



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA
PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN Y MORAL CATÓLICA

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CLASE DE RELIGIÓN

VERÓNICA PILAR APABLAZA OCHSENIUS

Tesis presentada a la Facultad de Educación, Psicología y Familia para optar al
grado de Licenciada en Educación

Profesoras Guía: Lucía Guíñez Santelices – Olga Vargas de Arcas

Santiago, Chile

2018

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, que siempre me enseñaron a amar el saber y me apoyaron con amor incondicional en cada momento de la vida.

A mi esposo, por su amor y apoyo en los momentos de dificultad y de felicidad.

A mi hijo, por mostrarme el rostro más amoroso y fiel de Dios.

A tantos que me ayudaron, acompañaron y llenaron de alegría y esperanza durante estos años.

A todos y cada uno, les agradezco con el corazón.

Agradezco al Buen Padre Dios.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN.	3
2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1. El pensamiento crítico	11
2.2. Pensamiento crítico en la actualidad de la educación religiosa escolar	14
2.3. El pensamiento crítico en la misión del profesor de religión	18
2.4. El desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante	20
2.5. Rutinas de pensamiento para el desarrollo del pensamiento crítico	22
3. MARCO METODOLÓGICO	24
3.1. Diseño de investigación	24
3.2. Muestra.....	26
3.3. Instrumentos	27
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	29
4.1. Diagnóstico	29
4.2. Proyecto de intervención	40
4.3. Evaluación	45
CONCLUSIONES	51
SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	61

RESUMEN

La presente tesis evidencia un trabajo de investigación-acción que tuvo como objetivo comprender la importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico en el contexto de la clase de religión, para fomentar los procesos de autonomía y diálogo de fe en jóvenes de III año medio. Para esto, se elaboró un instrumento de diagnóstico con el fin de evidenciar, en los jóvenes del estudio, las características del pensador crítico que requerían de un trabajo focalizado, y que dio como resultado la perseverancia intelectual, empatía intelectual e imparcialidad intelectual. Posteriormente, fue planificada una intervención en tres clases, a las que se insertaron rutinas de pensamiento especialmente diseñadas para iniciar el desarrollo de aquellas características. Finalizada la fase de acción, se aplicó un instrumento de evaluación que logró sintetizar las intervenciones desde el punto de vista de los estudiantes en cuanto al grado de consciencia frente a las categorías trabajadas, a sus percepciones de logro frente al trabajo realizado en el aula y su opinión final acerca de la importancia de trabajar el desarrollo del pensamiento crítico en la clase de religión.

Las conclusiones indican que la intervención tuvo un buen impacto en el aprendizaje de los estudiantes, quienes muestran una valoración positiva ante la propuesta de una clase de religión cognitivamente desafiante, que les permite potenciar el desarrollo de un pensamiento de calidad.

PALABRAS CLAVE: Clase de religión – Pensamiento crítico – Perseverancia intelectual – Empatía intelectual – Imparcialidad intelectual – Rutinas de pensamiento.

ABSTRACT

This thesis presents action research work with the objective of understanding the importance of developing critical thinking in religion classes in order to facilitate the process of autonomy and discussion of faith among youth in their third year of high school. In order to achieve this, a diagnostic questionnaire was carried out to become aware of the participant's critical thinking abilities that required further development, in this case, intellectual perseverance, intellectual empathy and intellectual impartiality. During three classes, these abilities were exercised by using specially prepared thinking routines to improve their thinking process. At the end of this period, the students were reevaluated gathering information about whether they were conscious of the ability that was developed in each class, their perception of having improved their critical thinking skills and their opinion related to the importance of developing critical thinking in religion class.

The conclusions indicate that the intervention had a positive impact on students' learning process who demonstrated valuing a more challenging religion class, which allowed them to potentialize their thinking skills.

KEY WORDS: Religion class – Critical thinking – Intellectual perseverance – Intellectual empathy – Intellectual impartiality – Thinking routines

INTRODUCCIÓN

En el marco del programa de Licenciatura en Educación de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la Universidad Finis Terrae, se sitúa la presente investigación, acerca del desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la clase de religión para estudiantes de III año de enseñanza media.

En la Constitución Dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación, el Concilio Vaticano II manifiesta: “Dios, principio y fin de todas las cosas, puede ser conocido con seguridad por la luz natural de la razón humana” (DV 6). La misión evangelizadora de los profesores de religión, al servicio de Dios y la Iglesia, encuentra en aquella capacidad propia del ser humano que manifiesta el Concilio, la semilla con la cual trabaja. De esta manera, parte esencial de la tarea de los docentes de educación religiosa escolar, es abrir espacios de conocimiento y encuentro de sus estudiantes con el Dios de la Vida, como mediadores y facilitadores de aquellos procesos, donde el uso de la razón tiene un lugar fundamental. Teniendo esta convicción como punto de partida, se realiza la presente tesis de investigación-acción.

Desde la observación realizada en un tercer año medio y en contexto de dicha asignatura, se constató cierta debilidad en el desarrollo del pensamiento crítico manifestada en los diálogos y argumentaciones de los jóvenes. A partir de una revisión bibliográfica profunda, se llegó a la convicción de la necesidad de abrir más espacios para el desarrollo del pensamiento en la educación religiosa escolar, cuyas metodologías tienden más bien a la catequesis y a la exposición de contenidos. Paul y Elder (2005) definen el pensamiento crítico como un “conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones” (p.9) que permiten a los estudiantes lograr dominio del contenido, fomentando un aprendizaje profundo. De esta manera, expresan que los estudiantes que piensan críticamente “buscan comprender no solo lo que están aprendiendo sino el por qué” (p.21). Y lo anterior es fundamental, puesto que, en el mundo actual, espacios como la clase de religión son cada vez más cuestionados en sus “por qué”.

En el primer capítulo de este documento, se planteará el problema de investigación, su justificación y delimitación, a partir de lo observado en la primera fase de la investigación-acción, describiendo sus objetivos, general y específicos, y las preguntas que guiaron el proceso.

En el segundo capítulo, se presentará el marco teórico que fundamenta la investigación, desde el punto de vista de lo que se entiende por pensamiento crítico, la pertinencia de su desarrollo en el contexto actual de la clase de religión, sus aportes en la misión del profesor de religión y en los estudiantes y, finalmente, la utilización de rutinas de pensamiento como herramienta para el desarrollo del mismo en el aula.

En el tercer capítulo, se presentará el diseño metodológico de la investigación, realizado bajo el paradigma cualitativo de investigación-acción, la muestra de estudiantes con la que fue realizada y los instrumentos utilizados.

En el cuarto capítulo, se podrá observar los resultados y análisis de los instrumentos aplicados. A partir de dichos resultados, se presentarán las intervenciones realizadas en el aula y finalmente el instrumento de evaluación de aquellas intervenciones.

Finalmente, se presentarán las conclusiones de la investigación, en las que se verificará la pertinencia de la intervención realizada, y se expondrán sugerencias y proyecciones para el futuro que constituirán nuevos desafíos a la labor docente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN.

El proceso de investigación acción, realizado con estudiantes del III medio E, plan biólogo del Andrée English School, contó con un primer momento de observación llevada a cabo en el contexto del aula, durante la clase de religión. Durante aquella fase, se pudo observar en el diálogo, las actividades propias de la clase y el desempeño de los alumnos, ciertas tendencias que podían manifestar un bajo desarrollo de pensamiento crítico, tales como:

- Falta de rigurosidad al ser consultados acerca de las fuentes que apoyaban sus opiniones, dando, frente a la pregunta: ¿En qué fuentes apoyas lo que has dicho?, respuestas tales como: “Lo he visto en varias partes”; “A alguien se lo escuché”; “Me lo dijo un amigo”; “Lo leí en Twitter”; “Lo vi en internet”.
- Bajo nivel de flexibilidad y atención hacia compañeros que expresaban pensamientos e ideas diferentes de las propias frente a un tema dado, expresado tanto en disposiciones y actitudes (tales como realizar otra actividad mientras su compañero habla, interrumpir la idea de su compañero con la propia opinión, o mirar hacia otro lugar, cambiando el foco de atención), como en palabras: “Estás equivocado”, “Nada que ver” (sic).
- Insuficiente precisión conceptual al dialogar sobre temas en los que manifestaban tener una opinión ya formada como, por ejemplo, “No soy libre porque no puedo hacer lo que quiero”.
- Criterios desiguales a la hora de evaluar su propio pensamiento y los de sus compañeros, manifestado en diversos momentos, al opinar sobre algo expresado por un compañero o compañera o rebatirlo y luego no dar espacio para opiniones o rebatir pensamientos propios.

A partir de dichas características observadas, se origina el planteamiento del problema de investigación:

“Falta de desarrollo de Pensamiento Crítico en el contexto de la Clase de Religión”.

En su visita a Chile, el Papa Francisco, en su encuentro con los jóvenes en Maipú (2018), invitaba a sus oyentes a tomar una postura activa en la construcción de una Iglesia más justa y más humana. Les decía:

“La Iglesia necesita que ustedes saquen el carné de mayores de edad, espiritualmente mayores y tengan el coraje de decirnos: <<Esto me gusta, este camino me parece que es el que hay que hacer, esto no va, esto no es un puente es una muralla>>”.

La solicitud del Sumo Pontífice sería comprendida con mayor profundidad, meses después cuando, a raíz de los casos de abuso de conciencia, poder y sexuales cometidos por sacerdotes, envió una carta a todo el Pueblo Fiel de Dios en Chile donde vuelve a citar las palabras anteriores. Ante esto, surge la pregunta: ¿Qué quiere decir el Papa cuando pide “sacar el carné de mayores de edad”? ¿Qué características de pensamiento diferencian la visión de un niño frente a la de una persona adulta?

Gaete (2015), define la adolescencia como “aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto” (p. 437). Desde el área de desarrollo psicológico, esta etapa se encuentra marcada por la importancia de la apariencia física, el mundo de las relaciones sociales, el

desarrollo de la autoestima y autovaloración, cada vez una mayor autonomía y la validación por medio de los pares en la búsqueda de la propia identidad. Otro factor propio de la adolescencia, de gran importancia para la presente investigación, es el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas, tendientes al desarrollo del pensamiento crítico orientado a la toma de decisiones (p. 438).

Los jóvenes con que se realizó el proceso de investigación- acción, se encuentran en III año de enseñanza media, lo que los sitúa en dicha etapa por rango etario (16 – 17 años). Sus procesos afectivos, psicológicos y cognitivos, se encuentran en pleno desarrollo hacia la adultez. Por tanto, caben para ellos también las palabras del papa expresadas en Maipú, donde pide “sacar el carné de adultos en la fe”. En este caso, implicaría hacerse cargo de lo que, según su etapa de desarrollo, ellos están viviendo, pero siendo conscientes de que ello implica también un salto cualitativo, puesto que se encuentran en medio de su proceso.

Los Planes y Programas de la Educación Religiosa Escolar Católica, en adelante EREC (2005), en su introducción urgen a los docentes acerca de la necesidad de buscar, desde la clase de religión, que los estudiantes logren una adecuada síntesis entre la fe y la cultura, puesto que se comprende la educación religiosa como un “servicio para la formación humana y social” (Coy, 2009, p.52). Esto significa, en la práctica, educar para que los jóvenes puedan encarnar las consecuencias de las propias creencias, en la acción concreta dentro de su contexto específico: es un llamado a no quedarse sólo con la piedad de la fe sino, además, transformarla en actos precisos en su situación vital personal y social.

Ahora bien, ¿Qué sucede si no se tiene claridad acerca de las propias creencias, o si la propia fe (o carencia de ella) se fundamenta en supuestos subjetivos y no revisados desde una visión crítica? O, en otras palabras, ¿qué sucede con la fe de un joven si no ha hecho un ejercicio de pensamiento crítico ante los contenidos y consecuencias prácticas que dicha fe le impone?

Acosta (2018) expresará a este respecto, que “una creencia infundada o asumida de manera acrítica, es fuente de subjetivismo, de dogmatismo y de fanatismo que deben ser evitados” (p. 209). Esto, se hace urgente en la sociedad chilena actual,

en que tanto las instituciones religiosas como quienes las dirigen, se encuentran en la mira por mostrar dinámicas de poder y autoridad que tenderían, en muchos casos, a no dar el espacio que requiere y corresponde al pensamiento y expresión libre y crítica de quienes conforman el Pueblo de Dios. Es por esto mismo, que la propuesta de transformar la manera de comprender y realizar la clase de Religión, desde una perspectiva de desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes, se ve como una necesidad urgente y como una manera de aportar, desde la labor docente, a una mayor conciencia y adultez tanto en el pensamiento como en la acción de jóvenes y futuros adultos, sean creyentes o no.

Todo esto, desde la identidad propia del profesor de religión, quien, en palabras de la EREC (2005), “al mismo tiempo que respeta la libre conciencia de cada alumno y favorece la tolerancia y el diálogo, evita todo tipo de neutralidad o sincretismo religioso. En toda circunstancia expresa y propone su identidad católica.” (p.14)

A partir de lo anterior, el presente estudio, busca aportar una nueva mirada al quehacer pedagógico en el área de Religión, de tal manera que pueda ir paulatinamente dando mayor relevancia a la palabra de los estudiantes y sus procesos, desde una mirada y actitud más activa y responsable en su propio aprendizaje y desarrollo espiritual. Se busca que ellos puedan, en el tiempo, ir contando con herramientas fundamentales para realizar una opción (toma de decisión) de fe en libertad y con argumentos elaborados desde una mirada crítica, acordes a su etapa de desarrollo.

El proceso de Investigación-Acción fue realizado en el tercer año de enseñanza media antes mencionado, con un grupo de 19 estudiantes, mediando la intervención, un trabajo de análisis y utilización de herramientas y rutinas de pensamiento, orientadas a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y asociadas a las temáticas propias del curso.

Interrogantes guías del estudio.

¿Qué aportes puede hacer a la clase de religión el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

¿Qué rutinas de pensamiento pueden ayudar al desarrollo del pensamiento crítico en la clase de religión?

Objetivo General y Objetivos específicos.

El objetivo general de esta investigación es:

Comprender la importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico en el contexto de la clase de religión, para fomentar los procesos de autonomía y diálogo de fe en jóvenes de III año medio.

Los objetivos específicos, que impulsarán el logro del objetivo general, son:

- Evidenciar las características propias del pensamiento crítico más débiles en los estudiantes.
- Analizar estrategias y rutinas de pensamiento que fomenten el desarrollo del Pensamiento Crítico.
- Rediseñar estrategias adecuadas para el desarrollo del Pensamiento Crítico en la Clase de Religión con estudiantes de III año medio.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La Constitución Nacional de la República de Chile, en su artículo 1 expresa:

“El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece (p.1).”

En un estado laico como el chileno, la constitución reconoce la importancia de velar tanto por la realización material como *espiritual* de las personas, reconociendo su integralidad y comprendiendo, desde ella, el concepto de Bien Común. La educación religiosa escolar, se enmarca en esa misión educativa integradora, comprendiendo que la clase de religión ha tenido un espacio en la educación chilena, como expresan los Planes y Programas de la EREC (2005), “rol ganado tanto por una larga tradición que llega a los orígenes de la República, como por la actual reflexión en torno al sentido y objetivos de la educación escolar” (p. 4).

Ahora bien, en la actualidad, la clase de religión ha sido ampliamente debatida, esto a pesar de aquella larga tradición a la que hacen referencia los Planes y Programas. Lo anterior, también avalado por cuestionamientos de tipo práctico, que apuntan no sólo al ¿qué?, sino también al ¿por qué? y al ¿cómo? de la clase de religión. Coy (2009) lo plantea en los siguientes términos:

“¿Por qué en los colegios y escuelas los niños y jóvenes tienen que aprender sobre Dios, sobre fe, sobre doctrinas, ritos y oraciones? ¿Para qué se

estudia religión en el plan de estudios de educación básica y media? ¿Cuáles son los métodos y didácticas para hacerlo?” (p. 51).

En su artículo “Educación Religiosa Escolar ¿Por qué y para qué?”, la autora se refiere a la persona humana como un ser religioso y cultural, que vive en búsqueda de sentido y construyendo significado para su existencia (Coy, 2009). Desde este presupuesto, la clase de religión se hace necesaria si lo que se busca es educar integralmente, puesto que la espiritualidad y sentido de trascendencia, son parte constitutiva de la existencia humana. Los Planes y Programas de la EREC (2005), lo expresan de la siguiente manera:

“La inclusión de la asignatura de Religión en el currículum escolar completa la acción educadora de la institución escolar. Esto porque, además del ámbito lingüístico y comunicativo, matemático, artístico, etc., al considerar en el proceso formativo de la persona su dimensión trascendente, espiritual y moral, su oferta formativa se hace más plena e integral” (p. 12)

Sin embargo, con cada vez más frecuencia, se suele escuchar interrogantes acerca tanto de la pertinencia de la clase de religión, como de su utilidad en un currículum que tiende más bien hacia lo científico – técnico. También de la orientación y foco que debiese tener la clase de religión en el marco de un estado laico y en el respeto a la libertad de credo y la diversidad de opiniones y opciones religiosas.

