nivel de nuestra investigación es exploratorio. Si bien existen algunos estudios sobre la religión y su enseñanza, estos se han enmarcado más desde una perspectiva ecuménica y no desde una propuesta didáctica concreta.

Por otra parte, las características y perspectiva de nuestra investigación la convierten en un tema poco estudiado, sobre todo, porque se sustenta tomando como base el enfoque del constructivismo radical, en su dimensión de la cognición situada para la búsqueda de una enseñanza significativa.

1.3 Metodología

La metodología en la que se basa nuestro estudio es la fenomenología, debido a que a través de ella pudimos acceder al mundo de los significados y las valoraciones que sustentan la conciencia de los sujetos de manera vivencial (Valles, 1997). En este caso, la fenomenología nos ha permitido intuir las orientaciones de las percepciones de los sujetos con respecto a los materiales de enseñanza.

Asimismo, nos ayudó a interpretar las percepciones y la concordancia con sus significados a través de la identificación de categorías y subcategorías emergentes. Por esta razón, hemos seleccionado diferentes unidades de significado surgidos desde las percepciones de los estudiantes, las cuales hemos descrito, respectivamente, a través del análisis de las experiencias de los alumnos con los materiales de enseñanza en el curso de religión.

Para desarrollar este análisis, nos servimos de términos, frases y analogías, donde cada uno de ellos se constituye como realidades totales, cargadas de sentido, que les confiere trascendencia a las experiencias de los alumnos. Dichos términos emergieron desde el análisis propuesto en nuestros objetivos específicos de investigación.

En otras palabras, esta metodología nos ha facilitado comprender y contextualizar las percepciones y sus contenidos que ayudan la auto comprensión y objetividad de las experiencias vividas por los estudiantes como realidad cargada de sentido, tal como lo manifiesta Husserl (1989: 54) en la siguiente cita:

Si dirijo la mirada, como hombre que piensa en la actitud natural, a la percepción que estoy viviendo, la percibo al punto y casi inevitable (esto es un hecho) en relación a mi yo; está ahí como vivencia de esta persona viviente, como estado suyo, como acto suyo; el contenido de sensación de esta vivencia está ahí como lo que se da a aquella persona a modo de contenido, como lo sentido por ella, como aquello de que ella es consciente; y la vivencia se inserta, junto con la persona que la vive, en el tiempo objetivo

1.4 Objetivos de investigación

La investigación la desarrollamos a partir del siguiente objetivo general:

Describir los significados que tienen los alumnos de secundaria, de una institución educativa católica, sobre la significatividad de los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión.

El planteamiento de este objetivo general, que tuvo la intención de explicar y comprender a profundidad los procesos de construcción de la significatividad de los estudiantes en torno a los materiales de enseñanza, nos llevó a considerar los siguientes objetivos específicos:

Analizar las percepciones de los alumnos del quinto de secundaria, de una institución educativa católica, sobre la significatividad de los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión.

Analizar las percepciones de los alumnos del quinto secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los procesos de análisis y de reflexión que posibilitan la aplicación de sus aprendizajes en la vida cotidiana como un aporte de la asignatura de religión.

1.5 Categorías y subcategorías de investigación preliminares y emergentes

En este estudio, definimos dos categorías: la significatividad de los materiales de enseñanza y los procesos de análisis y reflexión que se originan desde los materiales de enseñanza.

Con respecto a la significatividad de los materiales de enseñanza, esta categoría se sustenta a partir de las atribuciones de valor y de sentido que los estudiantes adjudican a los contenidos de la asignatura a través de los materiales de enseñanza.

En ese sentido, la significatividad consiste en un proceso cognitivo en el cual los alumnos construyen significados a partir de aprendizajes contextualizados desde el análisis y la reflexión de la actividad, el contexto, las experiencias y la cultura que los materiales de enseñanza estructuran, organizan y conceptualizan en relación a los contenidos de los momentos del ver-juzgar y actuar.

De la significatividad de los materiales de enseñanza, como categoría preliminar, se desprenden dos subcategorías: la motivación y la interacción en el aula. De acuerdo a nuestro marco teórico, cada una de estas subcategorías se sostiene mediante la presentación y tratamiento de los contenidos, los cuales son desarrollados a través de imágenes, frases, preguntas y analogías, que buscan promover la interpretación y referencias valorativas sobre temas de enseñanza.

Estas subcategorías se enmarcan dentro de un contexto sociocultural concreto que fomenta una vivencia y caracterización de los planteamientos doctrinales del magisterio de la Iglesia, los cuales son explicados por el docente y reforzados por los materiales de enseñanza. Tanto la explicación docente, como los refuerzos didácticos propuestos desde los materiales, engloban una serie de constructos

valorativos personales, los cuales generan interacción dialéctica en el trabajo de aula a partir de las percepciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

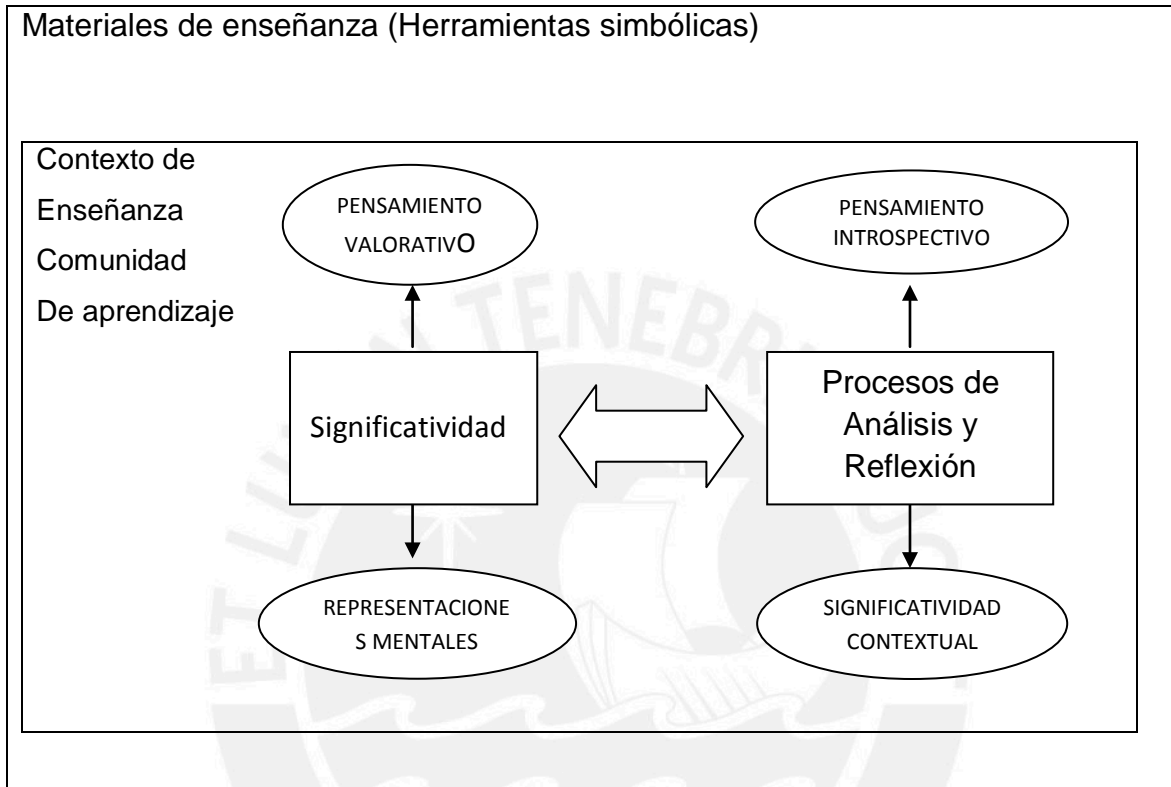
Estas percepciones promueven preguntas y debates referidos a los aprendizajes, lo que aporta diversos significados valorativos en relación al curso de religión según las experiencias de enseñanza y aprendizajes de cada alumno. Estas subcategorías las propusimos como indicadores de los procesos dialécticos que se originan entorno a la mediación simbólica de los materiales de enseñanza y la adquisición de aprendizajes significativos.

La siguiente categoría, denominada procesos de análisis y reflexión desde los materiales de enseñanza, explicita mecanismos de experiencias relacionadas con la fe y con el conocimiento de Dios como presencia significativa en la vida de los estudiantes. Esta categoría implica el sentido ético y moral para la evaluación de las circunstancias, y los aportes de la asignatura en la vida formativa ciudadana.

Los procesos de análisis y de reflexión influyen en la conceptualización y elaboración de mensajes y significados sobre el sentido de los aprendizajes en la asignatura. Para explicitar esta categoría, nos basamos en una subcategoría que considera a la comprensión, argumentación y aplicación como aspectos que interactúan entre sí y facilitan la aplicación de la teoría a la práctica.

A continuación, proponemos un esquema en el cual sintetizamos nuestras categorías preliminares, que nos propusimos en esta investigación:

Gráfico No 1: “La significatividad y los procesos de análisis y reflexión desde los materiales de enseñanza”.



Fuente: Elaboración propia

Cuadro No 1: “Categorías y subcategorías preliminares”

CATEGORÍAS	1. Significatividad de los materiales de enseñanza.	2. Procesos de análisis y reflexión, desde los materiales de enseñanza.
SUB-CATEGORÍAS	1.1 La motivación 1.2 La interacción en el aula.	2.1 Comprensión 2.2 Argumentación 2.3 Aplicación: cómo pasan de la teoría a la práctica. Cómo se genera el avanzar en generar compromisos reales y duraderos.

Fuente: Elaboración propia

Subcategorías emergentes

A partir de las estructuras proporcionadas por las percepciones de los alumnos y de acuerdo a nuestros objetivos específicos, consideramos que las expectativas de aprendizaje, las experiencias previas de aprendizaje y la toma de conciencia de los aprendizajes constituyen las subcategorías emergentes.

Las expectativas de aprendizaje corresponden a una subcategoría, la cual sustenta la construcción de la significatividad de los estudiantes con respecto a los materiales de enseñanza y sus significados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, las experiencias previas de aprendizaje y la toma de conciencia de los aprendizajes se relacionan con los procesos de análisis y reflexión que suscitan los materiales de enseñanza en la adquisición de los aprendizajes significativos. A continuación, presentamos un cuadro comparativo de las subcategorías preliminares y emergentes. Sin embargo, es importante destacar que para efectos de nuestro análisis hemos considerado solamente las subcategorías emergentes, debido a que condensan directamente las experiencias vivenciales de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con los materiales de enseñanza utilizados por el docente en la asignatura de religión.

Cuadro No 2: Subcategorías preliminares y emergentes.

CATEGORÍAS	<ul style="list-style-type: none"> • Significatividad de los materiales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de análisis y reflexión, desde los materiales de enseñanza.
SUBCATEGORÍAS PRELIMINARES	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación. • La interacción en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Argumentación • Aplicación: cómo pasan de la teoría a la práctica. Cómo se genera los compromisos reales y duraderos.
SUBCATEGORÍAS EMERGENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Las expectativas de aprendizaje de los alumnos en la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias previas • La toma de conciencia de los aprendizajes.

1.6 Población

Estuvo constituida por veinte alumnos que cursan la asignatura de religión el presente año y que se encuentran en quinto año de educación secundaria. Además, estos alumnos pertenecen a un colegio particular católico de Lima.

Algunas de las características de esta población son que posee un promedio de edad de diecisiete años; pertenecen a un nivel socioeconómico medio alto; y la totalidad de los alumnos ha tenido como experiencia formativa espiritual la inserción en comunidades rurales en la capital, como también en provincias. Todo ello formó parte del proceso formativo en el área de la enseñanza religiosa.

Hemos considerado este nivel de secundaria, debido a que los alumnos representan la consolidación de un largo proceso formativo espiritual y académico. Por esta razón, poseen una determinada identidad católica y una espiritualidad concreta que les ayuda a una toma de posición con respecto a los valores transmitidos en el curso de religión, en el mundo de hoy.

Por otra parte, la elección del colegio obedeció, esencialmente, a su prestigio formativo, el cual gira entorno a los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola, y cuya influencia doctrinal y moral ha permitido establecer las bases éticas para la construcción y desarrollo de un proyecto de vida cristiano que otorgue sentido a las prácticas de solidaridad y justicia en la vida cotidiana.

1.7 Muestra

La muestra es representativa y nos aproximó a las características de la población. En ese sentido, estuvo constituida por veinte alumnos, los cuales los seleccionamos siguiendo el principio de heterogeneidad entre grupos (Vallés, 1997), ya que uno de nuestros propósitos consistió en tomar diversos segmentos heterogéneos de la población, que nos permitiera obtener mayor variedad en cuanto a sus percepciones. Dicha heterogeneidad, estuvo planteada a partir tanto de los niveles de rendimiento académico en el curso de religión, así como también, en relación a la motivación y disposición que los alumnos hayan mostrado en relación a las vivencias que les pudiera haber suscitado el curso.