Scherz (2015), al referirse al tema, reflexiona: “Digámoslo con claridad, la clase de religión está siendo cuestionada. El impacto de una cultura laicista apremia en configurar sociedades alejadas de sus tradiciones creyentes” (p. 5). Por mucho tiempo, se ha tendido a pensar que la baja en el impacto y la poca motivación frente

a la clase de religión se deben a los procesos de secularización cada vez más arraigados en las sociedades post modernas. Pero aquí es donde se requiere también, a juicio de esta investigación, establecer un “giro” en la mirada y realizar una nueva búsqueda que permita reformular los paradigmas que sostienen dichas reflexiones. Puesto que el foco se ha puesto usualmente en “la sociedad” y en escasas ocasiones se ha analizado qué es lo que, desde la docencia en religión, se observa y se puede aportar. ¿Qué pasaría si los profesores de religión buscaran el nivel de responsabilidad que les compete en estos procesos de secularización? Y ¿Qué aportes se pueden realizar desde la clase de religión para generar el vínculo “fe – cultura” y “fe – vida” siendo responsables y conscientes de lo que la cultura actual realmente implica y necesita?

El Concilio Vaticano II, en la Constitución Apostólica *Gaudium et Spes*, ya era consciente de esta situación, dando importancia a la responsabilidad que compete a los creyentes en la educación y el desarrollo de la fe, cuando escribe:

“En la gestación del ateísmo pueden haber contribuido no poco los creyentes, en cuanto por haber descuidado la educación de la propia fe, por una presentación inadecuada de la doctrina, o aún por los efectos de la propia vida religiosa, moral o social, hay que confesar que más bien han ocultado que manifestado el rostro genuino de Dios y de la religión” (n°19).

Ahora bien, dado que la clase de religión es una realidad, aquí la discusión no está en si se enseña o no, sino más bien en el “cómo” se enseña: “Cómo se tiene que dar esta educación, cuáles son los contenidos, métodos y formas. Cómo se hace para respetar la libertad, sin descuidar lo propio de la educación religiosa. Cómo formar sin imponer, ni hacer proselitismo” (Coy, 2009, p. 55). Según Paul y Elder

(2005), el desarrollo del pensamiento crítico es el mejor “cómo” para obtener el “qué” educativo. Desde la perspectiva del pensamiento crítico y su aporte, los educandos serían capaces de enfrentarse a cualquier tipo de contenido, con mayor autonomía, libertad y objetividad.

En esta investigación, se desarrollará la hipótesis de que fomentar el pensamiento crítico en la clase de religión, permite a los estudiantes enfrentarse a los temas religiosos y de fe con mayor autonomía, libertad y objetividad. Esto, en concordancia con lo que Suarez y otros (2013) describen como la finalidad de la educación religiosa escolar, la cual consiste en ser un aporte a la educación integral de la persona, con la finalidad de desarrollar no sólo su propia autonomía e identidad personal y social, sino que también, promover la dimensión religiosa y espiritual en su relación con la cultura y la sociedad.

2.1. El pensamiento crítico

Richard Paul y Linda Elder (2003), definen el pensamiento crítico como “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4). Desde este punto de vista, el pensamiento crítico busca la mejora sustancial de la calidad del pensamiento, llevando al dominio del contenido y al aprendizaje profundo y desarrollando, además, una apreciación por la razón y la evidencia (Paul y Elder, 2005). Asimismo, involucra un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que mejoran la calidad del pensamiento, impulsando el descubrimiento y procesamiento de la información con disciplina. Como consecuencia, para Paul y Elder (2003), el pensador crítico sería capaz de:

- Formular, con claridad y precisión, problemas y preguntas vitales.
- Acumular, evaluar e interpretar información relevante de modo efectivo.

- Llegar a conclusiones y soluciones, utilizando criterios y estándares relevantes de prueba.
- Tener una mente abierta en el pensamiento, reconociendo y evaluando los supuestos, las implicaciones y las consecuencias prácticas que de él se desprenden.
- Comunicar efectivamente su pensamiento.

Por su parte, Marzano y Pickering (1997), definen el Pensamiento Crítico como un hábito mental que, en conjunto con los hábitos de Pensamiento Creativo y Pensamiento Metacognitivo, ayudan a los estudiantes a ser “aprendedores exitosos” en variadas situaciones. Para estos autores, el pensamiento crítico tiene como tendencias características:

- Ser preciso y buscar precisión.
- Ser claro y buscar claridad.
- Mantener la mente abierta.
- Contener los actos impulsivos.
- Asumir una postura cuando la situación lo amerite.
- Responder de una manera apropiada a los sentimientos y al nivel de conocimiento de los demás.

Paul y Elder (2005) muestran la interrelación existente entre el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, explicando que el primero domina el proceso productivo, en tanto que el segundo se encarga de evaluar y juzgar ese proceso y siendo ambos necesarios para pensar bien, dado que “el pensamiento profundo requiere de la imaginación y la disciplina intelectual” (p.13). Es de esta forma que, en el proceso de pensamiento, siempre están presentes la creación y la evaluación de lo creado, el pensamiento y la evaluación de lo que se piensa.

Dichos autores, postulan que ser un pensador crítico supone también, tener la capacidad de analizar y evaluar el propio pensamiento en sus estructuras básicas y en relación a estándares universales, con la finalidad de mejorar su calidad.

Estos estándares universales, que otorgan y cualifican la calidad del pensamiento, son:

Claridad	Relevancia	Lógica
Exactitud	Profundidad	Importancia
Precisión	Amplitud	Justicia

Ellos deben ser aplicados a todos los elementos que componen el pensamiento, a saber: su propósito, las preguntas, la información, las inferencias y conclusiones, los conceptos, los supuestos, las implicaciones y consecuencias y los puntos de vista. Junto con esto, para Paul y Elder (2003), un pensador crítico ha sido capaz de desarrollar las siguientes características o virtudes intelectuales:

- Humildad intelectual, que reconoce los límites de su pensamiento y está abierto a aprender nuevas cosas.
- Imparcialidad intelectual, que trata los diferentes puntos de vista de la misma forma, a pesar de los propios sentimientos o intereses personales.
- Perseverancia intelectual, que no se da por vencido fácilmente y busca hasta encontrar respuesta.
- Entereza intelectual, que enfrenta y atiende con justicia las ideas, visiones o creencias de otras personas, aunque no sean afines a su modo de pensar.
- Empatía intelectual, que se pone en el lugar de otros para comprender su modo de pensar.
- Autonomía intelectual, que conoce y domina su modo de pensar, siguiendo lo que su uso de razón le dicta.

- Integridad intelectual, que comprende la necesidad de someter su pensamiento a los estándares de rigor y evidencia que exige de los demás.
- Confianza en la razón, que comprende que cada persona puede aprender por sí misma y llegar a conclusiones razonables.

De esta manera, es posible visualizar un panorama bastante amplio acerca de los elementos que componen el pensamiento crítico, características que son susceptibles de ser trabajadas transversalmente en el aula y que, en definitiva, se pueden desarrollar paulatinamente y a toda edad, puesto que suponen distintos niveles de habilidad (Paul y Elder, 2005, p.19) y lo que buscan es mejorar la calidad del pensamiento desde una perspectiva global.

Por otro lado, Acosta (2018) define el Pensamiento Crítico como un “pensamiento reflexivo y razonable, centrado en la capacidad que tiene el ser humano para decidir en qué creer o qué hacer” (p. 213). A partir de dicha reflexión, se reconoce el lugar que debería caber al pensamiento crítico en la clase de religión y en toda reflexión religiosa: a modo humano, en que la razón es parte constitutiva e identitaria frente a otros seres vivos, la fe como respuesta personal y libre debe necesariamente pasar por un ejercicio racional, puesto que ésta implica una toma de decisión.

2.2. Pensamiento crítico en la actualidad de la educación religiosa escolar

En el mundo actual, globalizado y masificado, se comprende que la educación debe facilitar el desarrollo de nuevas competencias, que respondan a los requerimientos y desafíos que implican dichas características. El informe Delors (1996), que establece los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), busca proponer “uno de los primeros marcos para determinar las competencias necesarias en este siglo” (Scott, 2015,

p.2). En adelante, se buscará, desde diversas perspectivas, definir cuáles son aquellas aptitudes y habilidades que los estudiantes del siglo XXI deben desarrollar, con el fin de desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad actual. Scott (2015), cita un número importante de autores que, junto a los nombrados anteriormente, dan cuenta de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, como parte de estas competencias para el siglo XXI (p.5).

Mas es necesario preguntarse si dichas competencias son también relevantes y susceptibles de ser desarrolladas en el contexto de asignaturas que apuntan hacia el desarrollo espiritual y valórico, como es la clase de religión. San Juan Pablo II, inicia su Encíclica Fides et Ratio (1998) con la siguiente aseveración:

La fe y la razón (Fides et ratio) son como las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad. Dios ha puesto en el corazón del hombre el deseo de conocer la verdad y, en definitiva, de conocerle a Él para que, conociéndolo y amándolo, pueda alcanzar también la plena verdad sobre sí mismo (p.1).

Ese conocimiento sobre la verdad de sí mismo, se da en el conocimiento de todo lo que lo rodea y de quienes lo rodean. De esta manera, en el ser humano surgen preguntas fundamentales “sobre el sentido de las cosas y sobre su propia existencia” (FR, 1). La Iglesia, dice el Pontífice, no puede mantenerse ajena a esa búsqueda. Y la clase de religión se enmarca en dicho deber. Los Planes y Programas de la EREC plantean que tal asignatura permite a los estudiantes abrir un espacio para “descubrir un sentido para su existencia, encontrar respuesta a las grandes preguntas de la mente (filosóficas) y del corazón (vivenciales)” (nº2). De esta manera, expresará Barrio-Maestre (2013), se comprende que esta disciplina debe ser espacio para aquella “relación de circularidad” entre la fe y la razón, en

que ambas no sólo colaboran entre sí, sino se reclaman mutuamente. Citando a san Agustín de Hipona, explica:

“Agustín de Hipona formuló el famoso aforismo Credo ut intelligam, intelligo ut credam, que libremente podríamos traducir: Creo para entender mejor, y pienso para poder creer más y mejor. La fe cristiana siempre ha supuesto una invitación a la inteligencia para que vaya más arriba y más a fondo” (p.172).

Por otra parte, al profundizar sobre la pertinencia y necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en el momento de asumir una creencia religiosa, Acosta (2018) postulará que cuando ella es “asumida de manera acrítica, trae consigo conductas sumisas que diluyen al sujeto que la experimenta” y por tanto disminuye la libertad de quien la asume. En este punto, se puede observar la urgencia y necesidad de lo que en esta tesis se plantea, esto es, al dar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito de la clase de religión, la opción religiosa será más verdadera, liberadora y sana, en la medida que el sujeto que la realiza esté realmente consciente de lo que implica tal decisión y, además, el uso del pensamiento crítico al asumir esa creencia, se transforma en una conducta de prevención y autocuidado frente a cualquier intento de irrumpir contra su libertad y autonomía.

Dicho en positivo, “La creencia religiosa asumida de manera crítica, conduce hacia pensamientos y comportamientos activos, constructivos, propositivos y coherentes” (Acosta, 2018, p.2), cualidades que permiten, además, que dicha asignatura cumpla no sólo con un rol formativo personal, en el desarrollo espiritual y valórico de cada estudiante, sino además con un rol social, en tanto que está enfocado hacia la praxis de aquello que propone, en un contexto determinado y orientado hacia el bien común. Es lo que Suárez y otros (2013) sostienen cuando expresan que “la realidad

religiosa no puede pensarse ajena a la realidad global; si aquella merece un cambio, ésta también” (p. 223).

Esta orientación social de la clase de religión, se sostiene en la certeza de que la persona humana es, por naturaleza, un ser social e histórico, factores que determinan sus procesos de fe y desarrollo espiritual. Bentué (1986), postula que “la incógnita humana no es solucionada por una revelación personal directa, sino que se requiere de la mediación de la comunidad transmisora del mensaje” (p.174). Esto, explicita la importancia de la alteridad en el desarrollo de la vida de fe, puesto que ella no se da sólo en la intimidad del ámbito privado, en la conciencia personal, sino que se vive en la realidad humana, tal como ella es, social.

De esta manera, se puede observar la importancia de la clase de religión como un espacio de reflexión profunda y sistemática, y también, en palabras de Scherz (2015), de “deliberación comunitaria en torno al sentido de la vida y de la muerte, del amor y del odio, de la amistad y de la enemistad, del placer y del dolor, de la justicia y de la injusticia” realidades que “constituyen una parte fundamental de la formación integral de un joven” (p.9). San Juan Pablo II, en su Exhortación Apostólica *Christifideles Laici*, sobre el papel del laico en la Iglesia, expresa que “una fe que no se hace cultura, es una fe no plenamente acogida, no enteramente pensada, no fielmente vivida” (nº 59).

Lo anterior, y en concordancia con lo planteado por Paul y Elder (2005), quienes postulan que, en el mundo actual, “poseer información no es suficiente; uno debe ser capaz de evaluarla en cuanto a su claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e importancia” (p.12), se demuestra que la clase de religión es un espacio que, en su contribución a la educación integral de los estudiantes, es capaz y debe buscar el desarrollo del pensamiento crítico, que permitirá a sus alumnos contar con criterios que le ayuden fundamentar sus aprendizajes y reflexiones a partir de datos e información relevante y con una actitud indagadora, creativa, constructiva y propositiva.

2.3. El pensamiento crítico en la misión del profesor de religión

El rol del profesor en el desarrollo de estrategias que promuevan el pensamiento crítico en el aula, es fundamental. Tanto como mediador de procesos y guía en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, como en su misión de acompañar y retroalimentar los pasos dados por sus estudiantes, el docente comprometido con el desarrollo del pensamiento crítico, deberá asumir en su labor, ciertas prácticas que favorezcan dicha causa. López Aymes (2012), las describe, enfatizando los siguientes aspectos:

- Crear un ambiente que promueva valores como la verdad, mentalidad abierta, empatía, racionalidad, autonomía y autocrítica.
- Establecer un clima de confianza en el propio pensamiento.
- Ser mediador y fomentar la indagación de sus estudiantes, por sobre la transmisión repetitiva de contenidos.
- Promover un ambiente de exploración y descubrimiento de las propias creencias, expresión libre de sus sentimientos, comunicación de sus opiniones.
- Presentar y modelar con claridad y de modo significativo, las habilidades necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico (p.51).

A su vez, Paul y Elder (2005), manifiestan la importancia de que el profesor que busque desarrollar el pensamiento crítico sea, él mismo, un pensador crítico. Esto es, ser ejemplo congruente de aquello que se fomenta: “Los profesores deben pensar a fondo para poder auxiliar a sus estudiantes a pensar a fondo. (...) En síntesis, enseñar a pensar críticamente presupone una concepción clara del pensamiento crítico en la mente del profesor” (p. 6)

Lo anterior implica, como consecuencia, una gran responsabilidad para los docentes, quienes deberán buscar constantemente profundizar sus conocimientos

y mantenerse actualizados tanto en su área de estudios, como en la didáctica y las técnicas que le permitan ser agentes efectivos en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, desde la asignatura de religión, los Planes y Programas de la EREC (2005), también insisten en la importancia que tiene la adecuada preparación del profesor de dicha asignatura, describiéndola en los siguientes términos:

“Deberá hacer conocer, de manera documentada y con espíritu abierto al diálogo, el patrimonio objetivo del cristianismo según la interpretación auténtica e integral que la Iglesia Católica da de él, de forma que se garanticen tanto el carácter científico del proceso didáctico propio de la escuela como el respeto de las conciencias de los alumnos, que tienen el derecho de aprender con verdad y certeza la religión a la que pertenecen” (p.12).

Lo anterior, manifiesta la importancia tanto de la preparación del docente, como de su disposición: debe manejar y transmitir aquello que corresponde a su área de conocimiento, pero urge que lo haga de un modo específico, esto es, desde la apertura al diálogo y con profundo respeto hacia las conciencias de sus estudiantes, a su libertad de pensar y sentir de un modo determinado. Potenciar en los estudiantes el desarrollo del Pensamiento Crítico en la clase de religión, implica justamente aquello: abrir el diálogo, respetar el proceso de cada uno y brindarles herramientas concretas para que puedan realizar una sistematización seria y cuidada de sus conocimientos y creencias, respetando su singularidad y sin búsquedas de uniformidad que tiendan a diluir la identidad propia. En este sentido, expresará Acosta (2018) que un buen profesor de religión, valora el “diálogo que

debe existir entre razón y fe; promueve el pensamiento crítico como un mecanismo para educar en la fe religiosa” (p.1).

Por su parte, la Vicaría para la Educación, en sus Orientaciones para Profesores de Religión (s.f.), describe la centralidad que debe tener la coherencia, en el ser y quehacer de estos docentes, puesto que su vocación se comprende como un apostolado. Lo anterior, supone ciertas exigencias vitales tales como: mantener a Cristo en el centro de la propia vida y que aquello se manifieste en una práctica coherente con Evangelio, llevar una vida de oración constante y de práctica sacramental, el cultivo de una espiritualidad que armonice el trabajo apostólico con su vida interior y el desarrollo profesional permanente y crecimiento en valores (p.7).

2.4. El desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante

Paul y Elder (2005), al reflexionar sobre la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, postulan que “los estudiantes necesitan tomar el control de sus propias mentes para reconocer sus propios valores más profundos, para tomar acciones que contribuyan a su propio bien y al bien de los demás” (p. 12).

En esto, dichos autores reconocen como una de las finalidades de la educación, el logro, por parte de los estudiantes, de mayor autonomía intelectual, que se fundamenta en la reflexión a partir los valores propios y se orienta a la toma de decisiones. Es educación para la vida, no solamente focalizada en los logros académicos sino, trascendiendo a ellos e incluso a la etapa escolar y universitaria, busca el bien propio y el bien común. Para realizar lo anterior, prosiguen, “deben aprender a aprender y a ser aprendices de toda la vida” (p.12).