Para ello, hemos considerado la formación de dos grupos, cada grupo, contiene un total de diez alumnos. Cada grupo de alumnos conforma un segmento, el cual estuvo representado a través de una sección. Estas secciones están clasificadas a través de letras, como: A, B, C y D. Con respecto a la participación de los alumnos, lo organizamos teniendo en cuenta el rendimiento académico y la disposición frente a la asignatura. En relación a los segmentos, cada uno estuvo representado de la siguiente manera:

Tanto, la sección A, como la B, aportaron tres alumnos, cada uno de ellos con diversos rendimientos en el curso. En este caso, la sección A y B, contribuyó con alumnos cuyo rendimiento se estableció en el orden sobresaliente, mediano y bajo. En cambio, las secciones C y D aportaron dos alumnos, cada una de ellas. En cambio, en la sección C, fueron seleccionados alumnos de rendimiento alto y mediano. Mientras que en la sección D, dos alumnos de rendimiento mediano y bajo.

1.8 Técnica e instrumento de recojo de información

Como técnica, hemos considerado la aplicación de dos focusgroup. El focusgroup se define como un “método de investigación cualitativa que permite enfocar un tema o problema de manera exhaustiva, apelando a un determinado número de personas con características homogéneas entre sí” (Campodónico, 2008: 61).

Esta técnica es importante, debido a que nos permite condensar una pluralidad de percepciones de manera interactiva y fluida a partir de la participación de cada sujeto, y desde una determinada conciencia de grupo (Campodónico, 2008).

Para la aplicación de los dos focusgroup, hemos tenido en cuenta el principio de homogeneidad, tal como lo expresa Hennink, Hutter & Bailey (2011: 150), en la siguiente cita:

“Group homogeneity is desirable because participants are more likely to share their views and experiences with others who are similar to themselves, while participants who feel that others

in the group are of a higher status or have greater knowledge of the discussion issues will be more reluctant to contribute to the discussion”¹⁷.

Cuadro No 3:“Principios de heterogeneidad(Valles, 1997) y homogeneidad (Hennink, Hutter& Bailey, 2011):

SECCIONES	QUINTO A	QUINTO B	QUINTO C	QUINTO D
Principio:				
Heterogeneidad	3 Alumnos:	3 Alumnos	2 Alumnos	2 Alumnos
Homogeneidad I	Alto	Alto		
(en relación al rendimiento académico)	Mediano	Mediano	Mediano	Mediano
	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo

Fuente: Elaboración propia.

El principio de heterogeneidad está representado por la diferencias de rendimiento de la muestra; mientras que la homogeneidad, por los grupos de rendimientos similares en la asignatura.

1.9 Instrumentos de recojo de información

El instrumento es un guion de preguntas abiertas que utilizamos como medios para propiciar la interacción grupal a través del intercambio de percepciones con respecto a los materiales de enseñanza: “Questions are phrased in an open way to allow participant to respond any perspective, and highlight issues that they feel are important”¹⁸(Hennink, Hutter& Bailey, 2011).

Para la confección del instrumento, hemos considerado la perspectiva de cada subcategoría, las cuales están definidas a partir de los objetivos específicos y desde las categorías de análisis preliminares que hemos propuesto para responder a nuestro problema de investigación. En ese sentido, el contenido del focusgroup nos

¹⁷ Un grupo homogéneo es deseable porque es más probable que compartan opiniones y experiencias con otras personas similares e ellos, mientras que los participantes pocos dispuestos o reacios, y que sienten a los otros integrantes del grupo en un nivel alto o de gran conocimiento sobre los temas de discusión, les permitirá contribuir en la discusión.

¹⁸ Permitir a los participantes responder desde cualquier perspectiva y destacar temas que ellos sientan que son importantes.

aproxima al desarrollo de nuestros objetivos específicos, como forma de dar respuesta a nuestro objetivo general.

Es importante mencionar que para la validez de nuestro instrumento hemos tenido en cuenta las recomendaciones de los expertos, así como también, de los resultados obtenidos de la aplicación aun grupo piloto, el cual nos ayudó a perfilar y estructurar con mayor propiedad el diseño de las preguntas, tal como lo evidenciamos en el anexo A.

1.10 Organización y análisis de los datos

La organización y análisis de los datos lo efectuamos a través de la técnica del análisis de contenido. Esta técnica, nos ayudó a segmentar y codificar las percepciones de los alumnos, de acuerdo a metáforas, analogías, frases, términos y conceptos, los cuales lo hemos consignado en los párrafos del texto transcrito del focusgroup.

Por otra parte, el análisis de contenido, nos permitió establecer relaciones, categorías y estructuras de análisis (Coffey&Atkinson, 2005) sobre las percepciones. Para ello, el instrumento que utilizamos fue una ficha de registro grupal, la cual, nos ha servido para clasificar y comparar las percepciones de los estudiantes. En ese sentido, la organización de nuestros datos, estuvo dirigida, en primer lugar, a asignar a cada participante una respectiva codificación, tal como lo mostramos a continuación:

Cuadro No 4:“Organización del grupo focal”

Focus Group (FG No)

Alumno 1	A1
Alumno 2	A2
Alumno 3	A3
Alumno 4	A4
Alumno 5	A5
Alumno 6	A6
Alumno 7	A7
Alumno 8	A8
Alumno 9	A9
Alumno 10	A10

Luego, procedimos a la transcripción de los distintos contenidos de los dos focusgroup. Este procedimiento, dio origen a un texto, y, a partir del cual, procedimos a elaborar un inventario con aquellas frases, términos, metáforas, analogías, o cualquier expresión coloquial resaltante.

Este inventario ha servido para confeccionar matrices de registro, y por lo tanto, encontrar a partir de ellas, subcategorías emergentes en torno a nuestras categorías preliminares.

De acuerdo a las percepciones encontradas, cada una de ellas nos ha permitido descubrir diferentes códigos de orientación significativa de acuerdo a los planteamientos de nuestros objetivos específicos.

El contenido del texto lo fuimos recortando en unidades de información para después organizarlas, clasificarlas y compararlas, con el propósito de analizar y comprender sus significados a partir de códigos establecidos.

El análisis se concretó al establecer relaciones de semejanzas y diferencias con respecto a los códigos de las percepciones; de esa manera, nos aproximamos a diversos segmentos interpretativos en consonancia con nuestros objetivos específicos. Es importante indicar que nuestros puntos de corte fueron los párrafos, en los cuales encontramos una variedad de códigos.

Una vez concluido nuestros puntos de corte y sus respectivos códigos, procedimos a organizarlos en matrices para lograr visualizarlos y organizarlos según las percepciones, sus significados y tendencias de sentido. Con ello, establecimos nuestras subcategorías emergentes, cuyo procedimiento se evidencia en el anexo B.

Capítulo 2. Análisis de resultados

A continuación, presentamos los resultados del análisis del contenido de dos focusgroup aplicados a veinte alumnos del quinto de secundaria de una institución educativa particular católica de Lima. La organización de este análisis la hemos dividido en dos apartados: la significatividad de los materiales de enseñanza, y los procesos de análisis y reflexión desde los materiales de enseñanza

La significatividad de los materiales de enseñanza

Con respecto a la significatividad que atribuyen los estudiantes a los materiales de enseñanza, ésta, se concentra alrededor de un conjunto de expectativas de aprendizaje, las cuales, se sustentan en experiencias y vivencias de fe adquiridas por los alumnos a través de la secundaria. Estas expectativas, se traducen en intereses y necesidades que impulsan a los alumnos a obtener un conocimiento más maduro y práctico sobre la fe y Dios en las diversas circunstancias de aprendizaje que les propone la asignatura de religión, para la adquisición de aprendizajes significativos.

Por otro lado, estas experiencias y expectativas han sido profundizadas y argumentadas por los alumnos en los grupos focales. Las argumentaciones ofrecidas por los estudiantes nos han servido como sustento para estructurar la significatividad de los materiales de enseñanza.

A partir de las expectativas de aprendizaje, los alumnos han ido otorgando significado a los materiales de enseñanza a partir de la función de los materiales de enseñanza en la adquisición de los aprendizajes significativos. La función de los materiales de enseñanza consiste en la contextualización de contenidos y experiencias que respondan a los intereses de aprendizaje de cada alumno. Esto ha permitido a los alumnos internalizar conceptos y mensajes de fe con sentido crítico. Por esta razón, los alumnos hacen referencia a determinados materiales de enseñanza como separatas, fichas, películas y texto empleados en el curso, los cuales han tenido diferentes perspectivas valorativas en los aprendizajes significativos de los alumnos. Por otro lado, estas valoraciones han permitido

generar espacios de cuestionamientos y debates en torno a la idoneidad de los materiales de enseñanza, utilizados por el docente, en la perspectiva de las expectativas de aprendizaje de los alumnos en el curso de religión.

De acuerdo a lo manifestado, en ambos grupos focales, la significatividad atribuida por los estudiantes a los materiales de enseñanza, ha requerido de procesos analíticos y reflexivos con respecto a los argumentos sustentados por los alumnos en relación a sus aprendizajes significativos adquiridos en el curso de religión. Estos argumentos han expresado valoraciones pragmáticas, en las cuales, los alumnos establecen diversos parámetros de análisis y reflexión sobre los aportes de los materiales de enseñanza en la vida cotidiana de los alumnos y en la asignatura.

Por otra parte, la significatividad de los materiales de enseñanza, nos ha permitido apreciar un conjunto de búsquedas personales que se han traducido en necesidades de aprendizaje, a partir de lo cual, los alumnos construyen significados de forma dialéctica con el contexto de aprendizaje que les propone los materiales de enseñanza, tal como lo referimos a continuación:

Como tú dijiste, cada uno tiene su crítica y no vamos a llegar a un punto clave, ya que a uno les gusta los videos y a otros más las fichas, a otros les gusta cualquier cosa; o sea, desde mi punto de vista, los videos a nuestra edad no son convenientes, porque, por ejemplo, pones un video y media clase se duerme, en cambio, si das una lectura, como en el primer bimestre de Descartes y Aristóteles, te mueves o te quedas pegado a esa lectura y eso te llena, me entiendes [risas] (FG#1).

Las fichas pueden ayudar, pero desde la experiencia de Dios, y claro te ayuda comprender lo que ya vives, pero si no has tenido nada sobre tu religión y tu fe, claro, de qué te sirven si en el fondo estás vacío (FG#2).

Las frases vertidas en ambos grupos focales, tales como “te mueves”, “te quedas pegado”, “esto te llena”, “comprender” y “lo que ya vives”, reflejarían una búsqueda de sentido que satisfaga los aprendizajes de los alumnos. Por ese motivo, los alumnos otorgan diversas preferencias con respecto a aquellos materiales de enseñanza que mejor puedan responder a sus necesidades personales de aprendizaje, tal como lo consigna uno de los alumnos al manifestar: “cada uno tiene su crítica”. Sin embargo, este mismo estudiante desecha el aporte de los videos por

considerarlos inapropiados a los requerimientos y necesidades de aprendizaje de los demás alumnos.

Por otro lado, en este mismo grupo focal, apreciamos una aceptación con respecto aquellos materiales de lectura, los cuales según su canal de percepción, se ubicarían como materiales de tipo impresos, en este caso, tenemos los auto instructivos, los textos, cuadernos, revistas y periódicos, los cuales sí responderían a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. No obstante, en el segundo grupo focal, observamos lo contrario, aquí los alumnos consideran más el aporte de las fichas que emplean los estudiantes para sus aprendizajes. Una posible causa de esta aceptación, es que las fichas les permiten a los alumnos objetivar sus experiencias personales de fe, tal como lo demostramos a través de la siguiente cita:

Considero que en mi caso, una ficha o una separata engloban y sintetizan bastante lo que te quieren decir, por ejemplo en la Doctrina Social de la Iglesia (FG#1).

Por otra parte, frases como: “te mueves” y “te quedas pegado” conllevan un fuerte sentido motivacional que influyen en la adquisición de aprendizajes significativos. La frase, “te mueves” revelaría un sentido dinámico que ayuda también a trascender a los alumnos en sus aprendizajes. La trascendencia es un proceso espiritual el cual se aprende como un aprendizaje significativo y que dota de sentido la vida y la actividad formativa de los estudiantes. Este aprendizaje considera los afectos y las emociones de los alumnos. Por ello, la significatividad de los materiales de enseñanza podría estar supeditada al descubrimiento y reflexión de los ritmos de crecimiento y maduración en la fe de los alumnos, en la asignatura. Esto lo podemos ver reflejado en frases como: “de qué te sirven”, “en el fondo estás vacío”.

En ese sentido, los materiales de enseñanza, especialmente las separatas, son las que más ayudan a profundizar los temas y las necesidades de aprendizajes de los alumnos, proporcionándoles de esa manera conciencia de lo que aprenden, tal como lo muestra la siguiente cita:

Con las separatas las cosas son más entendibles en el curso de religión, vemos lo específico, lo que en verdad necesitamos (FG# 2).

Por estas razones, vamos apreciando que la significatividad de los materiales de enseñanza, que ambos grupos focales refieren, se sustentaría en una dimensión eminentemente reflexiva y crítica con respecto a la idoneidad de los materiales de enseñanza y su función contextualizadora de experiencias y contenidos que ayudan a reflexionar a los alumnos sobre sus procesos de fe, como un aprendizaje significativo. A continuación presentamos el siguiente gráfico:

Gráfico No 2: “Esquema de la significatividad de los materiales de enseñanza.”