Los estudiantes que aprenden a pensar críticamente y con justicia, para dichos autores, son capaces de dominar no sólo lo fundamental referente a ciertas áreas

del conocimiento, sino que “se convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos” (p.11). Esto, responde también a la creciente necesidad de que, en la sociedad actual, caracterizada por sus cambios acelerados, complejidad e intensidad, dada la inmediatez en las redes de comunicaciones y la amplia disponibilidad de la información en medios como la televisión e internet, los estudiantes se preparen para desenvolverse de la manera más adecuada, siendo selectivos y despiertos a la hora de evaluar, críticos, constructivos y propositivos frente a los desafíos que se les presenten. Desde esta perspectiva, los jóvenes pensadores críticos tendrán también la capacidad de reconocer que no se puede “ser una persona ética, a menos que aprenda a razonar bien en las cuestiones, asuntos y situaciones éticas” (p. 47), comprendiendo que, en el ejercicio del desarrollo de la justicia de pensamiento, de la honestidad e integridad, del autoconocimiento que lucha contra el egocentrismo intelectual, se cultivan valores que tendrán, en definitiva, repercusiones sociales y culturales.

Lo anterior, permite construir una idea acerca de lo que se espera desarrollar, también, en el ámbito de la clase de religión, que en palabras de Suárez y otros (2013), describen como meta, formar jóvenes de “pensamiento reflexivo, analítico y crítico sobre los problemas religiosos de su realidad; que sepan dar sentido a la existencia última de su vida; integren fe y vida en lo cotidiano; establezcan relaciones dialógicas con los otros; en últimas, vivan su vocación mediante su propia humanización y la humanización del mundo” (p. 222).

Formar jóvenes desde la mirada del pensamiento crítico en el ámbito religioso, tendrá como consecuencia, además de lo expuesto anteriormente, personas con un pensamiento reflexivo, razonable y evaluativo desarrollado, y con una visión, creencia y vivencia de fe, orientada a tomar decisiones con mayor libertad y autonomía. Acosta (2018), lo describe también, como generadora de conductas de autocuidado, expresando: “(...) si todas las personas y en especial las que poseen fe religiosa, tuviesen un criterio formado respecto a las verdades de fe, tendrían también las herramientas cognitivas necesarias para descubrir engaños y para no ser presa fácil de manipulaciones” (p.212).

De este modo, transformar el espacio de la clase de religión en un lugar donde los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico, se muestra como una posibilidad de ampliar los espacios de diálogo en torno a la religión, donde el fundamento y la reflexión sistemática permitirá que los estudiantes logren una mayor profundidad en el aprendizaje de los contenidos, que les permita ponerlo en práctica y sean agentes activos y protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y de fe: jóvenes que saben lo que creen, viven lo que creen, oran lo que creen y dan razones de su fe y esperanza (EREC, 2005, p.16).

El libro del Eclesiástico (14, 20-21), describe lo que, a juicio de esta investigación, debe ser meta de la Educación Religiosa Escolar: “Dichoso el hombre que se dedica a la sabiduría, y razona con su inteligencia. Dichoso el hombre que medita sobre sus caminos, y reflexiona sobre sus secretos”.

2.5. Rutinas de pensamiento para el desarrollo del pensamiento crítico

En el proceso de fomentar el desarrollo de un pensamiento de calidad, existen diversos métodos y enfoques que tienden a la infusión de habilidades y adquisición de hábitos mentales por parte de los estudiantes. Para la presente investigación, se ha escogido el desarrollo y reelaboración de rutinas de pensamiento, herramientas para hacer el pensamiento visible desarrolladas por el Proyecto Zero de Harvard y tomadas, asimismo, por el Modelo Educativo VESS (Vida, Equilibrada con Sentido y Sabiduría), impulsado por Edu 1 st.

El Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, fundado en 1967 por Nelson Goodman e integrado también por Howard Gardner, David Perkins y Ron Ritchhart, entre otros especialistas, es un proyecto educativo que busca desarrollar una cultura de pensamiento. Sus investigaciones comienzan en el área de las artes y rápidamente se expanden hacia la psicología cognitiva y la educación, desarrollando trabajos en inteligencias múltiples, pensamiento crítico, resolución de problemas, entre otros. Hoy en día, su foco se encuentra en continuar explorando

los desafíos que enfrenta y enfrentará la educación en el siglo XXI (<http://www.pz.harvard.edu/>).

Por otro lado, Edu 1 st. es una organización fundada el año 2000 en Estados Unidos por los investigadores Ana Fernández y Gilberto Pinzón que, bajo la inspiración del Proyecto Zero, realizan propuestas desde la teoría e investigación académica, apuntando a un aprendizaje progresivo de los estudiantes, mediante el uso de herramientas y estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento, disposiciones y hábitos mentales (<https://modelovess.com/>).

Ritchhart y Perkins (2008), postulan que mejorar la calidad el pensamiento, implica ser conscientes de que éste es un proceso que ocurre, esencialmente, dentro de la mente. Hacer el pensamiento visible, en el ejercicio de exteriorizarlo verbalmente, por escrito, en un dibujo o algún producto específico, permite dirigir y mejorar el proceso cognitivo, y esto es lo que precisamente potencian las rutinas de pensamiento.

Es por esto que las rutinas de pensamiento se transforman en un elemento ampliamente utilizado, puesto que ellas permiten preparar y explicitar dicha disposición como parte natural de sus experiencias en el aula, al mismo tiempo que permiten dar orden y forma intelectual al trabajo de los estudiantes, por medio de intervenciones concretas, las cuales pueden ser utilizadas transversalmente, facilitando un desarrollo más consciente y focalizado de aquello que se desea alcanzar.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de investigación

Con el propósito de potenciar el desarrollo del Pensamiento Crítico en la clase de Religión a la que asisten los estudiantes del tercer año medio E del Andrée English School, la presente investigación se realizó bajo el paradigma de investigación-acción, método cualitativo que busca, mediante un proceso continuo de observación, planificación, acción y reflexión, a modo de “espiral autorreflexivo”, identificar un problema, elaborar un plan estratégico y razonado para atacar dicho problema y llevarlo a cabo, y reflexionar críticamente sobre lo sucedido, con el fin de generar nuevo conocimiento (Latorre, 2005).

Elliot (2003), definirá la investigación-acción como un modelo de reflexión relacionado con el diagnóstico, que analiza acciones y situaciones problemáticas experimentadas por docentes, las que son de carácter contingente (susceptibles de cambio) y prescriptivo. En otras palabras, dicho paradigma se orienta a la reflexión con miras a la búsqueda de una resolución concreta, de un problema detectado en terreno.

Kemmis (1984), por su parte, define la investigación-acción como una forma de indagación reflexiva de una situación concreta, llevada a cabo por profesores, estudiantes, directivos, entre otros, con la finalidad de mejorar tanto sus prácticas educativas o sociales, como la comprensión que tiene de las mismas, a la vez que induce a una mejora en la situación o institución en la que realiza dichas prácticas (Citado en Latorre, 2005, p. 24).

Acerca de la finalidad de dicha metodología, Latorre (2005) expresará que la investigación-acción tiene un doble propósito, a saber, el de la acción para cambiar o mejorar una institución u organización y el de la investigación, para generar nuevo conocimiento acerca de lo tratado. Por otra parte, dicho autor postula que “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el

profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24), haciendo hincapié en el carácter participativo de dicho modelo, así como la intuición acerca de que, en un sistema de ciclos de acción y reflexión, este modelo de investigación no es cerrado o conclusivo, sino abierto y proyectivo.

Dicho autor, se refiere asimismo a la importancia que tiene el que todo profesional del área de la educación se transforme en “investigador o práctico reflexivo; un profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos” (p. 6).

De este modo, la investigación-acción se transforma en una herramienta de excelencia, tanto en el desarrollo y adquisición de nuevos conocimientos en el área de educación, en la reflexión y profundización sobre temáticas complejas del contexto educativo actual, como en la innovación en la praxis concreta, con miras a mejorar la calidad de los procesos educativos y/o sociales dentro de los establecimientos educacionales.

El diseño del diagnóstico e intervención presentados en esta investigación, tiene como finalidad detectar las características de los pensadores críticos en que los jóvenes del estudio presentan mayores debilidades, requiriendo de herramientas de apoyo, con el fin de buscar y diseñar alternativas metodológicas que permitan a dichos estudiantes mejorar la calidad de su pensamiento.

De esta manera, el foco de la acción estará en aquellas particularidades que requieren de mayor atención, comprendiendo que el desarrollo de este tipo de pensamiento es, en realidad, multifactorial y que es una habilidad y hábito que se desarrolla en el tiempo. Es por esto que, al plantear el diseño de dicha intervención, se ha optado por la utilización de rutinas de pensamiento, con el fin de establecerlas como punto de inicio de un cambio en las prácticas y no como una intervención cerrada.

3.2. Muestra

La investigación fue realizada en el Andrée English School, establecimiento educacional de tipo particular pagado, emplazado en la comuna de La Reina. Éste nace como un proyecto de familia, en honor a una mujer, Andrée, madre de la directora y fundadora, Janine Chanut de Minder. En la base de su fundación, se encuentra la inspiración profundamente cristiana, la Excelencia Académica y el manejo del Idioma Inglés, siendo estos tres, los sellos fundamentales del Proyecto Educativo Institucional.

Desde el punto de vista curricular, el colegio Andrée trabaja bajo un paradigma socio-constructivista y desde el proyecto de infusión de habilidades de Robert Marzano.

Dicho establecimiento, cuenta con una matrícula total año 2018 de 1903 estudiantes, de los cuales 530 pertenecen a la Enseñanza Media y 24 estudiantes pertenecen al Tercero Medio E, curso en el que fue realizado este estudio.

De aquel grupo, la investigación fue llevada a cabo con 19 estudiantes, de los cuales 7 son varones y 12 son mujeres, todos ellos de 17 años cumplidos.

Durante la primera fase de observación, las características mostradas en el contexto de la clase de religión dieron cuenta de ciertas carencias referidas al desarrollo del pensamiento crítico, manifestado en diálogos, trabajos individuales y grupales, los que dieron pie a la hipótesis de la presente investigación.

3.3. Instrumentos

3.3.1. Instrumento diagnóstico

Objetivo

Teniendo en cuenta la amplitud y multiplicidad de variables propias del pensamiento crítico susceptibles de ser trabajadas con los estudiantes, el diseño del instrumento de diagnóstico elaborado por la investigadora, tuvo como objetivo, detectar cuáles son las características propias de los pensadores críticos que ellos reconocen tener más desarrolladas y en cuales creen requerir un apoyo focalizado. Para tales efectos, se desarrolló dicho instrumento a partir de las características aportadas por Paul y Elder (2005) y las preguntas fueron construidas buscando evidenciar dichas particularidades en situaciones cotidianas y propias del contexto de la clase de religión.

Descripción

El instrumento diagnóstico desarrollado y aplicado a los estudiantes (anexo 2), consiste en un cuestionario que consta dos partes.

La primera, es una serie de 11 preguntas de selección múltiple, las cuales tienen por objetivo revisar, desde su experiencia y práctica concreta en la clase de religión y considerando los datos de afiliación y práctica religiosa, su pensar y proceder en el diálogo y la calidad de argumentación durante la clase.

La segunda, consiste en una escala de apreciación con ocho indicadores, cada uno de los cuales hace referencia a una característica intelectual del pensador crítico: humildad, imparcialidad, perseverancia, entereza, empatía, autonomía, integridad y confianza en la razón, expresando para cada una, la nomenclatura según los grados: siempre, muchas veces, algunas veces y nunca.

Criterios de Corrección: Frecuencia de respuestas por cada alternativa. No hay respuestas incorrectas.

Interpretación de los Resultados: Las respuestas obtenidas, indicarán mayor o menor adhesión a las alternativas señaladas.

3.3.2. Instrumento de evaluación

Objetivo

El instrumento de evaluación tuvo por objetivo, medir el proceso de intervención desde tres perspectivas: en primer lugar, el grado de consciencia de los estudiantes frente a las categorías trabajadas, esto es, perseverancia intelectual, empatía intelectual e imparcialidad intelectual, en segundo lugar, la percepción personal de logro frente al trabajo específico de cada categoría y, en tercer lugar, la percepción final acerca de la importancia de trabajar el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la clase de religión.

Descripción

El instrumento de evaluación aplicado después de la intervención (anexo 4), consiste en una encuesta breve, de 7 preguntas de selección múltiple, en la que los estudiantes observan una fotografía referente a cada clase intervenida, y para cada una responden a dos preguntas de selección múltiple, la primera, referente a qué característica del pensador crítico creen haber trabajado con dicha actividad y la segunda, acerca de la percepción de logro frente a aquella actividad en cuanto al desarrollo de dicha característica.

El instrumento finaliza con una pregunta final, de selección múltiple, referente a su opinión acerca de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico a nivel general, en el contexto de la clase de religión.

Criterios de Corrección: Frecuencia de respuestas por cada alternativa. No hay respuestas incorrectas.

Interpretación de los Resultados: Las respuestas obtenidas, indicarán mayor o menor adhesión a las alternativas señaladas.

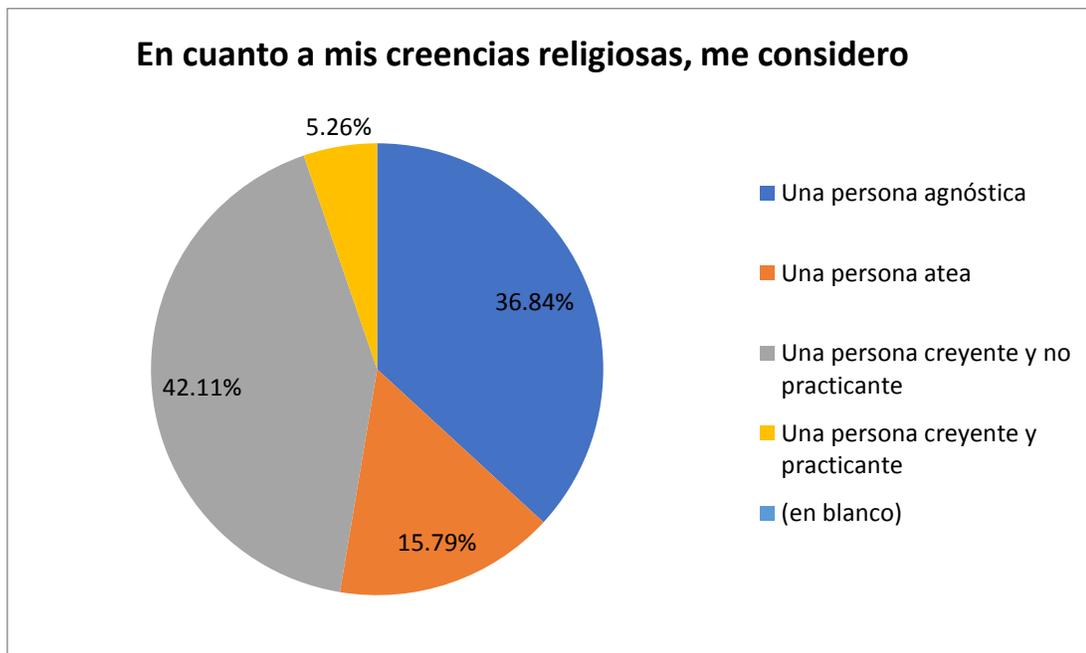
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Diagnóstico

4.1.1. Antecedentes

Con el fin de tener una aproximación de contexto, acerca de los antecedentes religiosos de los estudiantes de la investigación, se realizaron en primera instancia algunas preguntas acerca de su autoidentificación religiosa y visión general acerca de las propias prácticas religiosas, las que arrojaron las siguientes variables antecedentes:

Fig. 1: Pregunta n°1. Selección Múltiple. Autoidentificación religiosa.



(Fuente: elaboración propia)

Desde este punto de vista, 8 estudiantes, correspondientes al 42,1% se consideran personas creyentes no practicantes; 7 estudiantes, correspondientes al 36,8%, se definen agnósticos, 3 estudiantes, correspondientes al 15,8% como ateos y 1 estudiante, correspondiente al 5,3% como creyente y practicante.

Al preguntarse sobre afiliación religiosa, los resultados obtenidos son los que se muestran a continuación:

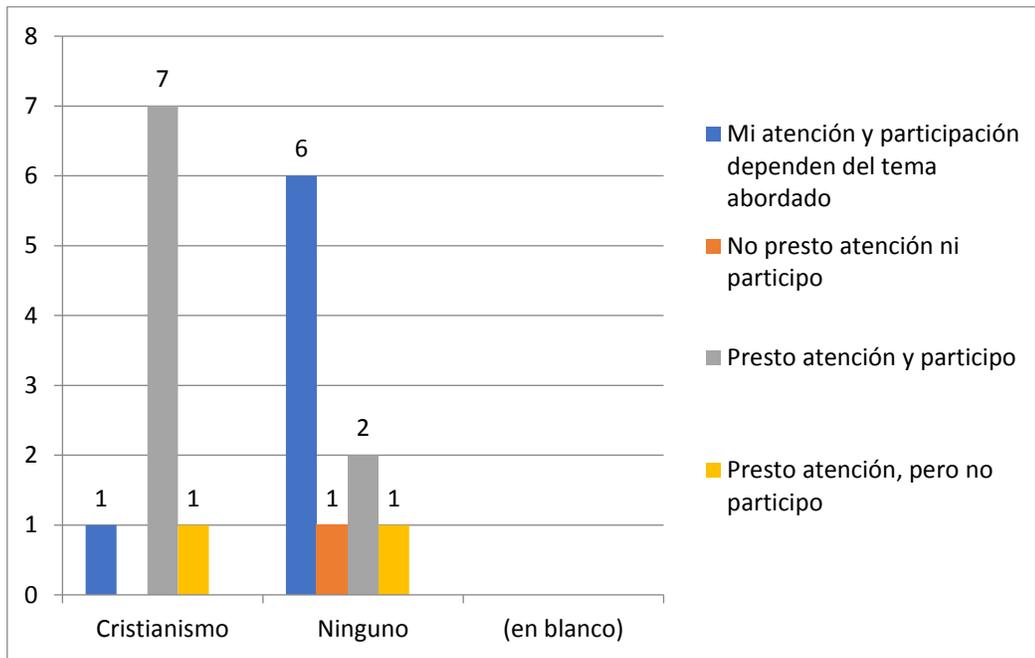
Fig. 2. Pregunta 2. Selección Múltiple. Afiliación Religiosa.



Se observa que un 53%, correspondiente a 10 estudiantes, no se siente identificado con algún credo religioso, mientras que el 47%, correspondiente a los 9 restantes, se siente identificado con el cristianismo.

Aún como variable antecedente, en cuanto a la Pregunta n°3, referente a su participación en la clase de religión, realizando un cruce de datos con la pregunta anterior, el resultado es el siguiente:

Fig. 3: Cruce de información según autoidentificación religiosa y participación en clases.



(Fuente: elaboración propia)

Del gráfico anterior, se puede observar que, en el curso investigado, el 77,8% de los estudiantes que declararon identificarse con el cristianismo, esto es, 7 jóvenes, manifiesta poner atención y participar en clases de religión, mientras que 1 estudiante, correspondiente al 11,1%, declara que su atención y participación dependen de la temática abordada y el 11,1% restante presta atención, pero no participa. Así también, si se observan los índices de participación en clases de los estudiantes que declaran no adherir a algún sistema de creencias, el 60% de ellos, 6 estudiantes, manifiestan que su atención y participación en clases dependen de la temática abordada en ellas, mientras que el 20%, 2 estudiantes, dice poner atención y participar en clases, un 10%, 1 estudiante, declara poner atención, pero no participar en clases y el 10% restante, revela que no presta atención ni participa.

4.1.2. Variables del Estudio

Los siguientes gráficos, muestran una selección de las preguntas que tienen mayor incidencia en la investigación, dado que manifiestan los rasgos del pensador crítico

que dieron resultados más bajos y que luego, en la fase de acción, fueron trabajados intencionadamente.

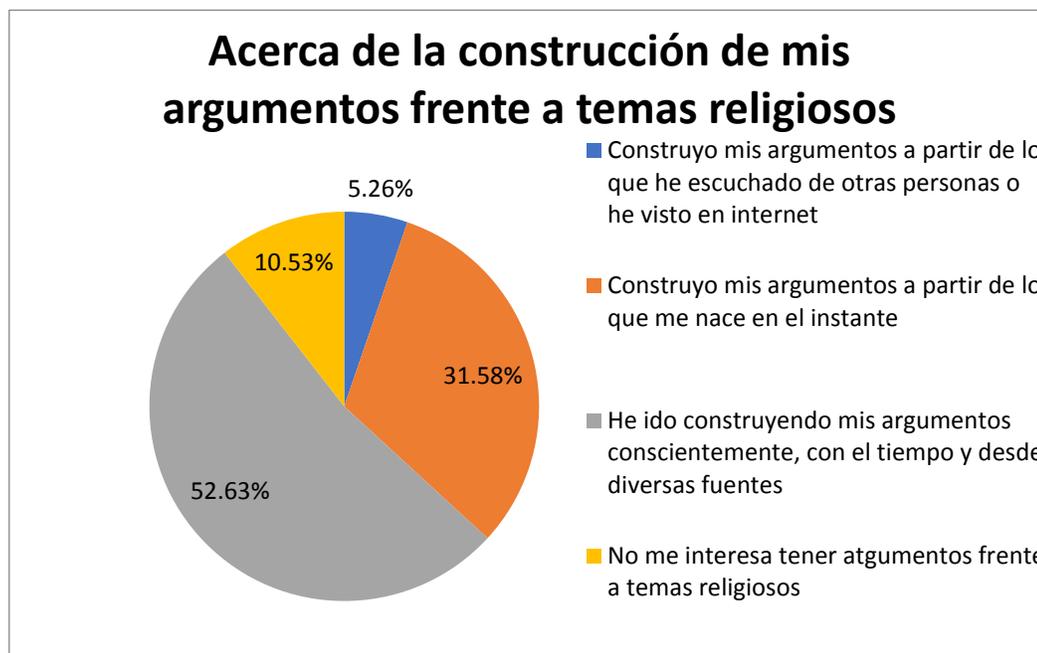
4.1.2.1. Perseverancia intelectual

Las variables estudiadas y respuestas obtenidas que se muestran a continuación, corresponden al desarrollo de la Perseverancia Intelectual, teniendo en consideración la importancia de esta característica a la hora de construir argumentos sobre alguna temática dada, de tal manera que éstos puedan alcanzar tanto el nivel de profundidad y precisión como mostrar una toma de posición personal cuando la situación lo amerita (Marzano y Pickering, 1997).

A este rasgo corresponden las Preguntas n°7 y n°11 de Selección Múltiple y el ítem n°3 de la Escala de Apreciación.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

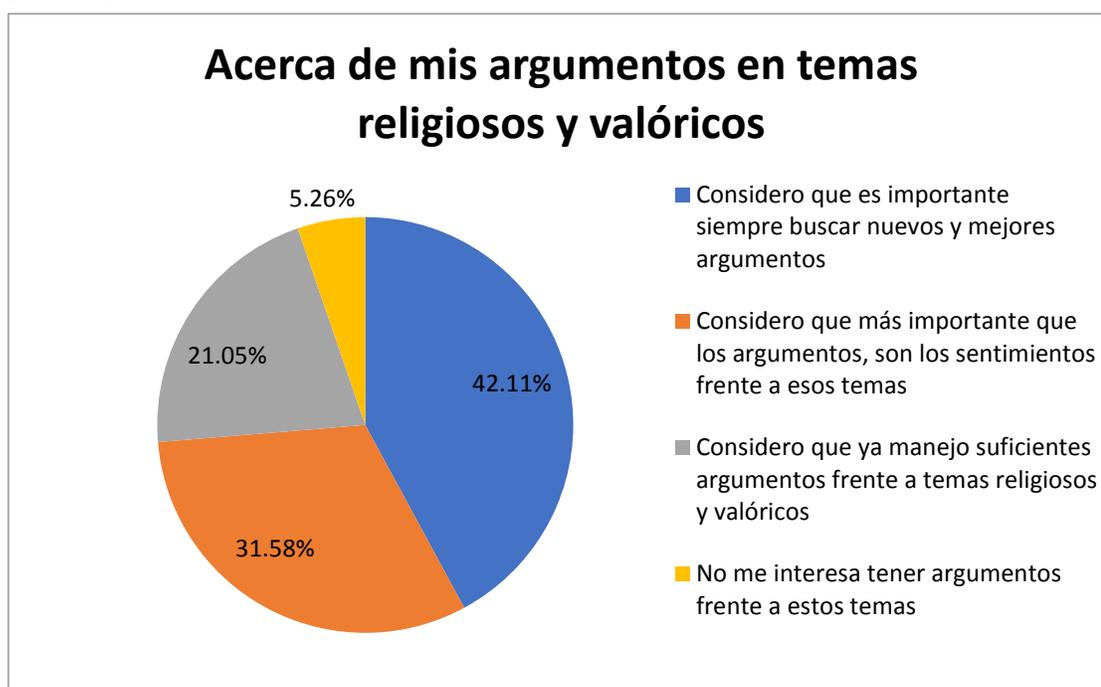
Fig. 4: Pregunta n°7. Selección Múltiple. Acerca de mi argumentación frente a temas religiosos



(Fuente: elaboración propia)

En la Fig. 8, se puede observar que, acerca de la construcción de argumentaciones en temas religiosos, el 52,6%, correspondiente a 10 estudiantes, manifiesta haber construido sus argumentos conscientemente, en el tiempo y utilizando diversas fuentes. Por otra parte, un 31,6%, correspondiente a 6 estudiantes, dice construir sus argumentos a partir de lo que le nace en el instante, en tanto que un 10,5%, es decir, 2 alumnos, manifiestan no tener interés en tener argumentos frente a temas religiosos, mientras que un estudiante, correspondiente al 5,3%, declara construir sus argumentos a partir de lo escuchado a otras personas o visto en internet.

Fig. 5: Pregunta n°11 Selección múltiple. Acerca de mis argumentos en temas religiosos y valóricos.



(Fuente: elaboración propia)

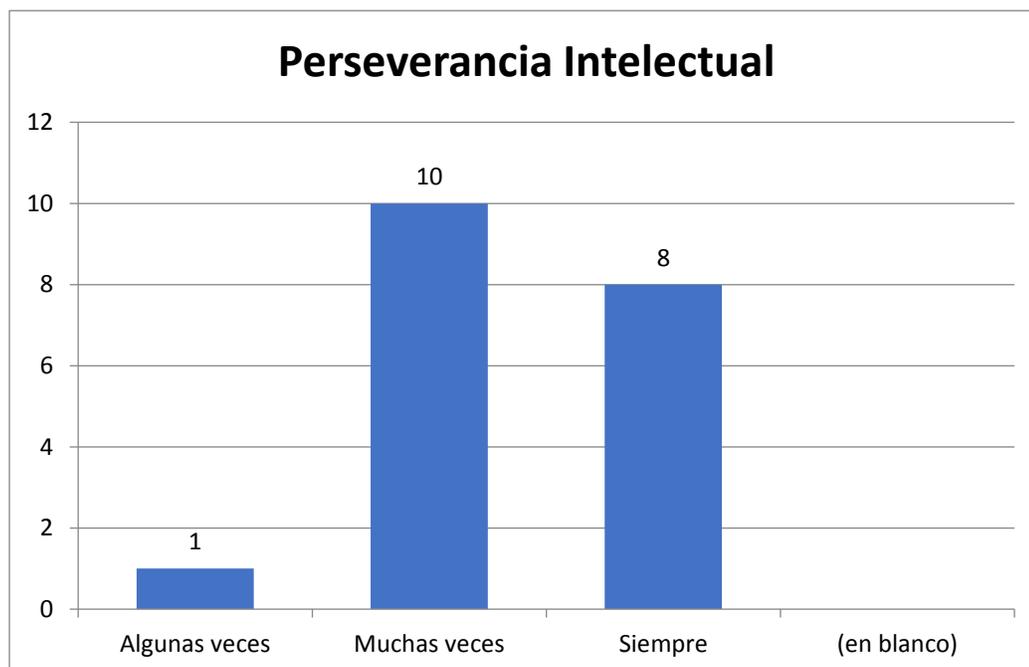
Por otra parte, frente a sus argumentos en temas religiosos, se puede observar en la Fig. 5 que un 42,1% de los estudiantes, esto es, 8 jóvenes, manifiesta que considera importante buscar nuevos y mejores argumentos, mientras que un 31,6%, correspondiente a 6 estudiantes, declara considerar que más importante que los argumentos, son los sentimientos frente a estas temáticas. Así también, un 21,05%, correspondiente a 4 de los estudiantes, sostiene considerar que ya maneja

suficientes argumentos frente a temas religiosos y valóricos, en tanto que un 5,3%, correspondiente a 1 estudiante, manifiesta que no le interesa tener argumentos frente a estos temas.

A partir de los gráficos anteriores, se puede observar que, si bien hay una tendencia hacia un concepto de construcción de argumentos propios, de modo consciente y en el tiempo, proceso en que la perseverancia intelectual no sólo es necesaria sino promotora de mayores logros y mejor calidad argumentativa, se observa también un número importante de estudiantes, 6 en total, que considera que, en temas religiosos son más importantes los sentimientos a la hora de argumentar y, por otro lado, 4 estudiantes que consideran no necesitar mejorar la calidad de sus argumentos además de 1 estudiante que no lo considera de importancia.

A esto, se agrega lo manifestado por los estudiantes en la escala de apreciación, en el indicador n°3, mostrado en la Fig. 10, en que la mayor parte del curso, 10 estudiantes correspondientes al 52,6% se situó en el grado “Muchas Veces”, al pedirles que valoren su grado de desarrollo de la Perseverancia Intelectual.

Fig. 6: Indicador n°3. Escala de Apreciación. Perseverancia Intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

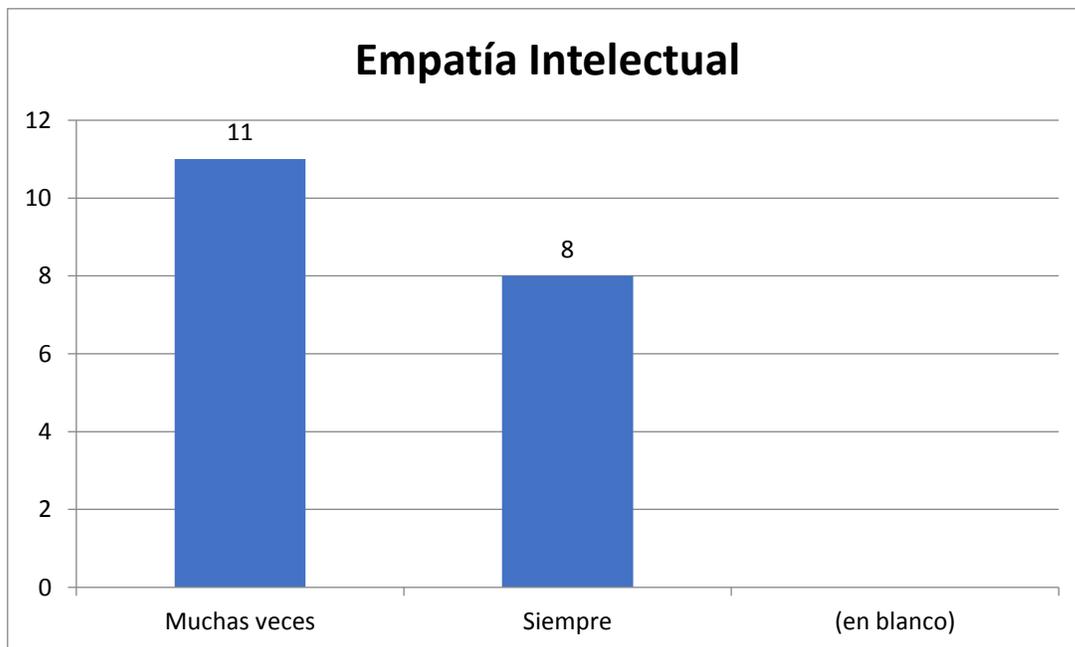
4.1.2.2. Empatía intelectual

Las variables estudiadas y las respuestas obtenidas que se muestran a continuación, corresponden al desarrollo de la Empatía Intelectual, característica que tiende al desarrollo de la justicia y a la capacidad de responder de una manera apropiada a los sentimientos y al nivel de conocimiento de los demás (Marzano y Pickering, 1997).

A este rasgo corresponden las Preguntas n°6 y n°10 de Selección Múltiple, ya antes mencionada en la Fig. n°5, y el ítem n°5 de la Escala de Apreciación.

De este último, los resultados arrojados fueron los siguientes:

Fig. 7: Indicador n°5. Escala de Apreciación. Empatía Intelectual.

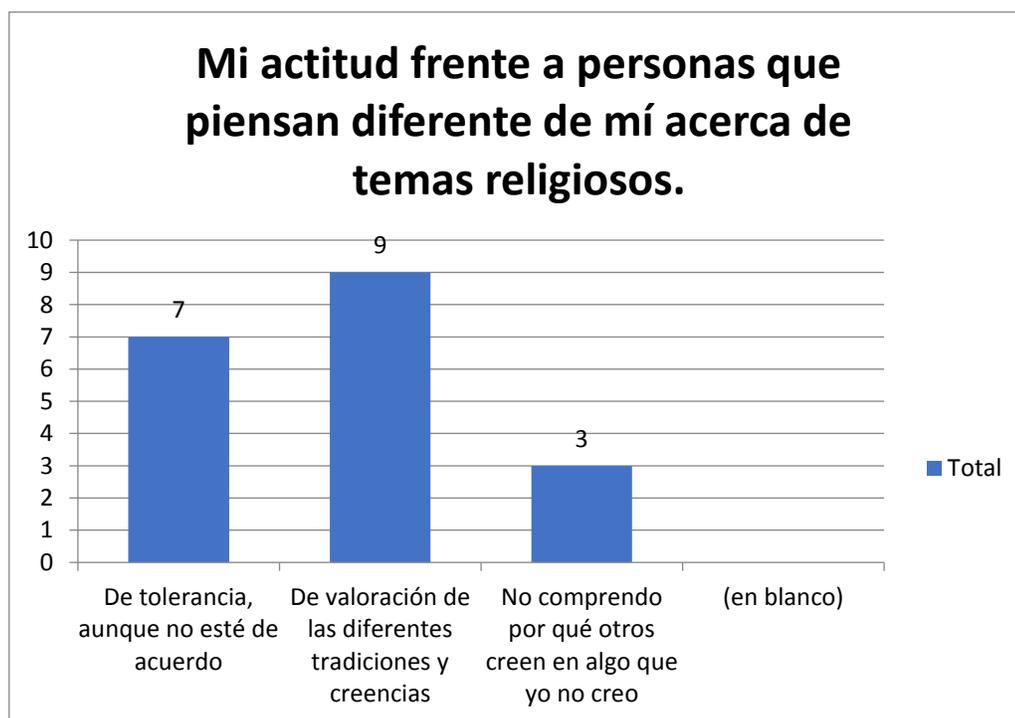


(Fuente: elaboración propia)

Al preguntarles acerca de su percepción del propio desarrollo de la Empatía Intelectual, 11 estudiantes, correspondientes al 57,9% del total, manifiesta una tendencia de “Muchas Veces”, mientras que 8 estudiantes, correspondientes al 42,1%, sostuvo buscar la empatía intelectual tendiente a “Siempre”.