Fuente: Elaboración propia

Este esquema nos permite visualizar los procesos significativos como un conjunto de procesos que se retroalimentan desde la contextualización de los contenidos y experiencias de enseñanza y aprendizaje que estructuran y organizan los materiales de enseñanza, tal como lo referimos a continuación:

Con las separatas las cosas son más entendibles; en el caso de religión, vemos lo específico, lo que en verdad necesitamos. En cambio, en un libro los temas son tratados superficialmente, y como no se profundizan, la información que te queda es muy vaga, de allí en adelante no te sirve absolutamente para nada (FG#2)

Estos materiales nos permiten enlazar y relacionar la vida con la teoría, pero no se muestran explícitamente en estos y tenemos que hacer una reflexión. Ya más que nada la reflexión y la relación depende de uno mismo (FG#1).

Según estas citas, la significatividad se concentra en el aporte de las separatas como una herramienta didáctica que explicita de forma más adecuada las expectativas de aprendizaje de los alumnos, debido a que proponen y desarrollan contenidos más específicos que posibilitarían una mayor reflexión en los alumnos sobre sus experiencias y procesos de fe. En cambio, el aporte del libro no tiene el mismo impacto en las necesidades de aprendizaje de este grupo de alumnos, porque muestran contenidos más superficiales. El término “entendible” al que alude el grupo focal número dos, lo consideramos ambiguo en su acepción, ya que puede aludir a un contenido conceptual o vivencial o, en todo caso, a ambos, tal como lo demuestra los alumnos del primer grupo focal cuando se refieren a la idea de “relacionar la vida con la teoría”. Por esta razón, consideramos, que la relación entre la vida y la teoría, constituiría para los alumnos, de ambos grupos focales, en la esencia y razón de sus expectativas de aprendizaje en la asignatura.

Por ello, el proceso de desarrollo de la significatividad de los materiales de enseñarse estructuraría de acuerdo a la necesidad de aprendizaje en la fe de los alumnos, posibilitando de esta manera a los alumnos una mayor toma de conciencia sobre sus procesos de fe y sus motivaciones en el curso, tal como lo refieren las siguientes citas:

Yo creo que los videos y demás materiales te ayudan a la parte teórica. Para comprender a Dios, y entender tu fe, hace falta un proceso de discernimiento en el cual, tal vez, en una ficha plasmes tus conocimientos y te permitan descubrir a Dios desde un principio (FG#2).

Si tú quieres los utilizas, los experimentas pero cada uno hace su fe, su espiritualidad. Yo creo que cambiar de materiales no va a hacer a nadie diferente, porque como están diciendo algunos por acá, el problema no es el material sino la recepción del material (FG#1).

Apreciamos en el grupo focal número dos, una valoración explícita a los videos como una herramienta que les permite un conocimiento teórico en relación a sus procesos de fe. Sin embargo, las fichas les ayudan a concretar sus aprendizajes de manera vivencial y práctica, a través del discernimiento de la fe.

Por otro lado, frases como “comprender a Dios”, “entender tu fe” y “los experimentas” constituirían aspectos del discernimiento al que se estarían refiriendo los alumnos. El

discernimiento es una actitud espiritual en el cual los alumnos van diferenciando la acción de Dios de los actos humanos, otorgándole de esa manera a sus vidas un mayor fundamento y compromiso.

En consecuencia, la significatividad de los materiales de enseñanza se concentra en una serie de reflexiones y valoraciones de experiencias y expectativas de aprendizaje que los alumnos efectúan con respecto a la función de los materiales de enseñanza y el análisis de los procesos de fe, como aprendizajes significativos en el curso de religión.

Los procesos de análisis y reflexión desde los materiales de enseñanza

La significatividad de los materiales de enseñanza expresan un fundamento analítico y reflexivo importante que los alumnos establecen para explicar los alcances de sus aprendizajes en torno a sus expectativas de aprendizaje en la fe. De esta manera, los procesos de análisis y reflexión, suscitados desde los materiales de enseñanza, constituyen una consecuencia de los contenidos que estructuran, contextualizan y simbolizan los materiales de enseñanza para el logro de los aprendizajes significativos en la fe.

Por esta razón, los procesos de análisis y reflexión condensarían una estructura reorganizativa de significados que elaboran los alumnos sobre la coherencia o incoherencia de los contenidos de enseñanza y aprendizaje según sus experiencias, valoraciones y los procesos de toma de conciencia de los aprendizajes en la fe.

La toma de conciencia de los aprendizajes es un resultado de la estructura y secuencia que desarrollan los contenidos del ver-juzgar y actuar desde los materiales de enseñanza para el desarrollo de los procesos de fe de los estudiantes. En la asignatura de religión, los contenidos del ver-juzgar y actuar sirven para orientar y fomentar los procesos de análisis y reflexión a través de contenidos conceptuales y actitudinales. En ese sentido, los procesos de análisis y reflexión suscitan una perspectiva crítica y una determinada toma de posición con respecto a los contenidos que desarrolla la asignatura. Esta actitud crítica se desarrolla de

acuerdo a las experiencias de vida de los alumnos, a partir de las cuales cuestionan los contenidos que simbolizan los materiales de enseñanza y, de esta manera, articulan los conocimientos teóricos con la vida cotidiana, tal como lo reflejamos en la siguiente cita:

El material usualmente sirve para formar una opinión, una perspectiva de Dios. Más o menos, en sí el material no te va a decir qué es Dios, pero te da información o bases teóricas para llegar a la respuesta (FG#1).

De acuerdo a esta cita, los materiales de enseñanza constituyen una herramienta conceptual que aproxima al alumno a la adquisición de conocimientos conceptuales para analizar y reflexionar sobre el sentido de Dios. De esta manera los materiales de enseñanza se erigen como herramientas conceptuales que brindan orientación y profundidad a las experiencias de vida y las expectativas de aprendizaje de los alumnos, tal como lo manifiestan las siguientes frases: “un material de enseñanza no te va a decir qué es Dios”, “una perspectiva de Dios”.

Por estas razones, los procesos de análisis y de reflexión resultan ser complementarios entre sí porque sirven para fundamentar las experiencias de fe y de Dios. En el caso de la reflexión, consistiría en un proceso que aporta trascendencia a los hechos de vida de los alumnos, a partir del análisis conceptual y, a través de ello, el alumno descubre sentido en su vida cotidiana. Estos procesos, por tanto, orientan la toma de conciencia de los estudiantes sobre sus aprendizajes en la fe, pero, desde una perspectiva crítica, tal como lo evidenciamos en la siguiente cita:

El curso de religión no debería ser un espacio para reflexionar tu fe en Dios, sino, más bien, debería darte las herramientas para que tú puedas acercarte al tema de Dios y decidirte a creer o no. Por eso, me gustaría preguntar qué es lo que se espera del curso, más que lo veamos día tras día, y lo podamos presenciar en nuestras vidas (FG# 2).

Creo que la naturaleza de los textos mismos escogidos los abren a la discusión pues se concluyen desde la razón, cosa que todos tenemos igual. A diferencia si te basas en la fe, donde solamente aceptas. Se puede debatir fácilmente desde cualquier ángulo. Yo creo que no solamente los textos nos permiten comprender lo que el profesor quiere transmitir, bueno para mí esa no es la idea, porque si quieres aprender lo que el profesor quiere decir, solamente recibiendo una sola versión, entonces, los materiales, sobre todo las lecturas, nos

ayudan a profundizar en el tema y conceptos, desde los autores directos y sacar nuestras apreciaciones y conclusiones y no solamente esperar lo que el profesor va a decir (FG#1)

De acuerdo a estas citas, en el grupo focal número dos, los procesos de análisis y reflexión están orientados desde un sentido práctico que buscan los alumnos de sus aprendizajes y aplicación en la vida cotidiana. En cambio, en el grupo focal número uno, los procesos de análisis y reflexión se supeditan a un aspecto teórico y de discusión conceptual, entre los estudiantes.

Por consiguiente, de acuerdo a lo referido en ambos grupos focales, los procesos de análisis y de reflexión desarrollados desde los materiales de enseñanza, se orientarían desde la reconstrucción de las experiencias de vida entre los estudiantes y su incidencia en la vida de fe, pero desde una perspectiva conceptual que incida positivamente en la vida de fe de los alumnos, tal como lo refleja el siguiente cuestionamiento: “Me gustaría preguntar qué es lo que se espera del curso”.

Resulta interesante la formulación de esta pregunta, porque podría contribuir a una mayor profundización de los objetivos y del contexto en el cual los materiales de enseñanza estructuran y secuencian los contenidos que propone la asignatura para la adquisición de aprendizajes significativos en la fe.

En ese sentido, aprender a formular preguntas exige un esfuerzo de análisis y reflexión. El análisis y la reflexión se refieren a un conjunto de procesos de orden conceptual, procedimental y actitudinal que desarrollan los materiales de enseñanza a partir de las circunstancias de vida de los alumnos, y de los factores que influyen en la construcción de sus aprendizajes significativos en la fe. Uno de estos factores, es la influencia del docente en el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión que efectúan los alumnos sobre sus propias experiencias de fe, tal como lo mostramos a continuación:

Enseñar siempre se filtra la ideología de las personas y sus opiniones o percepciones, entonces y, en ese sentido, los materiales siempre ayudan porque vas de frente al autor y no hay un filtro que pasó por el profesor y lo dirigió y nos dio otra cosa (FG#2).

Siento que los materiales son apropiados, ya que nos permite ver más que la religión en sí y sus creencias, sino que nos permite también ampliar nuestros conocimientos, sobre el porqué y cómo creer en Dios (FG#1).

Cada una de estas citas, denotan un deseo de búsqueda de certeza de los estudiantes en sus aprendizajes. Por esa razón, los materiales de enseñanza de tipo impresos se convierten en instrumentos de consulta y apoyo en la construcción de conocimientos fidedignos, suscitados directamente desde el texto.

De igual manera, en el grupo focal número uno, los materiales de enseñanza constituyen un marco de interpretación conceptual que permite la ampliación de los conocimientos y la toma de conciencia de los aprendizajes de los alumnos, tal como lo señalan las siguientes citas:

Los textos te ayudan a ver la verdad del país, lo qué es el país, pero yo me di cuenta que no es así, como te lo dice el curso de religión, entonces, te das cuenta que tu fe sí aumenta (FG#1).

Sí, claro, dependiendo del tema y cuán polémico puede ser. Y la importancia que le dé el salón. Además, si se cuestiona la fe (FG#2).

Sí, las fichas y trabajos en clase hacen reflexionar al alumno en cuanto las lecturas y temas, ayudan a formular una opinión sobre el tema; y los trabajos en grupo ayudan a intercambiar tales opiniones y llegar, finalmente, luego de una discusión, a una conclusión. Yo creo que la clase de religión tiene que ser más un espacio de reflexión (FG#2).

Según, estas aseveraciones, los procesos analíticos y reflexivos que suscitan los textos y las fichas, permiten a los estudiantes elaborar afirmaciones de fe, las cuales son comparadas y conjeturadas según sus propias experiencias de fe. Esto permite la toma de conciencia, la cual se va articulando a partir de la discusión o debate grupal. Por otro lado, esta conciencia de la fe, es resultado de una serie de cuestionamientos en los grupos focales, los cuales los expresan de la siguiente manera: “me di cuenta que no es así”, o “se debería analizar con más profundidad las otras religiones para ver los temas que nuestra religión propone” Estas afirmaciones generan una postura crítica sobre determinados contenidos que

desarrollan, en este caso, los textos que utiliza el profesor en la asignatura de religión.

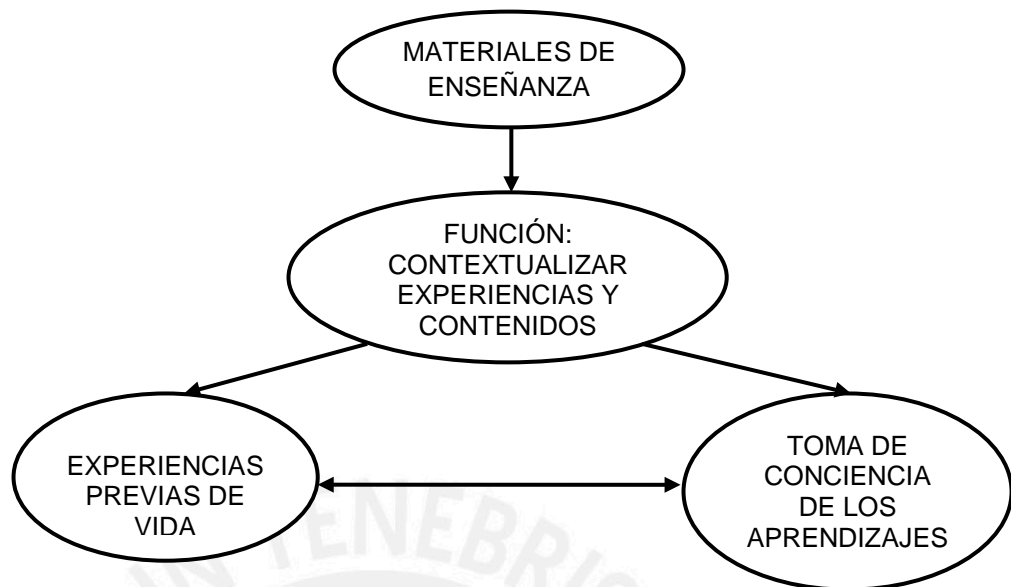
Por esta razón, los materiales de enseñanza han permitido a los alumnos tomar postura propia sobre ciertos contenidos que les propone la asignatura, ello debido a la perspectiva práctica con que enfrentan sus aprendizajes y su aplicación en la vida cotidiana, tal como lo manifiestan las siguientes citas:

El curso de religión se basa en fichas, separatas y películas, está bien, pero hay que ir un poco más allá, no siempre debemos quedarnos entre cuatro paredes en el salón, debemos explorar en el colegio, que no sea algo rutinario y podremos expresarnos de otra manera, y reflexionar en los temas que estemos tocando nosotros en ese momento en el curso (FG#1)

Las fichas objetivas usualmente refuerzan el conocimiento y aprendizaje del alumno, pero los videos y películas pueden ser o no de ayuda, pues muchas veces tienden a irse por las ramas del tema tratado (FG#2)

En estas citas, los alumnos catalogan las separatas, las fichas y películas como un todo que no les facilita motivación para aprender y, que muchas veces, no van a lo esencial con respecto a sus expectativas y necesidades de aprendizaje. Por ello, frases como: “tienden a irse por las ramas”, “que no sea algo rutinario” confirmarían el sentido práctico que los estudiantes pretenden otorgar a sus aprendizajes, y alcanzar de esa manera, un dinamismo en sus aprendizajes, en la fe. Por esta razón, frases como: “ir un poco más allá” y “reflexionar los temas”, nos lleva a considerarlas, también como posturas reflexivas en los procesos de adquisición de aprendizajes significativos. En otras palabras, los aprendizajes son significativos en la medida en que los materiales de enseñanza les permiten analizar y tomar conciencia sobre sus procesos de fe y su aplicación en la vida cotidiana.