A pesar de esto, es importante destacar que en la Pregunta n°6 de la sección de Selección Múltiple, en que se hace referencia a su actitud frente a personas que piensan diferente de ellos en temas religiosos, sobre un 47%, es decir, 9 estudiantes, manifiesta que su actitud es valorativa y sobre un 36%, correspondiente a 7 estudiantes, se considera tolerante, lo que marca una tendencia mayoritaria hacia la empatía, como se muestra a continuación:

Fig. 8: Indicador n°6. Escala de Apreciación. Empatía Intelectual



(Fuente: elaboración propia)

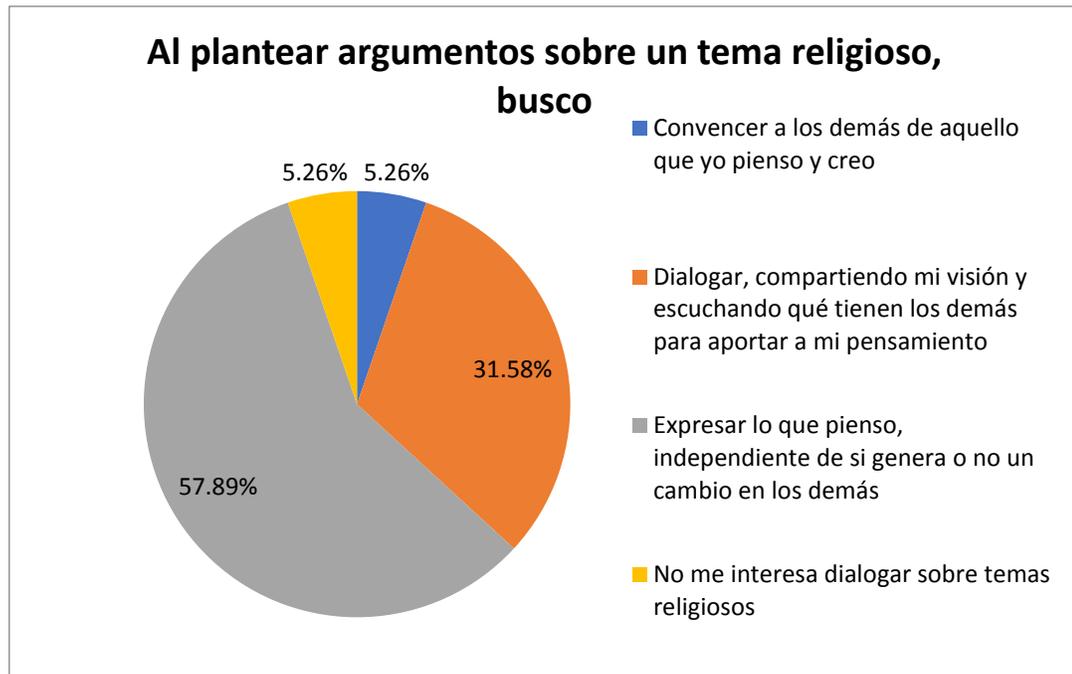
4.1.2.3. Imparcialidad intelectual

Las variables estudiadas y las respuestas obtenidas que se muestran a continuación, corresponden al desarrollo de la Imparcialidad Intelectual, característica que tiende también al desarrollo de la justicia, la exactitud, y supone también la capacidad de contener los actos impulsivos en el propio pensamiento y su expresión (Marzano y Pickering, 1997).

A este rasgo, corresponden las Preguntas n°8 y n°10 de Selección Múltiple y el ítem n°2 de la Escala de Apreciación.

Las respuestas de los estudiantes arrojaron los siguientes resultados:

Fig. 9: Pregunta n°8. Selección Múltiple. Acerca de los fines de mi argumentación.



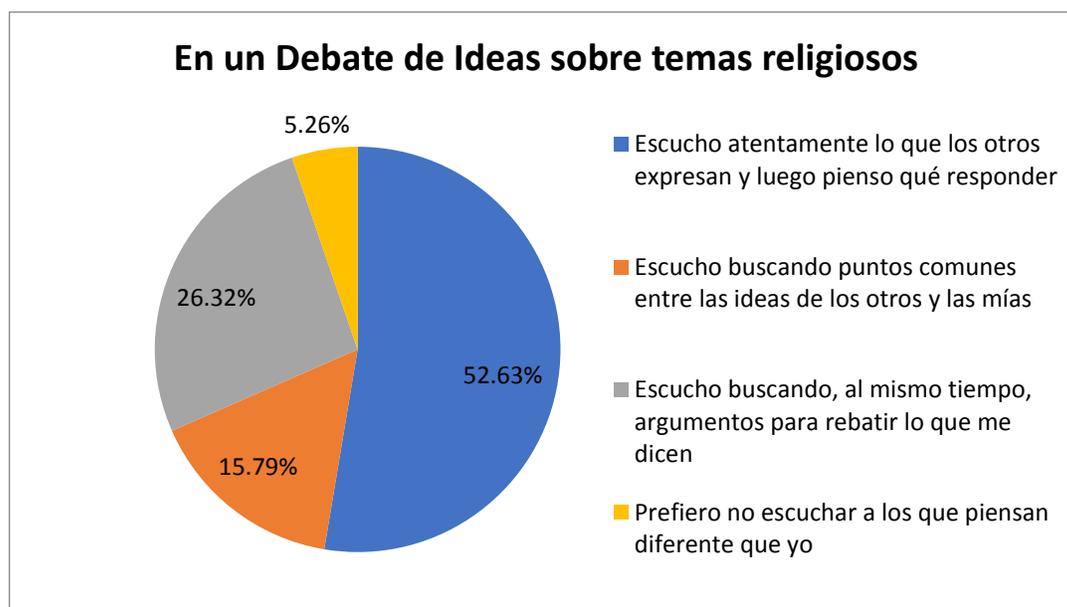
(Fuente: elaboración propia)

La Figura n°4 muestra que un 57,9%, es decir, 11 estudiantes, al plantear argumentos sobre temas religiosos, dice expresar lo que piensa, independiente de si genera esto o no, un cambio en el pensamiento del otro. Por otra parte, 6 estudiantes, correspondientes al 31,6%, dicen dialogar, compartiendo su visión y escuchando qué tienen los demás para aportar a su pensamiento, 1 estudiante, correspondiente al 5,3% expresa buscar convencer a los demás de aquello que piensa y cree, mientras que 1 estudiante, el 5,3% restante, declara que no le interesa dialogar sobre temas religiosos. Lo anterior, pone de manifiesto el hecho de que, para un número importante de alumnos, la finalidad de su argumentación está centrada en sí mismo, en manifestar su propio pensamiento, mientras que un número menor, pero igualmente importante, tiene el foco puesto en el diálogo. Por otro lado, se observan dos estudiantes en los polos, uno que busca convencer a los

demás de lo que piensa o cree y el segundo, a quien no le interesa dialogar sobre estos temas.

Por otra parte, la pregunta n°10 arroja los siguientes datos:

Fig. 10: Pregunta n°10. Selección Múltiple. Acerca de la capacidad de escuchar los argumentos de los otros.



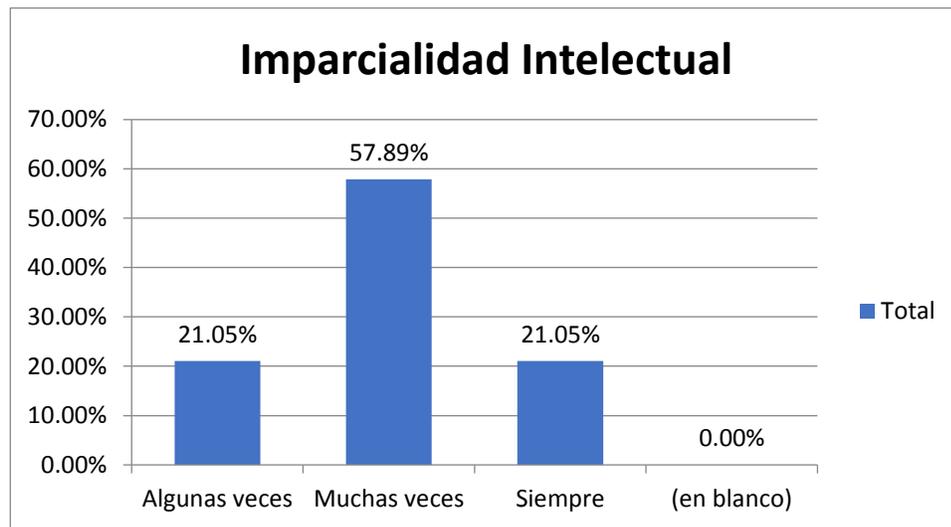
(Fuente: elaboración propia)

Al solicitar a los estudiantes que piensen en un supuesto debate de ideas sobre temáticas religiosas, el 52,6% de ellos, es decir, 10 jóvenes, manifiesta escuchar atentamente lo que los otros expresan, para luego pensar en su respuesta. Por otra parte, un 26,3%, correspondiente a 5 alumnos, expresa escuchar buscando, al mismo tiempo, argumentos para rebatir lo que le dicen. Así mismo, un 15,8%, es decir, 3 jóvenes, dicen escuchar buscando puntos comunes entre las ideas de los otros y las suyas. Finalmente, un 5,3%, correspondiente a 1 estudiante, manifiesta preferir no escuchar a los que piensan diferente a él. Si bien aquí la tendencia es positiva, llama la atención el 26% de estudiantes que manifiesta buscar la respuesta a la vez que escucha, una práctica bastante observada, pero que tiende a una

audición menos atenta y, por tanto, a un menor espacio a integrar en el propio pensamiento algo de lo que sus compañeros expresan, dado que se otorga a éste mayor relevancia.

Por otro lado, el Indicador n°2 de la escala de apreciación, es muy elocuente al mostrar la siguiente tendencia:

Fig. 11: Indicador n°2. Escala de Apreciación. Imparcialidad Intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

Al solicitar rangos de apreciación de los estudiantes, acerca del desarrollo de su propia imparcialidad intelectual en el contexto de los diversos diálogos que se suscitan durante las clases de religión, 4 estudiantes, correspondientes al 21,05%, manifiestan tendencia a siempre buscar imparcialidad intelectual, mientras que 8 estudiantes, correspondientes al 57,9%, manifiesta que muchas veces buscan ser imparciales intelectualmente, y 4 estudiantes, correspondientes al 21,05% restante, reconoce hacerlo algunas veces. De esta manera, se observa cierta debilidad en la percepción de los propios estudiantes acerca propio desarrollo de aquella característica, mostrando casi un 78% de ellos entre los indicadores “Muchas Veces” y “Algunas Veces”, y haciendo de éste, un punto susceptible a ser trabajado en la intervención.

4.2. Proyecto de intervención

Frente a los resultados arrojados por el instrumento aplicado, fue planificada una intervención en tres clases, para cada una de las cuales se elaboró, en base a rutinas de pensamiento del Proyecto Zero y VESS, rutinas orientadas a trabajar aquellas características del pensador crítico que se observaron como las más débiles, en este caso, perseverancia, empatía e imparcialidad intelectual.

A la programación de clases ya existente, fueron adaptadas tres rutinas de pensamiento, una para cada clase, cada una de ellas con foco en las tres características del pensador crítico que requerían de mayor atención.

4.2.1. Primera clase

En la primera intervención, la acción fue intencionada hacia el desarrollo de la Perseverancia Intelectual.

El material utilizado, es una adaptación del material “Choosing a Honing Question” del Proyecto Zero (Recuperado en <http://www.pz.harvard.edu/resources/choosing-a-honing-question>), y la rutina “Preguntas Creativas” del Kit de Herramientas del proyecto VESS.

Dicha intervención, se enmarcó en el inicio de un proceso investigativo grupal, en que los estudiantes, en grupos de 3 o 4 personas, escogerían un grupo sectario o Nuevo Movimiento Religioso, en adelante NMR, para investigarlo poniendo en práctica lo aprendido en clases anteriores acerca de las estructuras de las sectas, características de líderes sectarios y perfil de los adeptos.

La clase fue realizada el día 3 de octubre a las 15:15 hrs. El Objetivo Fundamental Vertical, en adelante OFV, al que responde es: “Conocer diferentes corrientes espirituales (Sectas, Nuevas Iglesias y Nuevos Movimientos Religiosos) y sus consecuencias en el mundo actual” y la Meta de la clase fue: “Identificar, por medio

de una investigación grupal, los rasgos fundamentales de un grupo sectario específico, para verificar en concreto las características generales de tales grupos”.

La rutina consistió en, apoyados por una guía de trabajo (anexo 7), escribir junto a sus compañeros de grupo, 10 preguntas que harían a una secta para conocerla bien, de tal manera que aquella batería de cuestionamientos sea el punto de partida de sus investigaciones. Se les explicita que esta es una rutina de pensamiento y que los ayudará a indagar con mayor profundidad, pero que requiere perseverancia. Esto, porque usualmente las primeras preguntas surgen con facilidad, pero pasado cierto número, es necesario pensar más y ser más creativos.

Los estudiantes contarán, además, en el respaldo de su guía, con una serie de “inicios de preguntas” que les podrá ayudar a idear con mayor facilidad sus propios cuestionamientos.

Finalizada la rutina, comparten verbalmente algunas de sus preguntas para, luego, dirigirse al laboratorio de computación a investigar.

La clase finaliza con un intercambio verbal en que cada grupo comenta un punto de información que les haya llamado la atención de lo encontrado.

La clase y la intervención se llevan a cabo sin complicaciones y se recoge material de evidencia.

4.2.2. Segunda clase

En la segunda intervención, la acción fue intencionada hacia el desarrollo de la Empatía Intelectual.

Para ello, se reelaboró visualmente una rutina de Visible Thinking del Proyecto Zero, en su reflexión propuesta por Edu 1st en el Proyecto VESS, llamada “Círculos de puntos de Vista”.

Dicha intervención, se enmarcó en el inicio de las exposiciones grupales frente al curso, donde darían cuenta de sus procesos de investigación, presentando una secta o NMR desde las interrogantes que construyeron para tales efectos. La clase fue realizada el día 24 de octubre a las 15:15 hrs. El OFV al que responde es: “Conocer diferentes corrientes espirituales (Sectas, Nuevas Iglesias y Nuevos Movimientos Religiosos) y sus consecuencias en el mundo actual” y la Meta de la clase fue: “Exponer los resultados del trabajo grupal frente al curso, para reflexionar a partir de los elementos expuestos”.

En el comienzo de la clase, los estudiantes dialogaron brevemente acerca de la experiencia de trabajo grupal. Luego, el grupo al que correspondía exponer, presentó su tema que, en este caso, fue la secta de la Cienciología. Al finalizar la exposición, el grupo recibió el material de apoyo para la rutina (anexo 10) y escuchó las instrucciones. La rutina consistió en imaginarse pensando desde un punto de vista que no es el propio. Los estudiantes pueden escoger desde qué punto de vista situarse, siempre y cuando éste tenga relación con la secta recién expuesta. En el caso de la Cienciología, por ejemplo, pueden hacerlo desde diversos puntos de vista, tales como: un miembro de la agrupación, un ex miembro, el líder, un familiar de un adepto, entre otras muchas opciones.

Una vez que cada estudiante se ha situado desde aquel punto de vista, escoge una idea para ser descrita desde él, escribiéndolo en el espacio destinado para aquello. Luego, escribieron una pregunta que les surgiría desde aquel punto de vista.

Finalmente, describieron verbalmente qué nuevo aprendizaje les ha traído la actividad recién realizada.

La intervención se pudo realizar sin problemas, el clima de aula fue adecuado y se observaron bastante motivados con la actividad.

Al verbalizar el aprendizaje, algunos dieron cuenta de tener la intuición de que con esta rutina trabajaban la capacidad de situarse en el pensamiento de otros y que, mientras más buscaban personificar el punto de vista escogido, más lograban comprender cómo pensaban desde allí.

4.2.3. Tercera clase

En la tercera intervención, la acción fue intencionada hacia el desarrollo de la Imparcialidad Intelectual.

Para ello, se diseñó una actividad tomando elementos tanto de los conceptos propuestos por el Proyecto Zero como por VESS, enmarcados en potenciar la búsqueda de equidad en puntos de vista. Al no encontrar una rutina que, a la vez de trabajar la imparcialidad intelectual fuese adaptable al diálogo sobre las sectas, se optó por diseñar un Debate de ideas con estructura y roles definidos.

Dicha intervención, se enmarcó en la continuación de exposiciones grupales frente al curso. La clase fue realizada el día 7 de noviembre a las 15:15 hrs. El OFV al que responde es: “Conocer diferentes corrientes espirituales (Sectas, Nuevas Iglesias y Nuevos Movimientos Religiosos) y sus consecuencias en el mundo actual” y la Meta de la clase, al igual que la anterior, es “Exponer los resultados del trabajo grupal frente al curso, para reflexionar a partir de los elementos expuestos”.