Gráfico No 3: “Los procesos de análisis y de reflexión desde los materiales de enseñanza en la asignatura de religión”



Fuente: Elaboración propia

Este esquema nos permite visualizar los procesos de análisis y de reflexión de los alumnos como un proceso interactivo que considera las experiencias de vida, la toma de conciencia de los aprendizajes y la función contextualizadora que desempeñan los materiales de enseñanza, en los procesos de fe de los alumnos.

Por otra parte, los procesos de análisis y reflexión otorgan a los alumnos la capacidad de referenciar sus aprendizajes a través de los significados que adjudican a los materiales de enseñanza, tal como lo expresamos a continuación:

Las fichas no sirven mucho, porque las perdemos o las dejamos tiradas, y las respuestas solamente quedan en el papel y se discute un poco. No siempre se trata de dar la ficha y decir allí tienes la ficha, ahora llénala que vamos a discutir las (FG#1).

Lo que falta en nuestras clases de religión es esa conexión entre conocimiento y fe, y dejar un poco lo escrito y discutir sobre el tema, ya que si lo escribes, quedará como conocimiento de manera mecánica. En cambio, el discutir te está conectando más con el tema. Para mí, lo que nos da la ficha, yo no las lleno, porque a mí no me gusta, o sea, es cuestión de cada uno; ponte te dan una ficha y te dicen ¿quién soy? (FG #2).

De acuerdo a lo manifestado, en ambos grupos focales, los procesos de análisis y reflexión se orientan con mayor pertinencia cuando el objetivo pedagógico que pretenda desarrollar el docente es claro y responde a las experiencias de los

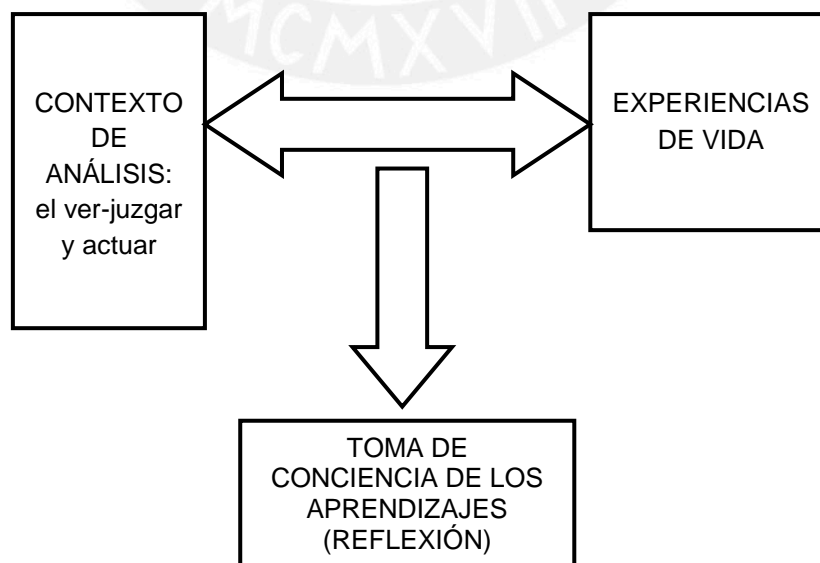
alumnos. Por ello: “no siempre se trata de dar la ficha y decir allí tienes la ficha, ahora llénala”, sino más bien, se requiere de una orientación clara y precisa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el grupo focal número dos logra explicitar la dimensión del alcance de sus aprendizajes, la cual se traduce en buscar la relación entre el concepto y el desarrollo de la fe. Por esta razón, los materiales de enseñanza son marcos teóricos en los cuales los alumnos buscan responder a sus propias circunstancias de vida.

De esta manera, los procesos de análisis y reflexión contribuyen a la toma de conciencia de los aprendizajes que le brinda la asignatura, tal como lo manifiesta la siguiente cita:

Dentro de lo que habla Leonardo, el tema es que la religión del colegio no está enfocada a la experiencia propia, sino como dice Leonardo, lo da la pastoral del colegio, que nos hace vivir todo esto que aprendemos dentro del colegio, hacia el mundo de afuera, me entiendes, y para eso hay diálogos, y nos dan guías con preguntas de reflexión propia fuera del aula, que son experiencias fuera del colegio; te dan fichas, estas fichas son textos u oraciones que lees; te ponen una serie de preguntas para que evalúes cómo vas viviendo, tú mismo, esta experiencia social (FG#2).

Gráfico No 4: “Los procesos de análisis y reflexión suscitados desde los materiales de enseñanza.”



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a este gráfico, el “ver” y “juzgar” permiten a los alumnos articular sus procesos de análisis y reflexión a partir de sus experiencias de vida, las cuales son internalizadas y contrastadas según los momentos pedagógicos que desarrolla y secuencian los contenidos de enseñanza y aprendizaje a través del ver-juzgar y actuar.



CONCLUSIONES

1. Las percepciones con respecto a la significatividad de los materiales de enseñanzase sustentarían a través de un proceso valorativo y dialéctico en el cual los alumnos, del quinto de secundaria, reconstruyen sus experiencias de fea partir de sus aprendizajes significativos, como una experiencia trascendental y plena de sentido en el curso de religión.
2. Con respecto a las percepciones sobre los procesos de análisis y reflexión, generados, desde los materiales de enseñanza, responderían a un proceso progresivo de toma de conciencia que los estudiantes han ido desarrollando con respecto a la trascendencia de sus aprendizajes significativos en la fe y sus implicancias prácticas en la vida cotidiana.
3. Apreciamos con respecto a las subcategorías que sustentan tanto a la significatividad de los materiales de enseñanza, como los procesos de análisis y reflexión, una consistencia interrelación la cual proporciona coherencia a las percepciones de los estudiantes sobre la función que desempeñan los materiales de enseñanza, en la adquisición de los aprendizajes significativos en el curso de religión.
4. De acuerdo a las percepciones que hemos encontrado, sobre materiales de enseñanza, los que tendrían mayor significatividad, son: el texto, las separatas y las fichas. Ello, debido a que facilitarían en los estudiantes, mayores elementos conceptuales para la elaboración de sus juicios críticos sobre sus aprendizajes en la asignatura de religión. En cambio, los materiales audiovisuales, no reflejarían la misma intensidad significativa, debido a que sus contenidos no suscitarían el interés de los alumnos.
5. Los procesos de análisis y de reflexión, sostenidos por los alumnos, serían a su vez, procesos de búsqueda de sentido de los aprendizajes, los cuales generan determinadas posiciones críticas en los alumnos. Estas posiciones, propiciarían una mayor afirmación de los aprendizajes de los estudiantes en la asignatura. En

ese sentido, los procesos de análisis y reflexión efectuados por los estudiantes, les ha generado una perspectiva más bien intelectual, que vivencial, que aporta sentido y trascendencia a su fe y conocimiento de Dios. Esta dimensión racional, por otro lado, los ha conducido a cuestionar sus propias experiencias de aprendizaje en la asignatura. Lo que les ha facilitado una mayor auto-comprensión sobre sus propios aprendizajes en la asignatura.



RECOMENDACIONES

De acuerdo a las conclusiones que hemos esbozado, en nuestra investigación, proponemos lo siguiente:

1. Profundizar el tema de los materiales de enseñanza, en la asignatura de religión, desde un estudio cualitativo aplicado a los docentes de la asignatura de religión, con el objetivo de establecer nuevos parámetros comparativos de análisis y de reflexión que permitan enriquecer la presente investigación.
2. Crear espacios de diálogo entre alumnos y docentes de secundaria que faciliten la construcción de nuevos criterios de selección y diseño de materiales de enseñanza pertinentes a las necesidades y expectativas de aprendizaje de los alumnos, en la asignatura de religión.
3. Articular, la experiencia del trabajo pastoral, que desarrollan los alumnos, tanto en el colegio, como en sus respectivas parroquias, con los contenidos de enseñanza y aprendizaje que desarrolla la asignatura de religión, para el logro de aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amoretti, Z., Bravo, M., & Chalco, E. (2010). *Los materiales educativos y su selección con las habilidades cognitivas en el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos del segundo grado de educación secundaria en la institución educativa PNP Teodosio Franco García de Ica. (Tesis de Licenciatura)*. Lima: Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Azinten, G., Espiro, M., & Azinten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Diseño de actividades de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B., & Parra, C. (2006). *Límites del constructivismo pedagógico*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.0a?id=83490103>
- Biord, R. (2011). *Ponderación teológica del método ver-juzgar-actuar*. Recuperado de www.communityofsttherese.org/resources/ver-juzgar-actuar.pdf
- Biris, I. (2009). *On the logic of religious terms*. Recuperado de <http://lecturastesis2013/ontheologicofreligiousterms-ProQuest.mht>
- Bixio, C. (1999). *Las interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Ciudad: Rosario. Ediciones Homo Spiens.
- Boggino, N. (2005). *El constructivismo entra en el aula. Didáctica constructivista por áreas. Problemas actuales*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Camacho, M. (2012). *El uso de mandos interactivos: una innovación docente para aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario*. Recuperado de http://campus.usal.es/-revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8818/9022
- Campodónico, F. (2008). *Todo sobre FocusGroup*. Lima: Editorial ACM.
- Castellaro, M. (2011). *Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo. En publicaciones latinoamericanas de psicología y educación presentes en la base de datos redalyc*. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?revista_búsqueda=12453&tipo_búsqueda.

- Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Editorial Universidad de Alicante.
- Contreras, J., Herrera, J., & Ramírez, M. (2009). *Elementos instruccionales para el diseños y la producción de materiales educativos móviles*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid5&sid=e47ee9f1-dbc9-472b-8de7-f88e97c90%40sessionn>
- Correa, J. (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigaciones en educación. Antropología audiovisual y tecnología educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cho, H. (2011). *Theoretical intersections among social influences, beliefs, and intentions in the context of 3g mobile services in Singapore: decomposing perceived critical mass and subjective norms*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e47ee9f1-dbc9-472b-8de7-f88e97c90%40sessionn>
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?retrieveFormat=PDF_From_Callisto&inps=true&prold=IFME&userGroupName=centrum&worklc
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. (2da ed.). México: McGraw Hill.
- Errázuriz, J. (2008). *El espíritu de Aparecida*. Recuperado de <http://www.humanitas.cl>
- Flores, F., García, A., Alvarado, C., Sánchez, M., Sosa, P., & Reachy, B. (2004). *Análisis de los materiales instruccionales de ciencias naturales*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/873519040/fulltextPDF/13E58919FCA56B0BF0F/18?accountid=28391>
- García, J. (2010). *La epistemología de la teología de la liberación y su hermenéutica desde la praxis*. Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?retrieveFormat=PDF_From_Callisto&inps=true&prold=IFME&userGroupName=centrum&worklc
- Giusti, M., (2008). *El soñado bien, el mal presente, rumores de la ética. Ética y moral*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J. Thomsen, P., Rodríguez, C., & Beas, J. (2012). *Díadas reflexivas colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza*. Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?retrieveFormat=PDF_From_Callisto&inps=true&prold=IFME&userGroupName=centrum&worklc