Al comienzo de la clase, el grupo dialogó acerca de las características que recuerdan de la secta expuesta en la clase anterior y sobre los elementos que les parecieron importantes para definirlo como una secta.

Luego, expuso el grupo que correspondía según calendario, en este caso, Ku Klux Klan.

Finalizada la presentación, el grupo se divide en dos y, apoyados por guía con pauta (anexo 13), se les solicita que preparen un debate con una batería de argumentos, contraargumentos posibles, introducción y cierre, pretendiendo ser:

- a) Miembros activos del Ku Klux Klan y
- b) Miembros de una comunidad afectada por ellos.

El debate tuvo 10 minutos de preparación totales y luego se realizó según los tiempos asignados en la pauta, con uso de cronómetro. Finalmente, se dieron unos minutos de diálogo libre, donde cada uno pudo expresar su verdadera postura frente al tema y cómo ellos tuvo incidencia en la construcción de la argumentación del debate.

4.3. Evaluación

Finalizada la intervención de clases descrita anteriormente, se realiza la encuesta de evaluación (anexo 4).

Cabe señalar que, en la intervención, cada rutina tenía un objetivo específico, con un foco de orientación tendiente a desarrollar con mayor efectividad alguna característica del pensador crítico. Pero es relevante comprender que cada rutina tiene la cualidad, asimismo, de potenciar variadas características, lo que hace que en estas preguntas no haya respuestas correctas o incorrectas.

Los resultados de dicha medición fueron los siguientes:

4.3.1. Acerca de la perseverancia intelectual

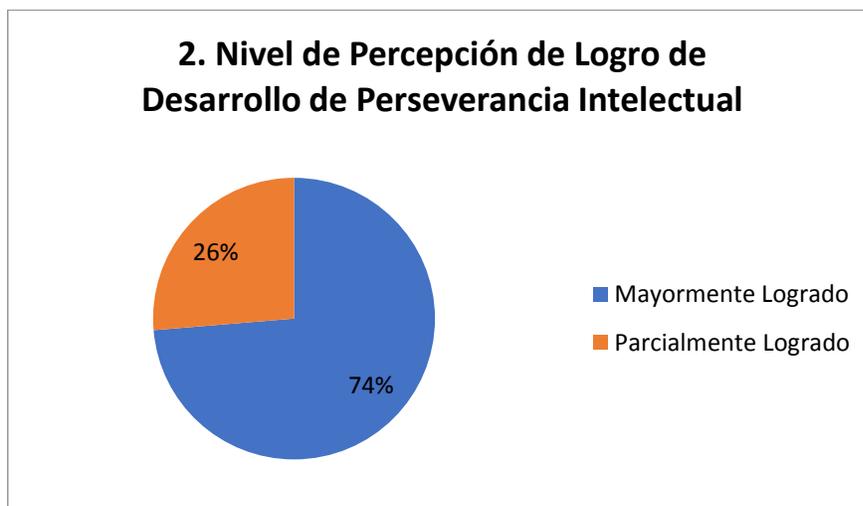
Fig. 12: Actividad 1. Perseverancia Intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

En la Fig. 12, queda manifiesto que 18 de los 19 estudiantes, correspondientes al 94,7% detectaron que en dicha actividad se estaba trabajando la Perseverancia Intelectual, mientras que sólo un estudiante nombró la imparcialidad intelectual como la trabajada en esa ocasión.

Fig. 13: Percepción de Logro. Perseverancia Intelectual.

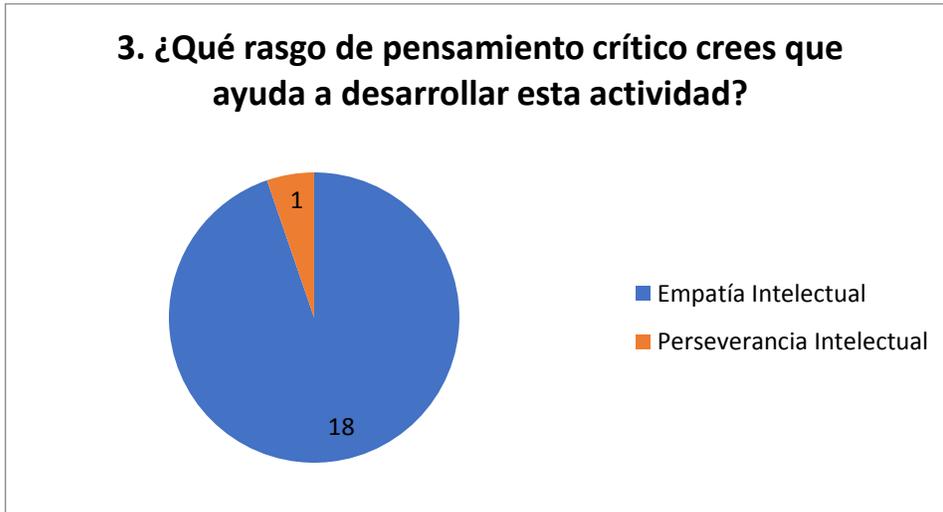


(Fuente: elaboración propia)

En cuanto a la percepción de logro frente a la rutina aplicada, un 74% de los estudiantes, correspondientes a 14 jóvenes, muestra una alta percepción de logro del objetivo de dicha actividad, mientras que un 26% de ellos, correspondientes a 5 estudiantes, muestra una percepción de logro parcial.

4.3.2. Acerca de la empatía intelectual

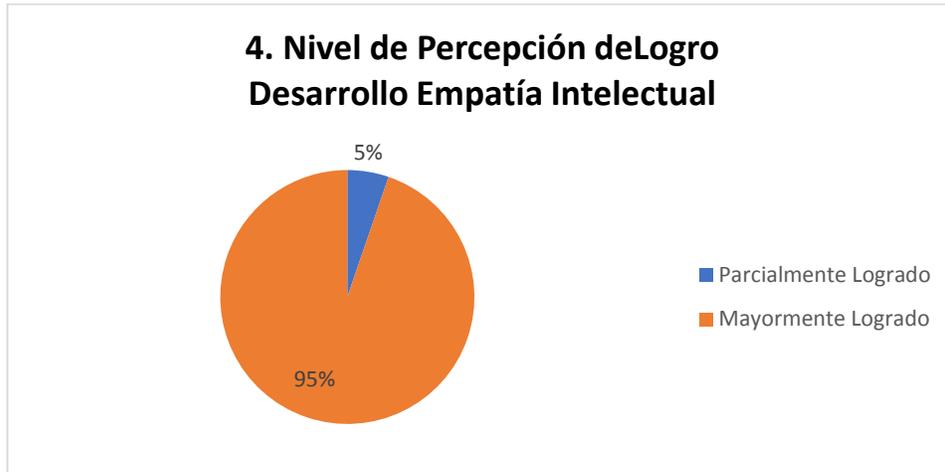
Fig. 14: Empatía Intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

Al igual que para la característica anterior, la Fig. 14 muestra que 18 de los 19 estudiantes, correspondientes al 94,7% detectaron que, en la rutina de pensamiento llevada a cabo en la segunda clase, se estaba trabajando la Empatía Intelectual, mientras que sólo un estudiante nombró la perseverancia intelectual como la trabajada con mayor intención en dicha actividad.

Fig. 15: Percepción de Logro. Empatía intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

En cuanto a la percepción de logro de la segunda rutina, la tendencia es mayor, puesto que un 95% de los jóvenes, es decir, 18 de los 19 estudiantes, mostró una alta percepción, mientras que un estudiante manifiesta una percepción de logro parcial.

4.3.3. Acerca de la imparcialidad intelectual

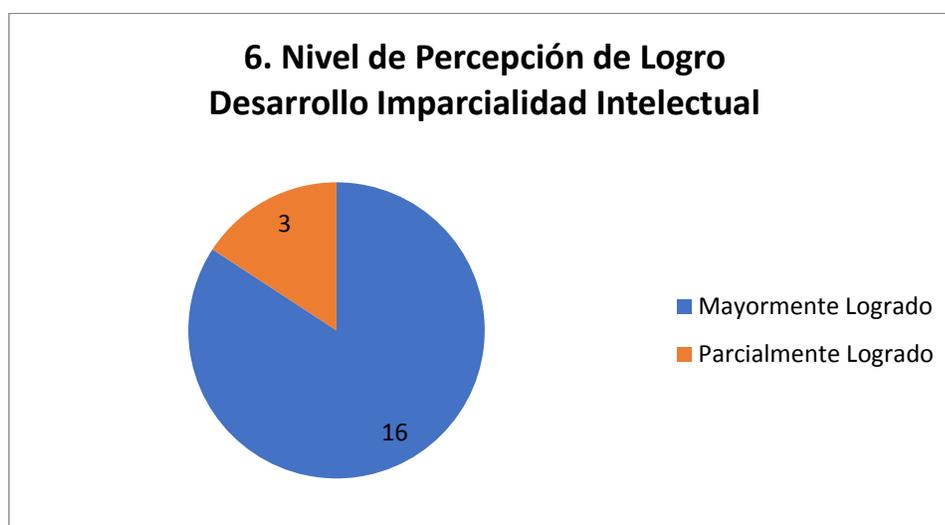
Fig. 16: Imparcialidad Intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

En este tercer caso, en que la actividad planificada estaba mayormente enfocada en el desarrollo de la imparcialidad intelectual, la Fig. 16 muestra que 17 de los 19 estudiantes, correspondientes al 89,5% detectaron que en el “Debate” llevado a cabo se estaba trabajando la Imparcialidad Intelectual, mientras que 1 estudiante, correspondiente al 5,3%, nombró la perseverancia intelectual como la trabajada con mayor intención y 1 estudiante, correspondiente al 5,3% restante, nombró la empatía intelectual.

Fig. 17: Percepción de Logro. Imparcialidad Intelectual.



(Fuente: elaboración propia)

Asimismo, 16 estudiantes, correspondientes al 84% manifiesta una alta percepción de logro, mientras que 3 estudiantes, correspondientes al 15,8%, muestra una percepción de logro parcial.

Fig. 18. Acerca de la importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico en la clase de Religión



(Fuente: elaboración propia)

Frente a la pregunta final, en que se les solicita den su parecer acerca de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la clase de religión, un 95%, correspondiente a 18 estudiantes, marcó que le parecía Muy Importante, en tanto que un 5%, correspondiente a un estudiante, marcó que le parece Importante.

Lo anterior, da cuenta de la pertinencia de esta investigación y de los potenciales beneficios que puede tener, el continuar profundizando en rutinas que permitan que los estudiantes desarrollen el Pensamiento Crítico en el contexto de la Educación Religiosa Escolar.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación-acción llevado a cabo con los 19 estudiantes del tercero medio E, plan biólogo del Andrée English School, tuvo por objetivo, comprender la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la búsqueda de una mayor autonomía en el pensamiento y en el diálogo de fe en los jóvenes de III año medio. Inserto en el contexto de la clase de religión, en la que el diálogo grupal tiene parte fundamental, la intervención realizada y sus aportes se encuentran en la línea de lo que el objetivo plantea.

Las interrogantes guía del estudio fueron: ¿Qué aportes puede hacer a la clase de religión el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?, y ¿Qué rutinas de pensamiento pueden ayudar al desarrollo del pensamiento crítico en la clase de religión?

La investigación, contó con un primer momento de Observación, llevada a cabo en el contexto del aula en la clase de religión. Durante aquella fase, se pudo observar en el diálogo, las actividades propias de la clase y el desempeño de los alumnos, ciertas tendencias que podían manifestar un bajo desarrollo de pensamiento crítico, tales como: falta de rigurosidad al ser consultados acerca de las fuentes que apoyaban sus opiniones, bajo nivel de flexibilidad y atención frente a compañeros que expresaban pensamientos e ideas diferentes de las propias frente a un tema dado, poca precisión conceptual al dialogar sobre temas en los que manifestaban tener una opinión ya formada y criterios desiguales a la hora de evaluar su propio pensamiento y los de sus compañeros.

Frente a lo observado, fue planteado el problema de investigación: “Falta de desarrollo de Pensamiento Crítico en el contexto de la Clase de Religión”. Esto impulsó un proceso de recolección de datos mediante la aplicación de un instrumento elaborado por la investigadora, que tuvo como finalidad reconocer qué características del pensador crítico requerían de un trabajo más focalizado, teniendo en consideración el hecho de que, dadas las características de este tipo de investigación, el tiempo con el que se contaba era más bien acotado.

Los resultados que arrojó dicho instrumento, mostraron la necesidad de intencionar la acción hacia el desarrollo de la perseverancia intelectual, la empatía intelectual y la imparcialidad intelectual. Frente a esto, se realizó una búsqueda y análisis de diversas rutinas de pensamiento, basadas en los trabajos del Proyecto Zero de Harvard y VESS de Edu1st, con el fin de escoger y adecuar tres de ellas, para ser insertadas en las planificaciones de las clases programadas. Las rutinas escogidas fueron: “Inicio de Preguntas”, para el desarrollo de la perseverancia intelectual, “Círculo de Puntos de Vista”, para el desarrollo de la empatía intelectual y “Debate”, para el desarrollo de la imparcialidad intelectual.

Finalizado el período de acción, fue aplicado un instrumento de evaluación, que tuvo por objetivo, medir el proceso de intervención desde la perspectiva del grado de consciencia de los estudiantes frente a las categorías trabajadas, de la percepción personal de logro frente a las rutinas realizadas y de la percepción personal acerca de la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la clase de religión.

Los resultados de dicha evaluación, mostraron que, en su mayoría, los jóvenes comprendieron el foco de las rutinas trabajadas en clase, a la vez que manifestaron que, a nivel general, dichas rutinas fueron un aporte al desarrollo de las características que pretendían. Finalmente, se vio un alto porcentaje de estudiantes que reconoce la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en el contexto de la clase de religión.

Teniendo en consideración el objetivo de la presente investigación y sus preguntas guía, se puede concluir que, si bien, se es consciente de que la construcción el pensamiento crítico es un proceso que el ser humano desarrolla durante toda su vida, la intuición manifestada al inicio de esta tesis, acerca de la debilidad mostrada por el grupo en el desarrollo de su pensamiento crítico y la posibilidad de brindarles herramientas concretas para su mejora, en este caso las rutinas de pensamiento, fue acertada y la acción llevada a cabo, puede ser considerada como un primer paso. Las tres rutinas escogidas y adecuadas por la investigadora para las clases intervenidas, tuvieron un buen impacto en el aprendizaje de los estudiantes, esto manifestado por ellos mismos en el instrumento de evaluación.

Los resultados de este proceso de investigación-acción permiten evidenciar, además, que los estudiantes valoran la propuesta de una clase de religión cognitivamente desafiante, que les permita pensar, situarse en diferentes puntos de vista y reflexionar, todo con la libertad de saber que el desarrollo del pensamiento es un proceso y que les está permitido pensar distinto y cometer errores.

Los aportes de cada estudiante en el instrumento diagnóstico mostraron, desde ellos, cuáles eran los puntos que consideraban que debían trabajar para iniciar el desarrollo que los llevaría a una mejora en la calidad de su propio pensamiento. Escuchar el parecer de los estudiantes para movilizar la acción, haciéndolos partícipes activos del proceso investigativo, les permite también construir la visión acerca del protagonismo que deben tener en su propia educación y en este caso específico, en sus visiones, argumentaciones y opciones religiosas, en búsqueda de una mayor autonomía.

Lo anterior concuerda con lo expresado por Acosta (2018), quien expresa la importancia del pensamiento crítico en las creencias religiosas, e insta a considerarlo como una manera de educar en la fe, puesto que permite buscar respuestas y alcanzar mayor profundidad en la comprensión de las problemáticas propias de la vida.

Desde este punto de partida, se desea manifestar la certeza de que, para impulsar una formación integral en los estudiantes, no se puede pretender una educación religiosa escolar centrada solamente en el ámbito del desarrollo espiritual o sólo en el de la acción o apostolado. El ser humano se distingue de los otros seres vivos por su uso de razón y no se debe temer a lo que el uso de la razón pueda estimular.

Hoy, existen múltiples propuestas y ofertas espirituales, lo que reafirma la certeza de que el hombre está en constante búsqueda de lo Trascendente, de Dios. Y los profesores de Religión tienen la misión y el deber de abrir espacios de encuentro y de mayor conocimiento de un Dios que se da a conocer en la historia, en lo concreto, en lo pensable.

Ante la situación de crisis actual que vive la Iglesia Católica en el mundo y en el país, es urgente que cada agente evangelizador y miembro del cuerpo Eclesial tome la parte de responsabilidad que le corresponde en la misión de reconstruir confianzas, sanar corazones y abrir nuevos espacios de encuentro y reencuentro con Dios. Durante mucho tiempo, ha habido una suerte de desconfianza en la razón en temas religiosos, lo que hace del contexto actual un espacio propicio para realizar mejoras desde dentro. En este sentido, se hace necesario recordar lo que, en la Primera Epístola de Pedro, el escritor sagrado exhorta a sus destinatarios: estar “siempre preparados para responder a todo el que les pida razón de la esperanza que hay en ustedes” (1 Pe 3, 15).