- Gómez, J. (2008). *Factores críticos del e-learning: diseño y tutorización de procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/213908820/fulltextPDF/13EAE39388113D21B0A/1?accountid=28391>
- Hagler, D., White, B., & Morris, B. (2011). *Cognitive tools as scaffold for faculty during curriculum redesign*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/873519040/fulltextPDF/13E58919FCA56B0BF0F/18?accountid=28391>
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods. Structure of the discussion guide*. London: Sage Publications.
- Hidalgo, H. (2009). *Los libros de texto y su uso en el departamento de lenguas modernas de la universidad de Nariño durante el período de 1966 a 1998: una aproximación a la apropiación o adaptación de materiales*. Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?retrieveFormat=PDF_From_Callisto&inps=true&prold=IFME&userGroupName=centrum&worklc
- Husserl, E. (1989). *La idea de la fenomenología*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hyslop-Margison, E., & Strobel, J. (2008). *Constructivism and education: misunderstandings and pedagogical implications*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/220636020/fulltextPDF?accountid=28391>
- Imbernón, P., Silva, P., Guzmán, C. (2010). *Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/871371666/fulltextPDF/13EAE39388813D21B0A/3?accountid=28391>
- Izard, J. (1997). *La mediación en los programas de "enseñar a pensar" como actos didácticos interactivos*. Recuperado de http://campus.usal.es/-revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3485/3504
- Kar, N. (2002). *Social cognition and the participatory planning process*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/196867007/fulltextPDF/13EAECA440178CB66F6/3?accountid=28391>
- López, A. (2002). *Fundamentación antropológica de la enseñanza religiosa*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=e47ee9f1-dbc-472b-8de7-f88e-bea97c90%40sessionn>

- Malavassi, G. (2002). *La formación de los laicos en la vida de la Iglesia*. Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?retrieveFormat=PDF_From_Callisto&inps=true&prold=IFME&userGroupName=centrum&worklc
- Menéndez, V., Castellanos, M., Zapata, A., & Prieto, E. (2011). *Generación de objetos de aprendizaje empleando un enfoque asistido*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo0a?id=36816200011>
- Miller, J., & Mackenna, U. (2013). *Religion and religious education: comparing and contrasting pupils' and teachers' views in an English school*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.80/01416200.2011.543599>
- Moreira, M. (2011). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Recuperado de http://www.journal.lapen.org.mx/dec2012/portada_6_4_2012.pc
- Myers, D. (2011). *The religion paradox: if religion makes people happy, Why are so many dropping out?* Recuperado de <http://psycenet.apa.org/journals/PSP/101/6/1278pdf>
- Mota, F., Mata, F., & Aversi-Ferreira, T. (2010). *Constructivist pedagogic method used in the Teaching of human anatomy*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ebhost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=983860c3-38f4-4230-bf97-995e3c526f03%40sessionn>
- Niño, F. (2010). *De la pastoral en la ciudad a la pastoral urbana*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1319241248/fulltextPDF/13EEDC0977A275FAED12/19accountid=28391>
- Onrubia, J. (1999). *El constructivismo en el aula. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Barcelona: Editorial Graó
- Otaduy, J. (2006). *La enseñanza religiosa escolar durante el Pontificado de Juan Pablo II*. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?revista_busqueda=186&tipo_busqueda
- Paravecino, R. (2006). *Experiencia religiosa*. Revista Signo Educativo No 153. Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú.
- Parceriza, A. (2007). *Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto y de la escuela*. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/105-los-materiales-para-el-aprendizaje-más-allá-del-libro-de-texto-y-de-la-escuela>
- Peña, L. (2006). *Disposición de los estudiantes hacia la clase de Religión*. Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía No 30, pp. 35-31
- Perkins, D. (1996). *Constructivist learning environment. Case studies in instructional design*. United States of America: Harvard University.

- Rabazas, T., Ramos, S., & Ruiz, J. (2009). *La evolución del material escolar a través de los manuales de pedagogía*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ebhost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=5f397659-ebd2-4c12-8d12-59b81a772c8f%40sessionn>
- Rodríguez, J. (2012). *Innovación y tecnología: necesidad de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, inclusión de competencias y compromisos desde la formación docente*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1313443070/fulltextPDF/13EAE3938811BD21B0A17?accountid=28391>
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Recuperado de http://www.in.vib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf
- Rodríguez, D., & López, A. (2006). *¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula?* Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e47ee9f1-dbc2-472b-8de7-f88e2ea97c90%40sessionn>
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?action=interpret&id=GALE/A307269321&v=2.1&u=ce>
- Sidarous, F. (2011). *Catholic schools in Egypt: an educational mission in difficult conditions*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/192422539.2011.540134>
- Sifuna, D. (2007). *The challenge of increasing Access and improving quality: an analysis of universal primary education interventions in Kenya and Tanzania since the 1970s*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=983860e3-38f4-4230-bf97-995e3c526f03%40sessionn>
- Solé, I. (1999). *El constructivismo en el aula. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó
- Sutinen, A. (2008). *Constructivism and education: education as an interpretativetransformational process*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/204107345?accountid=28391>
- Stevenson, A. (2004). *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Tomasi, A. (2011). *II Congreso Internacional de Educadores católicos. La educación católica y la sociedad del conocimiento, retos para la evangelización*. Lima: Comisión Episcopal de Educación y Cultura.
- Teece, G. (2010). *Is it learning about and from religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?* Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=03bed09d-bb27-4499aee4>
- Vargas, M., Pérez, M. & Saravia, L. (2001). *Materiales educativos: conceptos en construcción*. Bogotá: Guadalupe Ltda.
- Vargas, M., Chulver., R., Durán, J. & Arellano, T. (2003). *Materiales educativos: procesos y resultados en el aprendizaje*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A
- Vásquez, A., & Alarcón, M. (2010). *Didáctica de la tecnología. Desarrollo del currículo: enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Witt, M. (2010). *Cognition in children's mathematical processing: bringing psychology to the classroom*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e47ee9f1-dbc9-472b-8de7-f88e97c90%40sessionn>
- Wirpsa, L. (1993). *In wake of Santo Domingo, political struggle between Vatican, local church continues. Hints of eclesial self-criticism disappear*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/215343724/fulltextPDF/13E9693B6235C28CD17/1>
- Zhang, J. (2010). *Self-enhancement on a self-categorization leash: evidence for a dual-process model of first- and third- person perceptions*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e47ee9f1-dbc9-472b-8de7-f88e97c90%40sessionn>
- Zabala, A. (1999). *La práctica educativa, cómo se enseña. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido*. Barcelona: Editor

ANEXO A

**PROTOCOLO GRUPO FOCAL E INSTRUMENTO
DE RECOJO DE INFORMACIÓN**

PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL Y PREGUNTAS

Fecha: 30 de octubre del 2013

Lugar: Colegio xxxxxxxxxxxxxxxx

Actividad: Grupo focal

Buenos días jóvenes, estudiantes del quinto de secundaria, del colegio La Inmaculada. Bienvenidos a esta sesión de grupo focal. Contamos con la autorización de la dirección del colegio para efectuar este estudio. A continuación les plantearé algunas preguntas, las cuales les solicito que respondan con toda confianza y sinceridad. Si bien voy a filmar la sesión, sepan ustedes que se les preservará en el más absoluto anonimato. El motivo de la grabación es por un asunto meramente metodológico, el cual me ayudará a transcribir la información con los mayores detalles posibles. Para efectos del procedimiento didáctico, solamente se utilizará el primer nombre de cada uno de ustedes. El tema de este grupo focal está referido a los materiales de enseñanza que utiliza el profesor del curso de religión durante sus clases. La sesión tendrá una duración de una hora.

Mi nombre es José Delgadillo; soy profesor de educación secundaria del área de Religión del colegio xxxxxxxxxxxx. Estoy culminando mi tesis de maestría, y este estudio es parte de mi tesis. Así que cuento con su ayuda valiosa para mejorar el dictado de las clases de religión para los alumnos que les continuarán a ustedes. Gracias.

El nombre de mi asistente es XXXXX; él/ella tendrá a cargo la filmación.

Participantes: 10 alumnos en dos grupos focales.

Breve contextualización

De acuerdo con mi experiencia como profesor, yo suelo utilizar durante mis clases el libro de texto; en otros momentos, la Biblia; y en otros distintos, diapositivas, audios y videos.

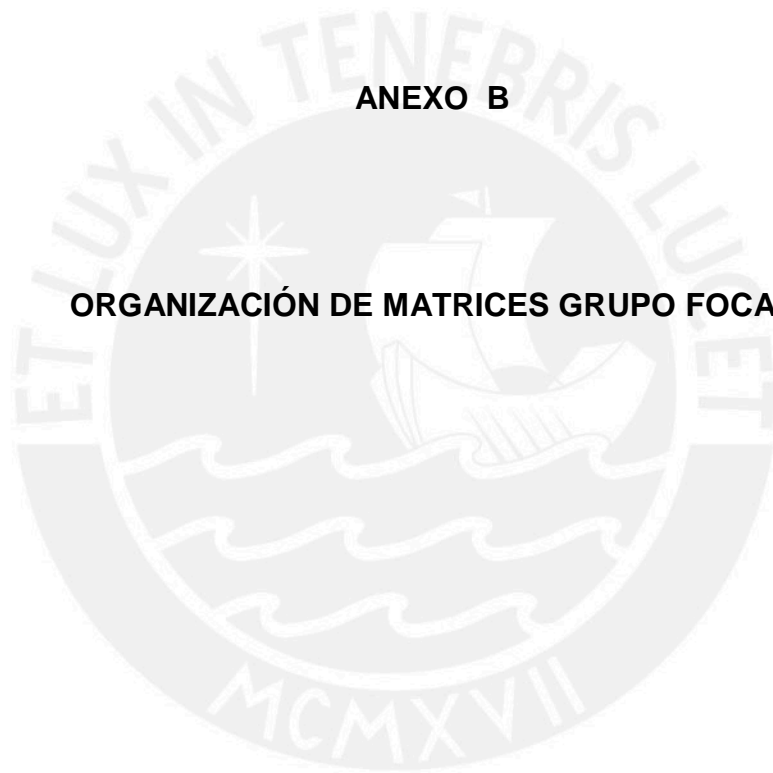
En el transcurso de sus clases, qué materiales utiliza el profesor cuando explica un determinado tema de religión; ¿podrían mencionarlos? Bien, en relación a estos materiales que utiliza el profesor para explicar y reflexionar los temas de la clase de religión:

INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN: GRUPO FOCAL

1. ¿Qué opinión tienen de los materiales de enseñanza que utiliza el profesor en el curso de religión?
2. ¿Los materiales de enseñanza expresan los valores del curso de religión? ¿Por qué? ¿De qué manera?
3. ¿Creen ustedes que los materiales de enseñanza les permiten explicar sus experiencias de fe? ¿Por qué? ¿De qué manera?
4. ¿Qué sugerencias podrías hacerle al profesor al momento de seleccionar o elaborar los materiales de enseñanza?
5. ¿Los materiales les ayudan a tomar conocimiento claro en relación a los temas que explica y reflexiona el profesor?
6. ¿Los materiales que utiliza el profesor les ayudan a analizar y reflexionar sobre sus propias experiencias de fe? ¿Por qué?

ANEXO B

ORGANIZACIÓN DE MATRICES GRUPO FOCAL



Objetivo específico 1:

Analizar las percepciones que tienen los alumnos de quinto de secundaria, de una institución educativa católica, sobre la significatividad de los materiales de enseñanza que utiliza el docente en el curso de religión.

Cuadro No 5:“Matriz de códigos”

TEXTO	CÓDIGO
En el curso de religión se basa en fichas, separatas y películas, está bien, pero hay que ir un poco más allá, no siempre debemos quedarnos entre cuatro paredes en el salón, y explorar en el colegio, que no sea algo rutinario y, podernos expresarnos de otra manera, y reflexionar en los temas que estemos tocando, nosotros, en ese momento en el curso.	<p>“está bien, pero hay que ir un poco más allá”</p> <p>“no siempre debemos quedarnos entre cuatro paredes”</p> <p>“que no sea rutinario”</p> <p>“reflexionar en los temas”</p>

Objetivo específico 2:

Analizar las percepciones de los alumnos del quinto secundaria, de una institución educativa católica, con respecto a los procesos de análisis y de reflexión, y su posibilidad de aplicación en la vida, que genera el curso de religión a partir de los materiales de enseñanza que utiliza el docente.