Se concluye pues, que la presente investigación, desde el punto de vista de los objetivos del método cualitativo de investigación-acción, constituye un aporte para las prácticas educativas de los profesores de religión en el Andrée English School, así como en el aprendizaje de los estudiantes que participaron del estudio, cumpliendo con su meta de ser una contribución concreta al contexto en la que se ha realizado. Por otra parte, genera también una nueva propuesta metodológica y didáctica para los docentes del área, implicando esto un nuevo conocimiento posible de seguir desarrollando y un enfoque que permitirá mejorar las prácticas docentes en el área de la educación religiosa escolar.

SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

La presente Tesis, deja la puerta abierta a la posibilidad de seguir desarrollando nuevas estrategias que permitan mejorar la calidad de las clases de religión, en la búsqueda de entregar herramientas que promuevan la construcción de un pensamiento de calidad en los estudiantes.

Lo anterior, no obstante, supone un cambio importante en las prácticas docentes, en el “cómo” del trabajo en el aula, comprendiendo que el corazón de la asignatura de religión y de la misión evangelizadora del docente, están en el “qué” y el “para qué”. Esto implicaría cuestionar y reformular adecuadamente tanto paradigmas de acción como prácticas educativas, para que éstas se alineen hacia un proceso que entregará a los estudiantes mayor protagonismo en sus opciones y vidas de fe.

A partir de lo antes mencionado, surge la necesidad de facilitar la incorporación de dichas categorías en los procesos de formación profesional de los futuros profesores de religión, quienes deben comprender lo que plantean Paul y Elder (2005), cuando enfatizan que los profesores “necesitan ellos mismos primeramente empezar a adquirir dichas capacidades, o de otro modo no estarán en posición de evaluar el pensamiento de sus estudiantes” (p.19). De esta manera, los profesores de religión que piensan críticamente, podrán, a su vez, enseñar a sus estudiantes a pensar críticamente aquello en lo que creen, evaluar, juzgar con justicia, indagar y tomar decisiones respecto de sus vidas de fe con mayor autonomía.

Por otra parte, durante el desarrollo de la investigación, se pudo evidenciar la multiplicidad de factores que componen el pensamiento crítico. Aquellos que fueron trabajados en la fase de acción, son sólo una muestra de dichas características. Ritchhart, Palmer, Church & Tishman (2006), subrayan la importancia de establecer una disposición hacia el pensamiento en los estudiantes desde los inicios de su proceso educativo.

Lo anterior, sugiere también la factibilidad de elaborar planes de acción transversales que permitan, utilizando diversos recursos, establecer una ruta de desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico, en el contexto de la clase de religión, que cubra todas las etapas de formación de los estudiantes, desde los primeros cursos de enseñanza básica hasta finalizada la enseñanza media.

La preparación de los docentes en rutinas de pensamiento y otros recursos metodológicos orientados a mejorar la calidad del mismo, progresivamente les irá abriendo nuevas posibilidades, para que los logros de sus estudiantes sean cada vez mayores, los cuales se traducirán en una mayor autonomía en la vida de fe, capacidad de diálogo y desarrollo espiritual de cada uno, y que responden adecuadamente, a juicio de la investigadora, tanto a los requerimientos del mundo actual, como a la propia naturaleza humana, racional, afectiva y espiritual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Área de Educación Conferencia Episcopal de Chile. (2005). Programa de Educación Religiosa Escolar Católica (EREC). Santiago: Editorial SM.

Acosta, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 209-237. <https://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.06>

Barrio-Maestre, J.M. (enero-junio 2013). Circularidad fe-razón en Joseph Ratzinger/Benedicto XVI. *Pensamiento y Cultura*, 16(1) 167-201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/701/70128607009.pdf>

Bentué, A. (1986). *La Opción Creyente*. Salamanca, España: Sígueme.

Concilio Vaticano II. (1965). Constitución Dogmática Dei Verbum. Sobre la Divina Revelación. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_sp.html

Concilio Vaticano II. (1965). Constitución Pastoral Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el Mundo Actual. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Coy Africano María Elizabeth. (julio - diciembre 2009). Educación Religiosa Escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*,

51(152), 49 - 70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3435/343529072003.pdf>

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Elliot, J. (2003). *La investigación-acción en educación*. (4ª Ed.). Madrid, España: Morata.

Gaete, V. (noviembre - diciembre 2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6), 436 - 443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Gardner, H. (2016). El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal. *Uaricha*. 13(30), 26 - 52. Recuperado de <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2016/08/project-zero-history-spanish-translation-8-161.pdf>

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La Mini Guía para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (2ª ed). Barcelona, España: Graó.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento Crítico en el Aula. *Revista Docencia e Investigación*. 22, 41-60. Recuperado de http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006) *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Graduate School of Education. Recuperado de http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf

Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57 – 61. Recuperado de http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/06_AdditionalResources/makingthinkingvisibleEL.pdf

Scherz, T. (2015). *La Enseñanza de la Religión en las escuelas. Urgencia educativa para la esfera pública*. Santiago: Vicaría para la Educación.

Scott, C. (2015). El Futuro del Aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectivas en Educación. Documentos de Trabajo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

Suárez, G., Meza, J., Garavito, D., Lara, D., Casas, J. & Reyes, J. (2013). Educación Religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Revista Theologica Xaveriana*, 63(175), pp. 219 – 248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1910/191027863009.pdf>

Vicaría para la Educación. (Sin Fecha). *Orientaciones para Profesores de Religión*. [s.n.]. Recuperado de <http://www.vicariaeducacion.cl/educacion/documentos/orientaciones.pdf>

ANEXOS

1. ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	62
2. INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO	63
3. GRÁFICOS INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO.....	68
4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	79
5. GRÁFICOS INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.....	83
6. PLANIFICACIÓN PRIMERA INTERVENCIÓN: PERSEVERANCIA INTELECTUAL.....	88
7. MATERIAL PRIMERA INTERVENCIÓN	91
8. EVIDENCIAS PRIMERA INTERVENCIÓN.....	94
9. PLANIFICACIÓN SEGUNDA INTERVENCIÓN:	97
EMPATÍA INTELECTUAL	97
10. MATERIAL SEGUNDA INTERVENCIÓN.....	100
11. EVIDENCIAS SEGUNDA INTERVENCIÓN	102
12. PLANIFICACION TERCERA INTERVENCIÓN: MPARCIALIDAD INTELECTUAL.....	105
13. MATERIAL TERCERA INTERVENCIÓN	108
14. EVIDENCIAS TERCERA INTERVENCIÓN.....	110

1. ÍNDICE DE GRÁFICOS

Fig. 1: Pregunta n°1. Selección Múltiple. Autoidentificación religiosa.	29
Fig. 2. Pregunta 2. Selección Múltiple. Afiliación Religiosa.....	30
Fig. 3: Cruce de información según autoidentificación religiosa y participación en clases.....	31
Fig. 4: Pregunta n°7. Selección Múltiple. Acerca de mi argumentación frente a temas	32
Fig. 5: Pregunta n°11 Selección múltiple. Acerca de mis argumentos en temas religiosos y valóricos.	33
Fig. 6: Indicador n°3. Escala de Apreciación. Perseverancia Intelectual.....	34
Fig. 7: Indicador n°5. Escala de Apreciación. Empatía Intelectual.	35
Fig. 8: Indicador n°6. Escala de Apreciación. Empatía Intelectual	36
Fig. 9: Pregunta n°8. Selección Múltiple. Acerca de los fines de mi argumentación.	37
Fig. 10: Pregunta n°10. Selección Múltiple. Acerca de la capacidad de escuchar los argumentos de los otros.....	38
Fig. 11: Indicador n°2. Escala de Apreciación. Imparcialidad Intelectual.	39
Fig. 12: Actividad 1. Perseverancia Intelectual.....	45
Fig. 13: Percepción de Logro. Perseverancia Intelectual.	46
Fig. 14: Empatía Intelectual.....	47
Fig. 15: Percepción de Logro. Empatía intelectual.....	48
Fig. 16: Imparcialidad Intelectual.....	48
Fig. 17: Percepción de Logro. Imparcialidad Intelectual.....	49
Fig. 18. Acerca de la importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico en la clase de Religión	50

2. INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CLASE DE RELIGIÓN

El siguiente cuestionario, está enmarcado en una investigación que busca mejorar la calidad del hábito de pensamiento crítico en la clase de Religión. Las respuestas serán de carácter anónimo.

Te solicitamos responder, marcando las alternativas que más se acerquen a tu realidad personal y a partir de lo que observas en tu pensar y actuar en el contexto de esta asignatura.

Muchas gracias

I. Marca, para cada enunciado, la alternativa que mejor te represente.

1. En cuanto a mis creencias y prácticas religiosas, me considero:

- a. Una persona creyente y practicante¹.
- b. Una persona creyente y no practicante.
- c. Una persona agnóstica.
- d. Una persona atea.
- e. Otro: _____

2. El credo con el que más me siento identificado/a es:

- a. Cristianismo
 - b. Judaísmo
 - c. Budismo
 - d. Ninguno
 - e. Otro: _____
-
-

¹ Entiéndase por “creyente”, alguien que acepta la existencia de Dios o un ser superior y adhiere a alguna confesión religiosa.

Entiéndase por “practicante”, que participa activamente de los ritos y exigencias que son parte de aquella creencia.

3. Cuando me hablan sobre temas religiosos, yo:
 - a. Presto atención y participo.
 - b. Presto atención, pero no participo.
 - c. No presto atención ni participo.
 - d. Mi atención y participación dependen del tema abordado.

4. Si me hacen una pregunta sobre temas religiosos:
 - a. Respondo desde lo que siento.
 - b. Respondo desde lo que creo, sin fundamentar mis respuestas.
 - c. Respondo desde lo que creo y fundamento mis respuestas.
 - d. Repito lo que he escuchado a otros.
 - e. No respondo.

5. Las religiones y los fenómenos religiosos, a nivel personal me producen:
 - a. Interés
 - b. Indiferencia
 - c. Curiosidad
 - d. Rechazo
 - e. Otro:_____

6. Mi actitud frente a personas que piensan diferente de mí acerca de temas religiosos, es:
 - a. De valoración de las diferentes tradiciones y creencias.
 - b. De tolerancia, aunque no esté de acuerdo.
 - c. No comprendo por qué otros creen en algo que yo no creo.
 - d. No comprendo por qué otros no creen en algo que yo sí creo.
 - e. Me son indiferentes.

7. Acerca de mi argumentación frente a temas religiosos:
 - a. Construyo mis argumentos a partir de lo que me nace en el instante.
 - b. Construyo mis argumentos a partir de lo que he escuchado de otras personas o he visto en internet.
 - c. He ido construyendo mis argumentos conscientemente, con el tiempo y desde diversas fuentes.
 - d. No me interesa tener argumentos frente a temas religiosos.

- 8.** Al plantear argumentos sobre algún tema religioso, busco:
- Convencer a los demás de aquello que yo pienso y creo.
 - Expresar lo que pienso, independiente de si genera o no un cambio en los demás.
 - Dialogar, compartiendo mi visión y escuchando qué tienen los demás para aportar a mi pensamiento.
 - No me interesa dialogar sobre temas religiosos.
- 9.** Frente a personas que piensan o creen diferente a mí, yo:
- Me enfrento a ellos con la convicción de que mis creencias son las correctas y ellos están equivocados.
 - Me enfrento a ellos sabiendo que puede haber algo de razón en ellos y en mí.
 - Suelo terminar cambiando mi opinión frente a la argumentación de los demás.
 - Prefiero no enfrentar situaciones de diferencia de pensamientos.
- 10.** Al encontrarnos en un debate de ideas diversas sobre temas religiosos yo:
- Escucho atentamente lo que los otros expresan y luego pienso qué responder.
 - Escucho buscando, al mismo tiempo, argumentos para rebatir lo que me dicen.
 - Escucho buscando puntos comunes entre las ideas de los otros y las mías.
 - Prefiero no escuchar a los que piensan diferente que yo.
- 11.** Acerca de la calidad de mis argumentos en temas religiosos y valóricos:
- Considero que ya manejo suficientes argumentos frente a temas religiosos y valóricos.
 - Considero que es importante siempre buscar nuevos y mejores argumentos.
 - Considero que más importante que los argumentos, son los sentimientos frente a esos temas.
 - No me interesa tener argumentos frente a estos temas.

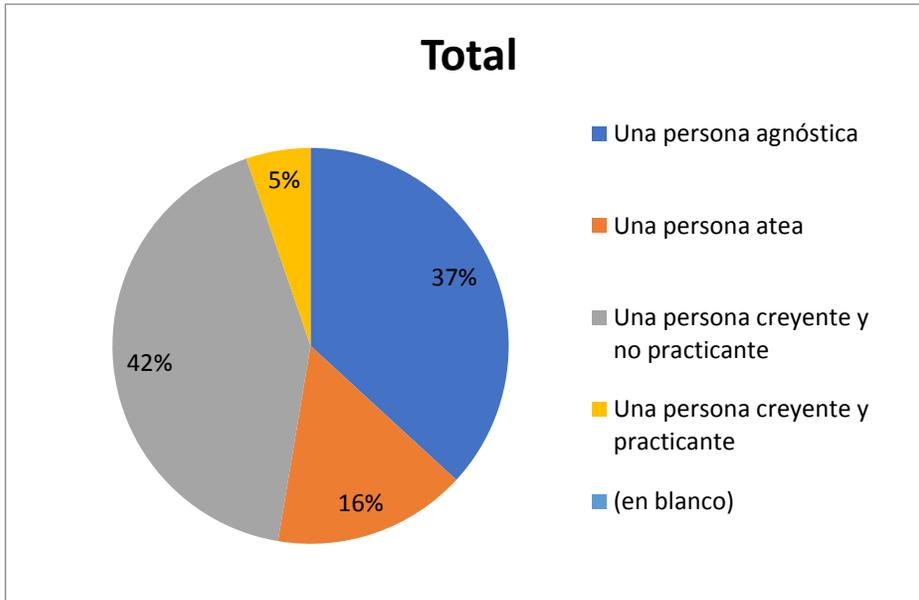
II. En el contexto de los diálogos que se suscitan en el aula durante la clase de Religión, contesta la siguiente escala de apreciación, marcando la alternativa que más se acerque a tu realidad:

INDICADORES	Siempre	Muchas Veces	Algunas Veces	Nunca
1. Me considero una persona humilde intelectualmente, que reconoce los límites de su pensamiento y abierto a aprender nuevas cosas.				
2. Me considero una persona intelectualmente imparcial, que trata los diferentes puntos de vista de la misma forma, a pesar de los propios sentimientos o intereses personales.				
3. Me considero una persona perseverante en el trabajo intelectual, que no se da por vencido fácilmente y que busca hasta encontrar respuesta.				
4. Me considero una persona de entereza intelectual, que enfrenta y atiende con justicia las ideas, visiones o creencias de otras personas, aunque no sean éstas de mi agrado o afines a mi modo de pensar.				
5. Me considero una persona empática intelectualmente, que se pone en el lugar del otro para comprender su modo de pensar.				
6. Me considero una persona autónoma intelectualmente, que conoce y domina su modo de pensar, siguiendo lo que su uso de razón le dicta.				
7. Me considero una persona íntegra intelectualmente, que comprende la necesidad de someter su propio pensamiento a los estándares de rigor y evidencia que exige de los demás.				
8. Me considero una persona que confía en la razón, comprendiendo que toda persona puede aprender a pensar por sí misma y a llegar a conclusiones razonables si se les anima.				