Cuadro No 6:“Matriz de códigos”

TEXTO	CÓDIGO
Es la disposición de los alumnos que no permiten discutir sobre los temas, tomando esas verdades incluso como una sola. La teología de la liberación dice así algo parecido, supuestamente estas clases son teología y praxis yo creo que sí las fichas pueden ayudar pero desde una experiencia de Dios y claro te ayuda a comprender lo que ya vives pero si no has tenido nada sobre tu religión y tu fe, claro De qué te sirve saber tanto si en el fondo está vacío	<p>“Es la disposición de los alumnos”</p> <p>“no permiten discutir”</p> <p>“esas verdades”</p> <p>“supuestamente”</p> <p>“pueden ayudar”</p> <p>“experiencia de Dios”</p> <p>“comprender lo que ya vives”</p> <p>“De qué te sirve”</p> <p>“en el fondo está vacío”</p>

Cuadro No 7: “Matrices de subcategorías emergentes”

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE
“ir un poco más allá”
“no siempre debemos quedarnos entre cuatro paredes”
“explorar”
“que no sea rutinario”
“podernos expresarnos de otra manera”
“reflexionar”
“irse por las ramas”
“faciliten opiniones”
“para saber más”
“no son convenientes”
“media clase se duerme”
“te mueves, te quedas pegado, eso te llena”
“qué tanta disposición tiene en la clase”
“que te den los cimientos”
espacio a tu curiosidad
“ver más que la religión en sí y sus creencias”
“fortalecer más mi fe”
“confirmar mi fe”
“profundizar en el tema”
“servir para toda la vida”
“no está enfocado a la experiencia propia”
“evalúes cómo vas viviendo”
“llegue a sus propias conjeturas”
“especializarnos más”
“mejor manejo de información”
“así aumentamos más nuestro pensamiento”
“relacionar la vida con la teoría”
“la religión del colegio no está enfocado a la experiencia propia”

Cuadro No 8: “Matriz de categorías emergentes”

EXPERIENCIAS PREVIAS
<p>“lo que yo he visto en la clase”</p> <p>“hay gente que conozco que les ha marcado un poco la vida</p> <p>“la confirmación me ayudó”</p> <p>“Yo no creo en Dios”</p> <p>“ tus ideas infantiles de antes”</p> <p>“los materiales de enseñanza que hemos visto”</p> <p>“LosMateriales escritos no permiten dinamizar las clasespero son necesarios”</p> <p>“los trabajos en grupo ayudan a trabajar las opiniones formuladas”</p> <p>“LosMateriales escritos no permiten dinamizar las clases”</p> <p>“el problema no es el material sino la recepción del material”</p> <p>“ la pastoral del colegio que nos hace vivir todo esto que aprendemos”</p> <p>“la religión del colegio no está enfocado a la experiencia propia”</p> <p>“lolas fichas no sirven mucho porque las perdemos, o las dejamos tiradas y las respuestas solo quedan en papel”</p> <p>“losmateriales y videos si complementan las explicaciones”</p> <p>“nos permite ampliar sus conocimientos al porqué y cómo creen en Dios”</p> <p>“bueno es mi caso”</p> <p>“en un Dios que nos da libertad”</p> <p>“y te hace analizar porque también tú lees la parte filosófica”</p> <p>“pero en esa etapa no estábamos en un nivel de madurez ni discernimiento para darnos cuenta que cosas se dan y que cosas no”</p> <p>“no estábamos en un nivel de madurez ni discernimiento para darnos cuenta”</p>

Cuadro No 9: “Matriz de categorías emergentes”

TOMA DE CONCIENCIA DE LOS APRENDIZAJES
<p>“Si un profesor hace dinámica la clase permite generar la pregunta, también, qué tanta disposición tiene en la clase a que esto funcione”</p> <p>“la clase de religión no se toma muy en serio”</p> <p>“debe ser un contenido de lectura que te den los cimientos y la estructura porque si se tumban eso, te hace preguntarp por qué esto es así”</p> <p>“el peligro de eso también podría ser que te vayas por otro camino y que no necesariamente sea el correcto a través de una idea que no se había propuesto”</p> <p>“un material de lectura que te tumba tus ideas infantiles de antes, te hacen cuestionar”</p> <p>“en el curso de religión lo importante no es la nota, sino que el curso de religión es más que eso”</p> <p>“Considero que con este curso aprendo más sobre lo que es la historia de la religión, pero no creo que me ayude a fortalecer más mi fe, en un curso uno no busca, bueno es mi caso”</p> <p>“después de cuestionarte porque hay tanta pobreza en el país (Ayacucho) o porque permite que hayan abusos y muertes”</p> <p>“Me parece que este curso de religión nos enseña una base teórica y no de aplicación”</p> <p>“aunque no las comprendas pero te generan la necesidad de saber más de eso, claro y ver que tú no sabías eso y “estás entendiendo eso” “pero lo que más importa es la actitud”</p> <p>“Pero al fin y al cabo, la información es buena, el profesor da una información ardua, esa información nos va a servir para toda la vida, depende de nosotros de aplicarlos en la vida”</p> <p>“siendo sinceros únicamente lo van a leer por la nota o antes del día del examen para intentar aprenderse todo de memoria, entonces no va a ver momentos para la reflexión”</p> <p>“lo que nos permite es ampliar y ver las cosas todo desde nuestro propio punto de vista, pero mejor en el tema, más que nada la clase dentro del colegio las hace el profesor”</p> <p>“sino más bien, como el profesor para que nos pueda hacer entender, tendría que canalizar la información, dentro de estas fuentes para nosotros poder entenderla”</p> <p>“cuando lo escribes lo piensas, lo tienes más claro, pero son pocas veces”</p> <p>“antes que se aplicara el video la gente se hizo una idea errónea de Dios”</p> <p>“ la persona para que llegue a sus propias conjeturas debe tener un poco de adiestramiento de lo que está pensando porque no está bien “</p> <p>“es decir, mi fe no se eleva solamente por el curso, sino porque la pastoral te apoya y se da cuenta que el alumno no lo va a hacer solo”</p>

TEXTO	CÓDIGO
<p>En el curso de religión se basa en fichas, separatas y películas, está bien, pero hay que ir un poco más allá, no siempre debemos quedarnos entre cuatro paredes en el salón y explorar en el colegio, que no sea algo rutinario y poder expresarnos de otra manera, y reflexionar en los temas que estemos tocando nosotros en ese momento en el curso. Las fichas objetivas usualmente refuerzan el conocimiento y aprendizaje del alumno, pero los videos y películas pueden ser o no de ayuda, pues muchas veces tienden a irse por las ramas del tema tratado. Si un profesor hace dinámica la clase permite generar pregunta, también qué tanta disposición tiene en la clase a que esto funcione porque pueden haber materiales que faciliten opiniones pero muchas veces lo que yo he visto en la clase es que la clase de religión no se toma muy en serio. Yo no creo en Dios, aún así siento que puedo explicar y tranquilamente no hay inconveniente, creo que es ampliamente libre a los alumnos</p> <p>Pienso que en ese sentido debe ser un contenido de lectura que te den los cimientos y la estructura porque si se tumban eso, te hace preguntar por qué esto es así, entonces das un espacio a tu curiosidad para saber más, pero el peligro de eso también podría ser que te vayas por otro camino y que no necesariamente sea el correcto a través de una idea que no se había propuesto. Como decía Vicenzo, un material de lectura que te tumba tus ideas infantiles de antes, te hacen cuestionar. Yo concuerdo con Vicenzo que lo que más pega son los que te mueven los cimientos, por ejemplo, Descarte mueve cimientos bien fuerte y por ejemplo hay gente que conozco que les ha marcado un poco la vida porque mueve esos cimientos y entonces a veces, en clase de religión, da un toque de pena por ejemplo estar antes del examen que nos va a tomar de una lectura de Descartes ver a dos personas que están tratando aprender de paporrera los textos para tratar de aprobar, o sea el punto es tratar de ver en el curso de religión lo importante no es la nota, sino que el curso de religión es más que eso.</p>	<p>Trascendencia</p> <p>Creativa Comunicación</p> <p>Cognición</p> <p>Contexto Trascendencia</p> <p>Motivación</p> <p>Condiciona-duda</p> <p>Motivación/Trascendencia Trascendencia/Motivación</p> <p>Cognición/Comunicación/afectivo</p> <p>Conocimientos/trascendencia</p> <p>Conocimiento/Trascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia Contexto</p> <p>Trascendencia</p>
<p>Las fichas no sirven mucho porque las perdemos, o las dejamos tiradas y las respuestas solo quedan en papel, discutirla un poco, si le pasa algo a la ficha, no siempre se trata de dar la ficha y decir, allí tienes, llénala que vamos a discutirlo. Si en su mayoría, cabe aclarar que la mayoría de fichas contienen extractos de libros o citas textuales dependiendo del tema estas</p>	<p>Intrascendencia</p> <p>Cognición/comunicación/trascendencia</p>

<p>sí ayudan a entenderlo o profundizar. Siento que los materiales son apropiados, ya que nos permite ver más que la religión en sí y sus creencias, sino nos permite ampliar sus conocimientos al porqué y cómo creen en Dios. Personalmente yo cuando veo algunas películas o algunas lecturas que citan a gente agnóstica o no creyente y cosas así, con la combinación de la gente que pueda tener una creencia fuerte de e Considero que con este curso aprendo más sobre lo que es la historia de la religión, pero no creo que me ayude a fortalecer más mi fe, en un curso uno no busca, bueno es mi caso. Sí claro, más en lo que es en la confirmación en cuarto, después de cuestionarte porque hay tanta pobreza en el país (Ayacucho) o porque permite que hayan abusos y muertes (noticias);la confirmación me ayudó a saber y confirmar mi fe en un Dios que nos da libertad. Escasa duda y te hace analizar porque también tú lees la parte filosófica.</p> <p><u>Como tú dijiste cada uno tiene su crítica</u> y no vamos a llegar un punto clave ya que a uno les gusta los videos y a otros más las fichas, <u>a otros les gusta cualquier cosa, o sea, desde mi punto de vista los videos a nuestra edad no es conveniente, porque por ejemplo pones un video media clase se duerme,</u> en cambio si das una lectura como en el primer bimestre como de Descartes, Aristóteles <u>te mueves o te quedas pegado a esa lectura aunque no las comprendas pero te generan la necesidad de saber más de eso, claro y ver que tú no sabías eso</u> y “estás entendiendo eso” y eso “te llena”, me entiendes (risas).<u>O sea, para mí la lectura es para mí, la que “te mueve”, más que los videos, obviamente los videos son buenos.</u></p>	<p>Trascendencia/predominancia afectiva</p> <p>Cognición</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia/cognición</p> <p>Contexto</p> <p>Contexto/ Trascendencia Intrascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia en función del conocer</p>
<p>Me parece que este curso de religión nos enseña una base teórica, y no de aplicación, entonces si quieres aplicarla, eso <u>“depende de ti”, el marco teórico Nos permite comprender lo que el profe quiere explicar,</u> porque para mí esa no es la idea, sino que nos ayuda a profundizar en el tema y en su concepto y sacar nuestras propias conclusiones y percepciones acerca del tema. En cuanto a los materiales de enseñanza que hemos visto me parece que hay algunos son muy extensos en el cual ... saber de <u>qué trata el video dado que es muy largo como una hora o dos horas y te empieza a aburrir y ya no le tomas importancia o te olvidas de que es lo que trató.</u> Yo comparto con Vicenso , si bien las lecturas y las películas sobre una opinión o tema a tratar, también los trabajos en grupo</p>	<p>Motivación</p> <p>Contexto/ Trascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p>Intrascendencia</p>

<p>ayudan a trabajar las opiniones formuladas y llegar después de una discusión a una conclusión, como que los materiales de enseñanza concordando con lo que dijo José Luis, no son muy bien aprovechados por los alumnos porque a veces una película puede ser tan larga que cause aburrimiento y la mitad del salón se quedé dormido y al final, en ese sentido los materiales está bien, pero lo que más importa es la actitud.</p>	<p>Cognición</p> <p>Motivación</p> <p>Trascendencia</p>
<p><u>Los materiales de enseñanza han sido muy acordes a nuestra edad</u>, por ejemplo usar ppt, separatas y trabajos más reflexivos, también han muy dinámicos y entretenidos, estamos acostumbrados a usar libros, ahora que usamos separatas nos ayudan a sintetizar la información y concisa a la vez, y engloba lo que puede decir un bimestre a la vez. Pero al fin y al cabo la información es buena, el profesor da una información ardua, esa información nos va a servir para toda la vida, depende de nosotros de aplicarlos en la vida. Materiales escritos no permiten dinamizar las clases pero son necesarios para la total comprensión del tema del que se trata en clase. Claro, materiales para todos los temas sí hay, lo que pasa es que la disposición para las personas decir su opinión no sé si es por flojera, la verdad es que no se interesan mucho sobre ese tema, hay gente que sí se lo toman en serio pero prefieren guardarse esas cuestionesy finalmente solo aprenden las cosas solamente para no sé aprobar o para dar bien el examen...y al final ni siquiera se discute, no sé por alguna razón no quieren dar su opinión. <u>Concuerdo con Rafael que lo videos no sirve</u> porque la verdad nos quedamos dormidos más de la mitad del salón en plena clase cuando la película ya da muchas vueltas en el tema, pero cuando nos dan una lectura en la cual el profesor antes de leerla nos enciende una chispa de curiosidad sobre lo que vamos a leer y de ahí como ya lo hemos dicho todos cada uno debe tener una actitud para poder aprender. Yo creo que cambiar de materiales no va a hacer a nadie diferente porque como están diciendo algunos de acá el problema no es el material sino la recepción del material otra persona que lo lea puede que se interese pero la mayoría siendo sinceros únicamente lo van a leer por la nota o antes del día del examen para intentar aprenderse todo de memoria, entonces no va a ver momentos para la reflexión.</p>	<p><u>Contexto</u></p> <p>Cognición</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p>Trascendencia</p> <p><u>Intrascendencia</u></p> <p>Motivación</p>
<p>Probablemente un libro haya sido pagado a alguien o escrito por alguien por dos o tres personas, acá lo <u>nos permite es ampliar y ver las cosas todo desde nuestro</u></p>	<p><u>Contexto</u></p>

<p><u>propio punto de vista</u>, pero mejor en el tema. <u>-más que nada la clase dentro del colegio las hace el profesor, no la hace una ficha, una separata, y sino más bien, como el profesor nos pueda hacer entender, tendría que canalizar la información,</u> dentro de estas fuentes para nosotros poder entenderla.</p> <p>Dentro <u>de lo que habla Leonardo, el tema es que la religión del colegio no está enfocado a la experiencia propia,</u> sino como dice Leonardo, lo da la pastoral del colegio, que nos hace vivir todo esto que aprendemos dentro del colegio <u>al mundo de afuera,</u> me entiendes, <u>y para eso hay diálogos y nos dan guías con preguntas de reflexión propia, fuera de la jaula experiencias fuera del colegio,</u> te dan fichas, estás fichas son textos u oraciones que lees, te ponen una serie de preguntas para que <u>evalúes cómo vas viviendo tú mismo está experiencia social</u> y te piden lo que escribas en un papel, porque como dicen, <u>cuando lo escribes lo piensas, lo tienes más claro, pero es pocas veces.</u> el curso de religión tenemos como datos la historia de la religión, <u>la verdad siempre ha sido objetivo,</u> en verdad es algo que religión si la ven entre todos empieza ser tuya, <u>es importante que no solo es un tema de datos y hablar sobre las mismas cosas de siempre sino comose ha incorporado en tu vida y cómo funciona todo eso que es el fundamento de tu vida</u> y todas esas cosas que la verdad se aplican contigo o cómo podrían funcionar o ver los errores o eso tipos de cosas que son las cosas que en verdad puedes sacar sobre este tema. porque como dije antes cuando estás con una emoción o con algo que te aflige mucho se queda impregnado en ti y es muy difícil que se te borra y a manera de dinámica, como de confirma que todos hemos llevado acá, hemos aprendido muchas cosas por las dinámicas que hemos tenido más que por las cosas que nos han dado a leer</p>	<p><u>Contexto/Trascendencia/Comunicación</u></p> <p>Trascendencia <u>Contexto</u></p> <p>Trascendencia/<u>Contexto/Cognición</u></p> <p>Cognición/Trascendencia</p>
<p>En efecto <u>los materiales y videos si complementan las explicaciones,</u> como dijo Javier, cada unoSiegues, un documental en el cual se ponía situaciones de Jesús y se escapaba a todo eso, pero en esa etapa no estábamos en un nivel de madurez ni discernimiento para darnos cuenta que cosas se dan y que cosas no, y en un principio antes que se aplicara el video la gente se hizo una idea errónea de Dios, hasta que el profesor explicó todo y por eso digo que ni bien la persona llegue a sus propias conjeturas debe tener un poco de adiestramiento de lo que está pensando porque no está bien .</p> <p>Con contenidos establecidos como que el manejo de información no era tan amplio como el que podemos</p>	<p>Cognición</p>

<p>tener ahora y que hacer fichas nos ayuda a especializarnos más en el tema, mejor manejo de información, y bueno así aumentamos más nuestro pensamiento y todo.</p> <p>Yo considero que en el curso de religión he aprendido varias cosas del pesado, o Jesús o Sócrates, es decir, mi fe no se eleva solamente por el curso, sino porque la pastoral te apoya y se cuenta que el alumno no lo va a ser solo y cada año tenemos un proyecto fuera del colegio como es <u>fuera de la jaula, o techo para mi país, te ayuda a ver la verdad del país, lo qué es el país, yo me di cuenta que no es así como te lo dice el curso de religión, entonces te das cuenta que tu fe sí aumenta.</u> el tema no interesó a mucha gente pero por ejemplo cuando vimos, este, el sufrimiento de la gente o que Dios es bueno o malo, allí si era un tema más controversial, el tema influía más en los alumnos con su atención o de repente hay temas que se tienen que tratar y buscar la forma más dinámica, menos aburrida al presentarlos para que los alumnos puedan captar y pueda aprovecharlo, <u>los materiales son buenos pero lamentablemente no se aplican.</u></p>	<p>Trascendencia</p> <p><u>Contexto</u></p> <p>Trascendencia</p> <p><u>Contexto</u></p>
<p>No tienen sentido, puesto que no generan ningún acto de polémica. Yo recuerdo clarito el año pasado en el curso de religión, nos presentan un video y nos dicen ¿saben por qué Jesucristo nació el 25 diciembre, porque ese día estaba la fiesta del solsticio de los romanos y se reemplaza y un montón de cosas así, para decirte que por qué crees en Dios, de frente nos ponen el video sin explicar nada y después del video nos dicen cuáles son las mentiras del video, con cosas que se van contra argumentando con cosas , si existe o yo sí creo en Dios es una alguna manera que nos enseñan la religión no solamente desde la fe y sino que también tiene que ver con la razón, ese es el documental SEIS, lo has visto? , muy bueno, es ataque completo a la religión católica y a Cristo, en verdad lo hacen basura, después en la clase sigues argumentando y te sigues dando cuenta que te siguen dando argumentos refutados y tu lo sigues refutando y te das cuenta que sí existe. Claro por eso se tiene <u>el marco teórico donde te apoyes todas tus creencias, todo lo que tú piensas</u>, o sea uno tampoco puede razonar y pensar o sea independientemente porque puedes que llegues a una conclusión que no es, o sea, que no va a lo que tú piensas, pero o sea, de hecho leer a un autor también te da parte de sus creencias, <u>las creencias del mismo autor, no todo va a ser siempre neutral, entonces si es que nuestro profesor nos va a dar las cosas un poco más</u></p>	<p>Intrascendencia/cognición</p> <p>Cognición</p> <p>Trascendencia</p> <p>Cognición</p> <p>Trascendencia (reflexión)</p> <p><u>Contexto/trascendencia</u></p> <p><u>Contexto</u></p>

<p><u>masticadas, también hay que ver el nivel de razonamiento lógico que tienen cada persona,</u> donde no todos están aptos para eso, o sea, el que el profesor te lo explique significa que el .. te garantiza que te va a prestar atención no van a entender y este, ya y si no lo hacen o no prestan atención es otra cosa, este, <u>igual que se apoyen en el marco teórico, lo pueden leer y hay muchísimas herramientas para leer</u> que pueden estar hasta en internet o donde sea, y este, la clase no creo que sea tan afectada por eso porque haya o no que leer un texto, dinamizaría más la clase no tener un texto y sería opcional y reforzarse más en el curso.</p>	
<p><u>Las fichas, textos, películas, etc., solo son un marco teórico para nosotros.</u> Si la mayoría de los temas tratan cuestiones de fe, pueden bien ser fortalecidas o debilitada a la hora de ser explicada a través de los temas. En mi caso, he conseguido una gran y valiosa información, <u>sin embargo mi fe es casi nula.</u> Que <u>apele al sentimiento que propone cada tema y que lo presente el tema desde varios puntos de vista y desde diferentes posiciones.</u> <u>Adaptar los materiales de enseñanza a muchachos de 16-17 años, situaciones vinculadas a nuestro día a día.</u> Incrementar nuestra fe a través de algo que llame la atención a jóvenes de nuestra edad. Se permiten hacer muchas preguntas que giren en torno del tema, pero momentos de discusión en sí no hay muchos. Esto también depende del interés con el que el alumno aborde el tema con el manejo de información efectivo que éste tenga. Todo es debatible, discutible y cuestionable, y lo que se enseña en el curso de religión no ha sido la excepción. Los materiales se presentan para ello. Sí claro, dependiendo del tema y cuan polémico puede ser. Y la importancia que le dé el salón. Además, si se cuestiona la fe. Sí, las fichas y trabajos en clase hacen reflexionar al alumno en cuanto las lecturas y temas ayudan a formular una opinión sobre el tema; y los trabajos en grupo <u>ayudan a intercambiar tales opiniones y llegar finalmente, luego de una discusión, una conclusión.</u> yo creo que <u>la clase de religión tiene que ser más un espacio de reflexión,</u> más que ser una clase de relajo, tendría que ser <u>Las lecturas que importancia tienen en nuestras vidas</u> o seguir más allá de las letras e incorporar desde <u>esas enseñanzas que tú incorporas en tu vida porque religión es algo que tú vas a llevar después de salir del colegio, no es cómo informática, no sé, es algo que siempre va a estar contigo, es algo</u></p>	<p><u>Contexto</u></p> <p>Trascendencia</p> <p><u>Contexto</u></p> <p>Trascendencia</p> <p>Comunicación (interactividad)</p> <p>Trascendencia</p> <p><u>Contexto</u></p> <p>Trascendencia</p>

<p>que siempre, como en que en ti espacios de reflexión, ponte en un salón de clases.</p>	
<p>Estos materiales nos permiten enlazar y relacionar la vida con la teoría; pero no se muestra explícitamente en estos que tenemos que hacer una reflexión. Ya más que nada la reflexión y la relación depende de uno mismo.</p> <p>El material usualmente sirve para formar una opinión, una perspectiva de Dios. Más o menos, en sí el material no te va a decir qué es Dios. Pero te da información o bases teóricas para llegar a la respuesta.</p> <p>Sinceramente sí, ya que muestra tanto la perspectiva del no creyente como se ve de a que es de creencia bastante ortodoxa. Asimismo, se lee desde el punto de vista filosófico que te permite reflexionar.</p> <p><u>Creo que la naturaleza de los textos mismos escogidos los abren a la discusión pues se concluyen de la razón</u>, cosa que todos tenemos por igual. A diferencia que si te basas en la fe, donde solo aceptas. Se puede debatir fácilmente desde cualquier ángulo. Yo creo que no solamente nos permiten comprender lo que el profesor quiere transmitir, bueno para mí esa no es la idea, porque o sea, si quieres aprender lo que el profesor quiere decir, solamente estás recibiendo una versión del tema que quieres aprender, entonces los materiales sobre todo las lecturas nos ayudan a profundizar en el tema y conceptos, partiendo desde los autores directos y sacar nuestras apreciaciones y conclusiones y no solamente mirar lo que el profesor va hacer después lo mismo, nos va a decir, o sea, <u>al enseñar siempre se filtra la ideología de las personas y sus opiniones o percepciones</u> entonces en ese sentido los materiales siempre ayudan porque vas de frente al autor y no hay como un filtro que pasó por el profesor y lo digirió y nos dio otra cosa.</p> <p><u>De repente no en todas las clases van a hacer la reflexión, tiene que tener conocimientos o esta en un marco teórico que ya lo he dicho.</u></p> <p>Yo creo que el colegio nos ayuda en una parte mínima de encontrar nuestra fe, no es una guía, es una percepción sobre el tema, si tú quieres lo utilizas, <u>lo experimentas pero cada uno hace su fe, su espiritualidad.</u></p>	<p>Trascendencia</p> <p>Cognición</p> <p><u>Contexto</u></p> <p>Intrascendencia</p> <p>Cognición</p> <p>Cognición (procesos de análisis)</p> <p>Trascender</p> <p><u>Contexto</u></p>

Grupo focal # 2 (Gf2)
Diez sujetos

TEXTO	CÓDIGO
<p>Si prestas atención a la película y la explicación del profesor, tienen mucho que ver según lo que dice pero, si no le prestas atención al profesor, la película que te pondrá será escasa para ganar información y no lo entiendas. Pero ese no es el punto. Descartes no me enseñó el camino de vida cristiano pero sostiene mi más mi fe que cualquier santo. Considero mejor un ateo que sabe por qué no cree y está seguro que un católico que va a misa porque sí.<u>El material del curso del de religión sí presenta distintos puntos de vista. Variadas corrientes teológicas que si genera debate y discusiones entre los alumnos, siempre y cuando el tema sea de interés.</u></p>	<p>Trascendencia</p> <p>Contexto</p>
<p>Es la disposición de los alumnos que no permiten discutir sobre los temas, tomando esas verdades incluso como una sola. La teología de la liberación dice así algo parecido, supuestamente estas clases son teología y praxis yo creo que sí las fichas pueden ayudar pero desde una experiencia de Dios y claro te ayuda a comprender lo que ya vives pero si no has tenido nada sobre tu religión y tu fe, claro</p>	<p>Trascendencia</p> <p>Contexto</p>
<p>De qué te sirve saber tanto si en el fondo está vacío. Si los materiales nos permiten ver el porqué de Dios. Es importante que el profesor dé las cosas basadas en un marco conceptual específico, para entender separatas que puedan ser más complicadas de entender.</p>	<p>Trascendencia</p> <p>Contexto</p>
<p>En parte sí, pero Dios es más que simples materiales escritos o filmados; Dios es más vivencias y experiencias.<u>Las lecturas me ayudaron a ver el lado racional de la relación de hombre con lo trascendente, más allá de lo netamente espiritual.</u></p>	<p>Trascendencia</p> <p>Contexto</p>
<p>-Me parece bueno ayuda a corroborar nuestra fe basándose no solo en decir "Dios existe" sino incentivándonos a que tengamos una manera más crítica y conceptual del tema, dejando de lado las respuestas cliché y superficiales. A mí me capta más mi atención son la películas nuevas no. documentales, por ejemplo como se llama la película Seigis, ese tipo de películas con guiones y actuaciones, en cambio los documentales son muy aburridas, la película con un guión agiliza mucho el tema y por medio de otro material didáctico en el curso de religión finalmente logramos discernir cómo enriquecer nuestra fe o sea más que entender a Dios o a Jesús, los materiales son unos apoyos que sin una base de fe no sirven de nada porque uno puede leer Jesús no existe, pero te tumban los cimientos pero si realmente no pueden reanimar tu fe, de qué sirven?</p>	<p>Cognición</p> <p>Contexto</p>
<p>los materiales son unos apoyos que sin una base de fe no sirven de nada porque uno puede leer Jesús no existe, pero te tumban los cimientos pero si realmente no pueden reanimar tu fe, de qué sirven?</p>	<p>Trascendencia</p>

<p>Primero que nada pare el próximo año que viene es más que nada -.....Yo diría que cada tema que haga recurra más a los sentimientos, <u>el tema que presente lo vea más sobre varios puntos de vista y visiones diferentes y no solamente de un solo punto de vista cuadrículadoy que no te digan eso es así, acá es así por esta razón, para que de esta forma tengan un campo visual más amplio, y bueno nada más.</u></p> <p>Lo que falta en nuestras clases de religión es esa conexión entre conocimiento y fe, es dejar un poco lo escrito y discutir sobre el tema ya que si lo escribes quedará como conocimiento, algo mecánico. <u>En cambio al discutir te estás conectando más con el tema y te desenvuelves mejor, así abría una mejor conexión.</u> Para mí lo que nos da la ficha yo no las lleno porque a mi no me gusta, o sea es cuestión de cada uno, ponte te dan una ficha y te dicen ¿quién soy? Y todas esas cosas y en verdad no las llenan, puedes reflexionarlas en su mente pero escribirlas es innecesario.<u>el curso de religión nos ha ayudado a acercarnos a la doctrina y a los dogmas de la Iglesia católica pero no sé si eso nos ha ayudado a acercarnos a Dios?</u> Entonces nos ha mostrado solamente cómo piensa la Iglesia católica eso no, o sea, como que nos dieron a entender mucho más de lo que piensa la Iglesia católica y para mí nunca vamos a comprenderlo porque ese es el chiste, que es un misterio.</p>	<p><u>Contexto</u> <u>Cognición(análisis)</u> <u>Contexto</u></p> <p>Comunicación (interactividad)</p> <p>Cognición (conocimiento conceptual) Trascendencia</p>
<p>Justamente, complementando lo que acaba de decir Vicenzo, se debería analizar con más profundidad las otras religiones para ver los temas que nuestra religión propone y ver las otras religiones que piensan sobre eso, porque nosotros vimos eso en el primer bimestre y yo hubiese querido verlo con más profundidad <u>me han permitido comprender que me falta saber mucho acerca de mi propia religión.</u> Toda herramienta es útil para algo aunque son lo más mínimo y ayuda a crecer. El partir del análisis complementa las experiencias personales.</p> <p><u>Creo que las fichas nos ayudan mucho pero el uso de más ppts en clase sería útil para mejorar nuestros conocimientos y mejorar nuestra fe.</u></p> <p><u>-Creo que en muchos casos la información que nos brinda es muy adecuada para lo que nosotros buscamos en este curso.</u> Si bien no utilizamos libros considero que las separatas y fichas, brindan una información más clara y sintetiza todo lo que se podría aprender</p> <p>Me parece que los materiales para la enseñanza del curso de religión en este colegio ha ido mejorando con el pasar del tiempo. Antes nos ceñíamos a libros con contenidos ya establecidos, removerlos nos permite una mayor discusión sobre los temas. <u>El uso de fichas se mantiene, éstas nos ayudan a entender el tema.</u> Aumentando la información</p>	<p>Trascendencia</p> <p>Pragmatismo</p> <p>Cognición</p>

<p>que nos da el profesor conseguimos mayor manejo de información. pienso que el curso de religión sirve como un curso de la historia de nuestra religión</p> <p>Un debate así demostrará la sabiduría y pasión por el tema, vas más allá de lo teórico y expresas tu opinión, la conexión entre conocimiento y fe sería mayor.</p>	<p>Pragmatismo</p> <p>Cognición; aquí se vinculan una perspectiva racional “demostrar” y otra trascendental (sabiduría)</p>
<p>Más que las fichas, lo que me llamó la atención han sido las películas que pone porque por ejemplo estamos hablando de cierto tema justo dice tengo una película como que la pone y estamos viendo cierto tema, y esa película es justo a parte aplicativa, 4 Yo a diferencia Son buenos en algunos casos son aburridos, nos permiten tener una perspectiva más teórica yo creo en Dios porque así nos han enseñado, yo creo que nos hacen pensar y tener respuestas más concretas del por qué creemos en Dios, dejando de lado todas las respuestas que sean superficiales y corroborando de una manera más teórica y más elaborada las respuestas a las preguntas por qué creemos en Dios. Yo concuerdo con Camilo porque ha pasado que me dan a mí una hoja así en clase y luego tienes que llenarla y yo veo eso y digo veo que mejor es conversar con amigo y aprendo.</p> <p>Probablemente escribir no es que esté mal sino que la gente siente que es muy tedioso y ya no lo hace. Actualmente, los valores no son plenamente transmitidos como lo eran antes pues éramos pequeños y hacíamos lo que nos decían, <u>ahora uno tiene que explorar los contenidos por cuenta propia para hablar estos valores.</u></p>	<p>Cognición en el orden argumentativo</p> <p>Pragmatismo en función de aprendizaje</p> <p><u>Contexto</u></p>
<p>Yo pienso como Matías, que la función aplicativa en que hemos observado y para nosotros <u>es importante observar desde un mundo de afuera,</u> como esta teoría puede ser aplicada, <u>pero hay películas muy densas</u> y como películas muy entretenidas, entonces <u>tiene que ser una película que sea entendible, que enganche, claro que enganche pero tampoco sea de entretenimiento que tenga un mensaje.</u></p> <p>Yo creo en algunas partes, como dijo José Luis, que los materiales podrían ser mejor en algunos aspectos, un poco que sean más adecuados para jóvenes de 16 o 17 años, quizás, <u>este relacionar con temas que incentiven a nuestra fe y</u> podamos verlo día a día, a veces en mi caso, este cosas, que bueno, frente algunas personas lo pueden vivir, pero es más fácil para gente más desarrollada en su fe quizás me estoy equivocando pero yo pienso que para poder incentivar este, la fe de alguien, tienen que primero tocarse te <u>el curso de religión no debería ser un espacio para reflexionar tu fe en Dios sino que te de las herramientas para tú poder de alguna manera te acerque</u></p>	<p>Pragmatismo</p>

<p>al tema y de allí decidas si sí o no, por eso me gustaría preguntar que es lo que se espera del curso más que los veamos día tras día, y lo podamos presenciar en nuestras vidas. La clave para esto una colaboración alumno-profesor, por parte del alumno entrar con las ganas de aprender y del alumno brindarle todas las bibliografías para poder entender el tema.</p> <p>Cosas importantes que valen la pena rescatar más como el curso de Religión como tal de historia términos que son importantes; resulta como algo más enriquecedor ver la profundidad del curso dentro de lo personal. Si bien es algo común, realmente como dentro de uno.</p>	
<p><u>para hablar una cosa enredada de Dios</u> que lo llevas por la razón, te ayuda desde la razón, entonces ya me parece que al explicarlo desde la razón, empiezas a forzar tu fe, es algo raro, o sea, me parece un curso raro, yo he visto ponte en otros colegios, como en el colegio de mi flaca, le enseñaban las cosas como que Dios es Padre, hijo y Espíritu santo, y a mí me pareció gracioso porque a mí nunca me lo han enseñado así, 2 lo que pasa es que <u>esa base que la que menciona Ignacio no la dan explícitamente, sino que te la dan, a través de tu vida</u> escolar, nos las enseñan como la propia educación jesuita que tenemos todos, y nuestro que nosotros desde la nada pensemos que esto es así, <u>es que la experienciapropia que nos da la educación jesuita es que podemos ver y entender que el tema de religión y que el curso de religión</u> aquí dentro del colegio lo que hace es que dando la oportunidad de que esta educación la pongamos en práctica, a <u>través de un marco teórico que es eso lo que nos dan en clase</u>. depende de algo personal que vas a formarte a ti y ya eso depende de uno pero <u>además el curso de religión debería para servir otras religiones</u> y ver así que cosas le faltan a tu religión y una vez vimos algo del hinduismo y había un documento bien bacán que no tenía un montón de cosas que podía tener la iglesia católica pero aún así funciona moviendo a una gran cantidad de personas y sin institución, y te invita a reflexionar que cosas estás llevando mal tú, tu país y la misma iglesia católica, entonces esas cosas que te invitan a reflexionar ya depende de ti y los conocimientos es algo que no debe evitar porque <u>te ayudan a poner tus cimientos que te ayudan a sostenerte a lo largo de toda la vida</u> pero es igual que con cualquier otro curso, o sea la teoría de la evolución de Darwin y lo toman y mal interpretas como lo hizo Hitler te vas a desviar del camino completo en que se hizo la lectura, eso depende del carácter de una persona.</p>	<p>Descontextualización de fe y razón “forzar”</p> <p><u>Contexto</u></p> <p><u>Trascendencia/contexto</u></p> <p><u>Contexto</u></p>
<p>Considero que en mi caso una ficha o una separata engloban y sintetizan bastante lo que te quieren decir, por ejemplo en la doctrina social de la iglesia, nos dieron todos</p>	

<p>los temas, <u>la información estaba ahí</u>, no era demasiado extensa, sino que te explicaba lo que era la doctrina social de la iglesia, el bien común, Considero que las separatas son bien fáciles de entender porque son una información bien clara, lo que es un <u>libro es una información muy pobre en sí la información es muy limitada, en cambio la separata te puede dar lo que el profesor puede querer, es decir, sus conocimientos y nos pueda favorecer con todos los temas que él pueda tener</u>. Esto de acuerdo con Diego porque hay lecturas muy densas con todas las cosas que tenemos y a veces muchos de nosotros tampoco la tenemos y eso no hará que mejoremos nuestra fe y esas cosas, y creo que tendrían que darnos lecturas más cortas, o que el profesor nos dé resúmenes o powerpoints o esas cosas, para así mejorar. Yo lo que esperaría del curso de religión que te den las bases desde diferentes puntos de vista para que formes tu criterio, <u>como dicen los jesuitas, buscan personas con criterio que estén seguros de lo que están decidiendo si te dan tanta información de todas las religiones es para que tú sepas que es lo que quieres desarrollar</u>, que es lo que tú prefieres y estás seguro de lo que estás tomando.</p>	<p><u>Contexto</u></p> <p><u>Contexto/Pragmatismo</u></p> <p>Cognición (reflexivas)</p>
<p>Leer un libro para mí es lo más tedioso, es muy pesado, en cambio una separata tiene la información más resumida y tiene el tema central que quiere expresarte el profesor y puedes leer lo que quiere el profesor, y lo que te quiere decir esa lectura, 4 No solo por eso, repito, lo que dice Renato el libro se limita a una capacidad de datos y que los datos que te dan son muy generales y que tiene que aplicarlos y después de un gran momento de pensar puedes decir ¡ah! Con razón esa cosa es así, Pero cuando te dan una separata que principalmente que no es hecha por una editorial, las separatas que nos dan nos ponen fragmentos sobre autores sobre obras suyas, <u>nos ponen ejemplos y citas especiales que siento que muchos libros no los hacen</u>. También estoy de acuerdo con las opiniones de Diego porque, también creo que de repente la fe que mucho de nuestros compañeros tienen desarrollada no es la adecuada, todavía no es la suficiente para afrontar, este, información como esa porque pueden hacer dudar de una manera mucho más. yo pienso que Dios es más que simples materiales escritos, como hemos afirmado ayuda a las experiencias y vivencias, un ejemplo para mí es que mi mayor experiencia es que cuando mi madre casi se muere en un país que yo no tenía idea del idioma y yo estaba solo entonces experiencias así son las que te chocan y te ayudan en tu punto de vista de Dios y eso te ayuda a aprender lo que la gente vive y decir lo que debes.</p>	<p>Trascendencia (emotiva “siento”)</p>

<p>Con las separatas las cosas son más entendibles, en el caso de religión, vemos lo específico, lo que en verdad necesitamos, en cambio en un libro todos los temas son tratados superficialmente y son como, no se profundizan, la información que te queda es muy vaga, de allí en adelante no te sirve absolutamente para nada, o sea, si tú estás en una mesa y te pones a discutir sobre eso vas a tenerlo muy superficial, <u>en cambio las separatas podemos entrar al fondo de las cosas.</u></p> <p>yo sí me tomo en serio el curso de religión, este porque es algo mío, este, a mí sí me ha ayudado a fortalecer mis creencias y a tomar de algún modo personal y subjetivo , sino también podría decir ver el aspecto lógico, eso sirve sí que tú sabes tomar esa herramienta como en cualquier otro campo que te puedan dar algo, el conocimiento en sí sirve pero de repente como señalaba José Luis hace algún rato, hay algunas personas que más que nada las confunden o no entienden porque no llegan a acceder a razonamientos y simplemente no <u>llega</u> a entenderlo en sí todo el concepto y podrían llegar a confundirlo, si es que tú tomas la decisión de llegar el camino de la vida cristiana deberías conocerlo, y si no también, porque ya te están dando la opción y tú decides en tomarlo o no tomarlo, desde la posición que tú adoptas pero ya teniendo en base esos conocimientos, también sería bueno que incorporaran otras religiones para conocerlas. <u>Yo creo que los videos y materiales te ayudan a la parte teórica, pero para comprender a Dios y entender tu fe hace falta un proceso de discernimiento en el cual tal vez en una ficha plasmes tus conocimientos y te permitan descubrir a Dios desde un principio y también concuerdo que estos materiales sirven de manera teórica para el curso de religión donde el conocimiento es una cosa y el discernimiento y la catequesis sirven para hacer crecer tu fe es otra.</u></p>	<p>Pragmatismo</p> <p><u>Contextualizar</u></p> <p>Trascendencia</p> <p>Contextualizar y trascender. Cognición (acopio de información) <u>Contextualizar</u></p>
---	--