3. GRÁFICOS INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

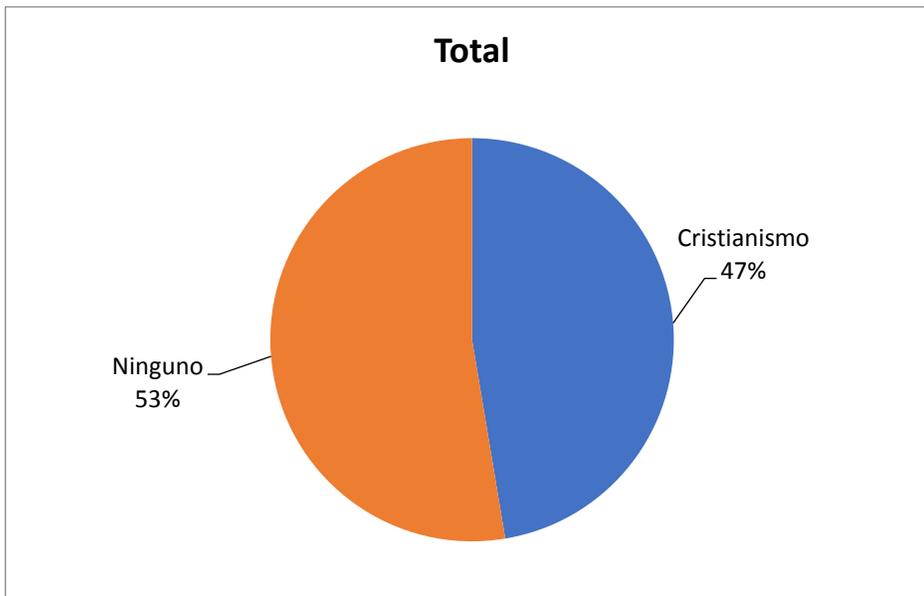
ÍTEM 1: SELECCIÓN MÚLTIPLE

Pregunta 1: En cuanto a mis creencias y prácticas religiosas, me considero:



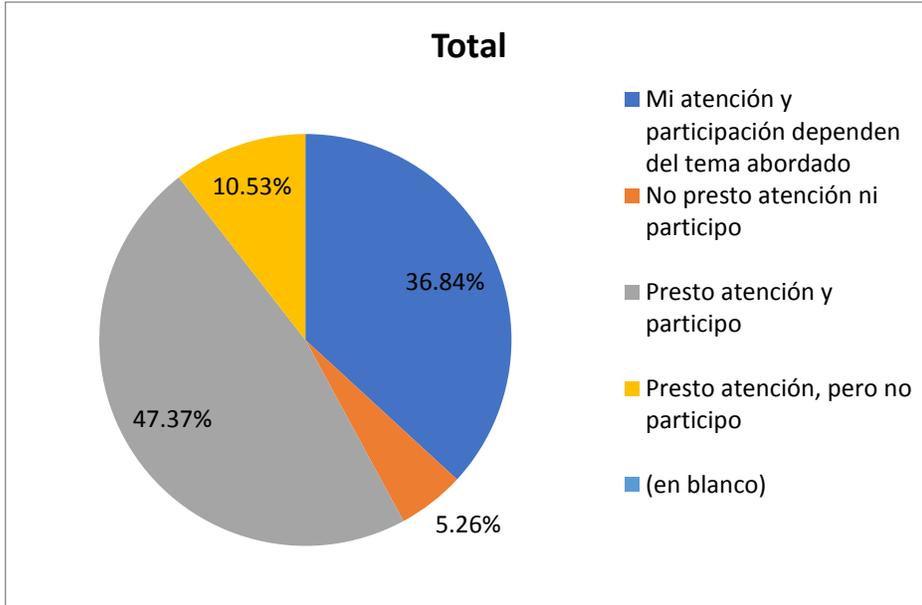
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 2: El credo con el que me siento más identificado es:



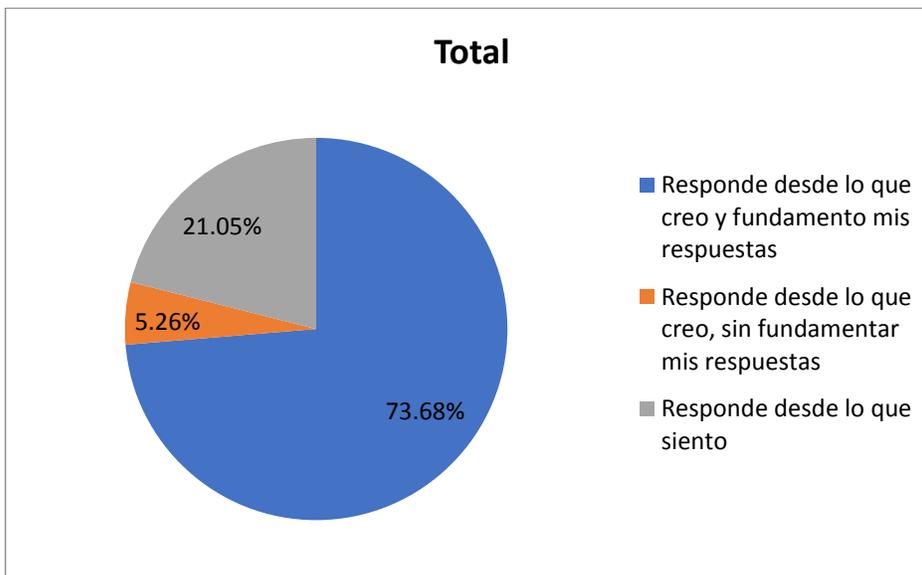
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 3: Cuando me hablan sobre temas religiosos:



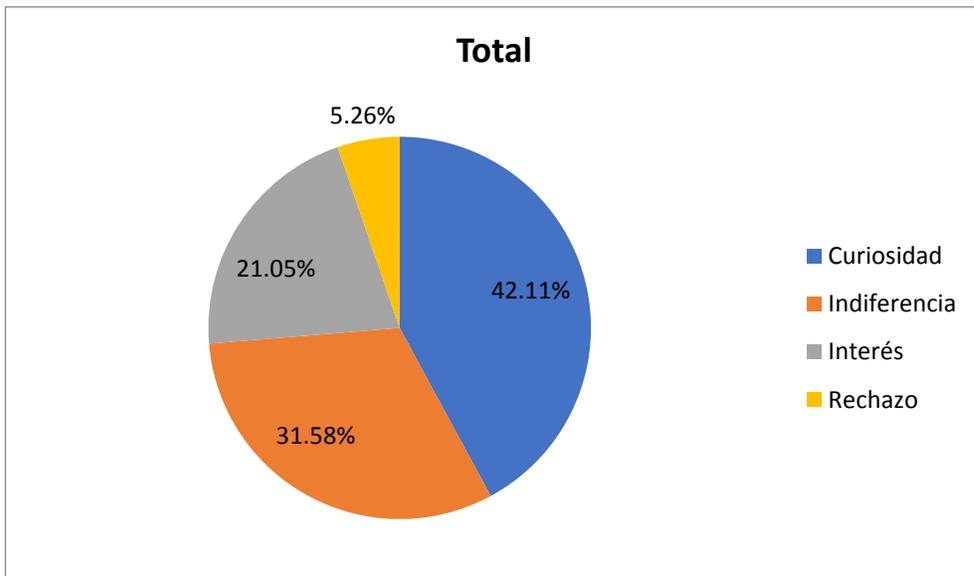
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 4: Si me hacen una pregunta sobre temas religiosos:



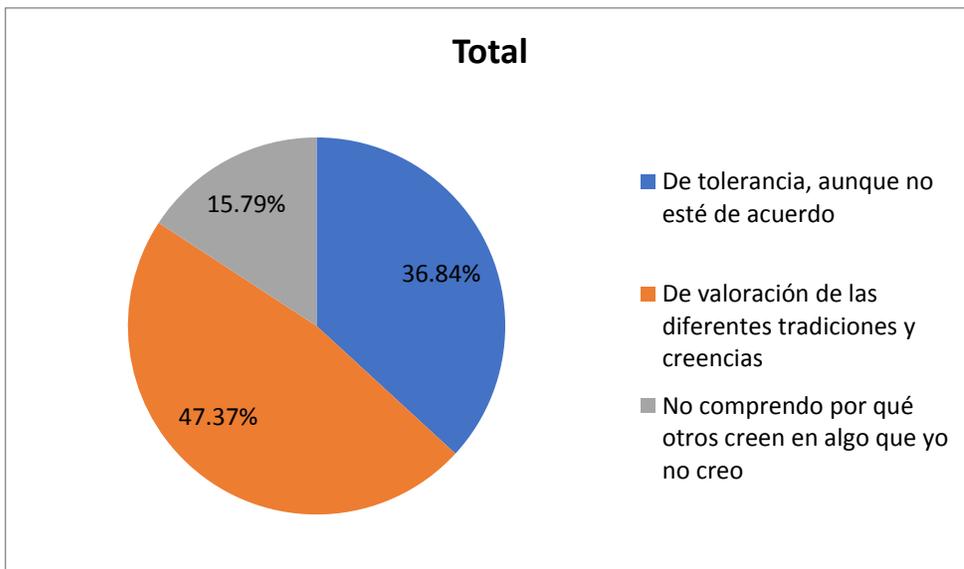
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 5: Las religiones y los fenómenos religiosos, a nivel personal me producen



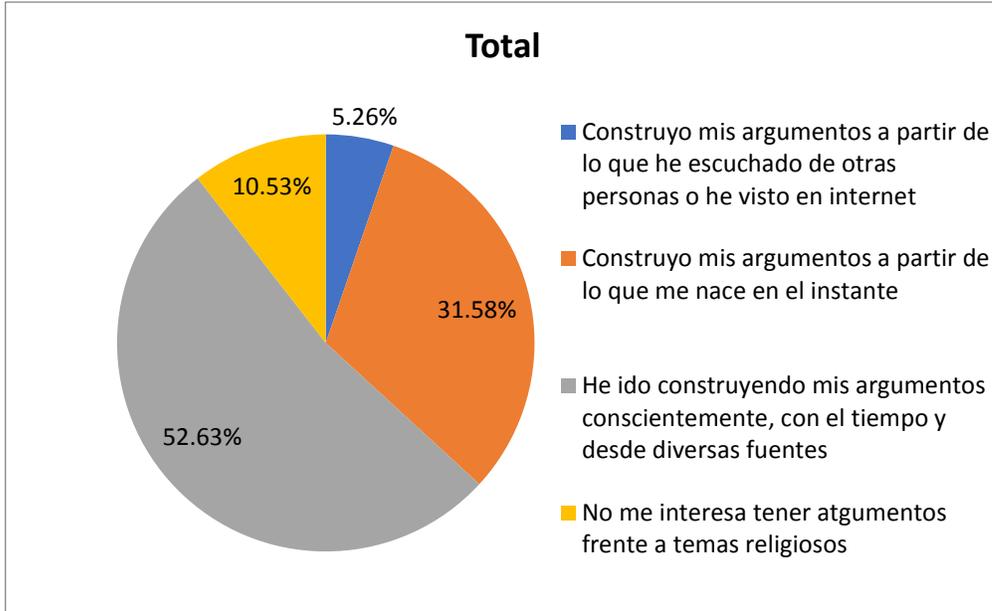
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 6: Mi actitud frente a personas que piensan diferente de mí acerca de temas religiosos, es:



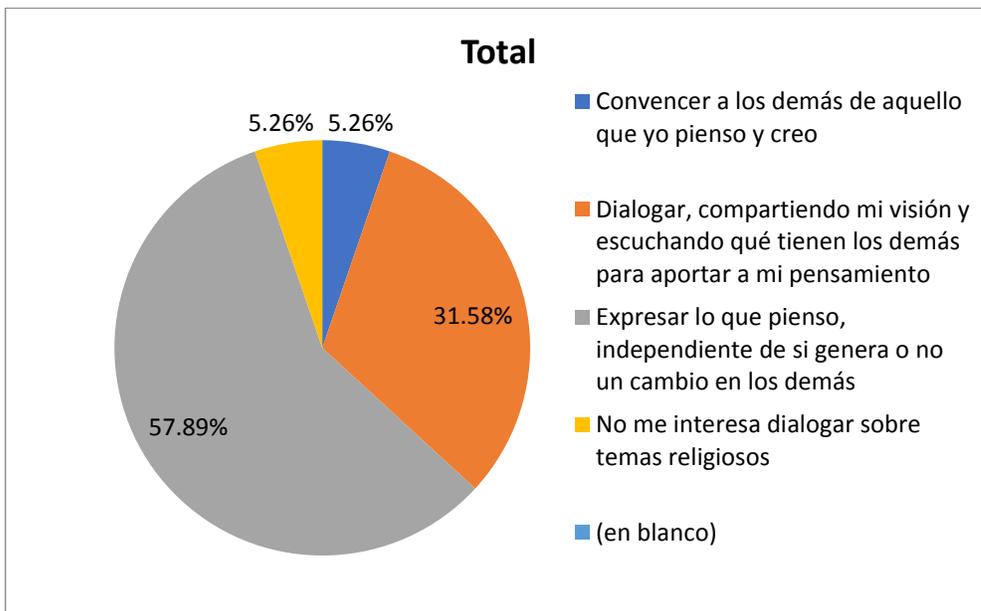
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 7: Acerca de mi argumentación frente a temas religiosos:



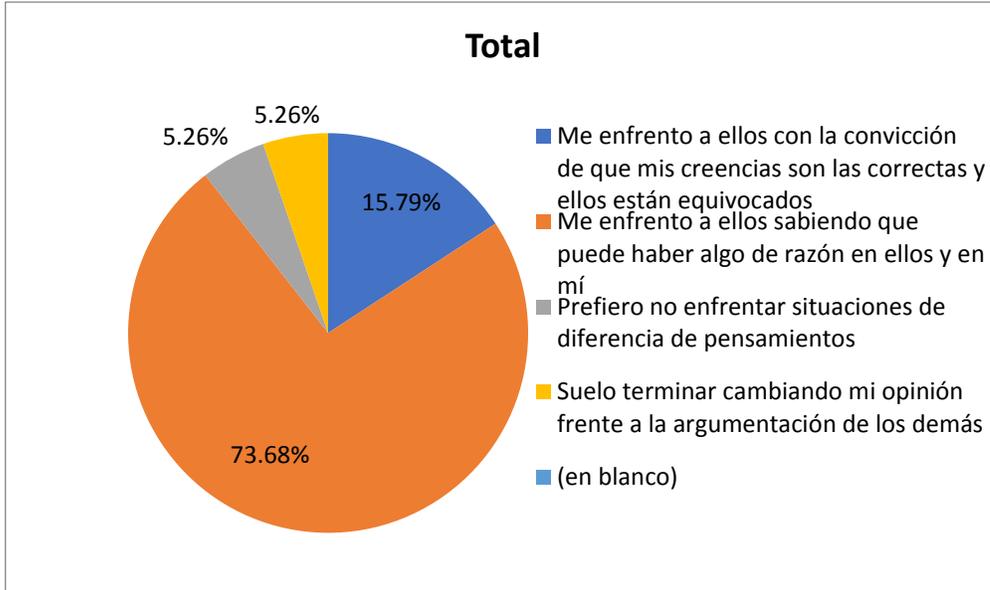
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 8: Al plantear argumentos sobre algún tema religioso, busco



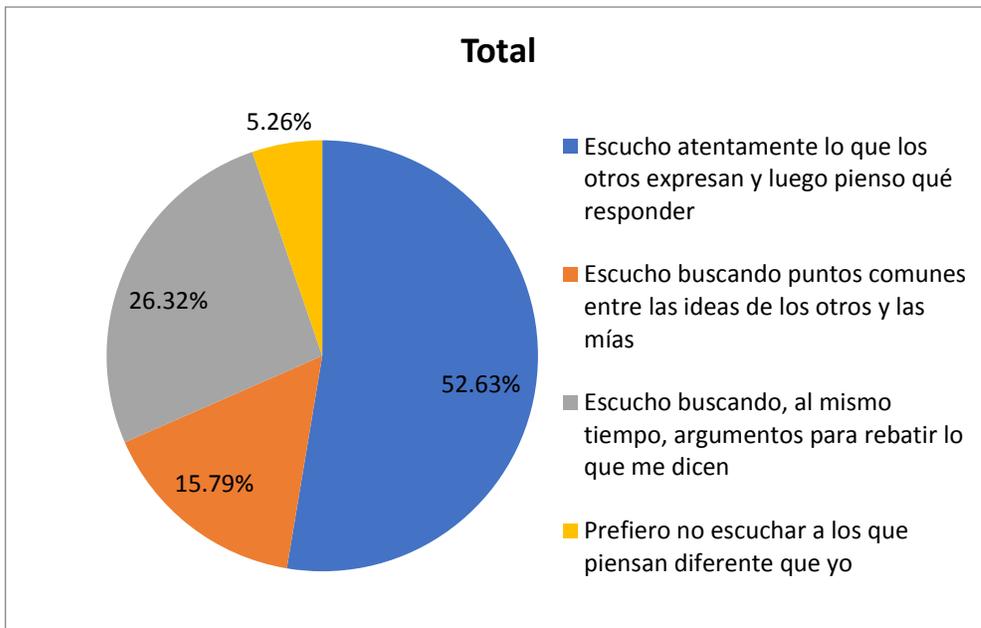
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 9: Frente a personas que piensan o creen diferente a mí, yo:



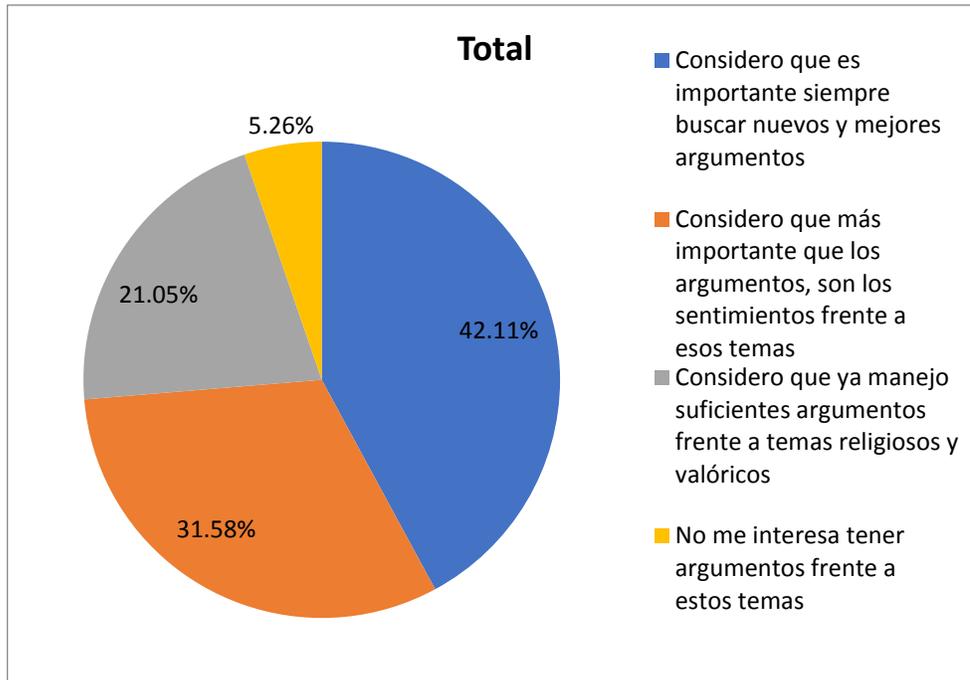
(Fuente: elaboración propia)

Pregunta 10: Al encontrarnos en un debate de ideas diversas sobre temas religiosos yo:



(Fuente: elaboración propia)

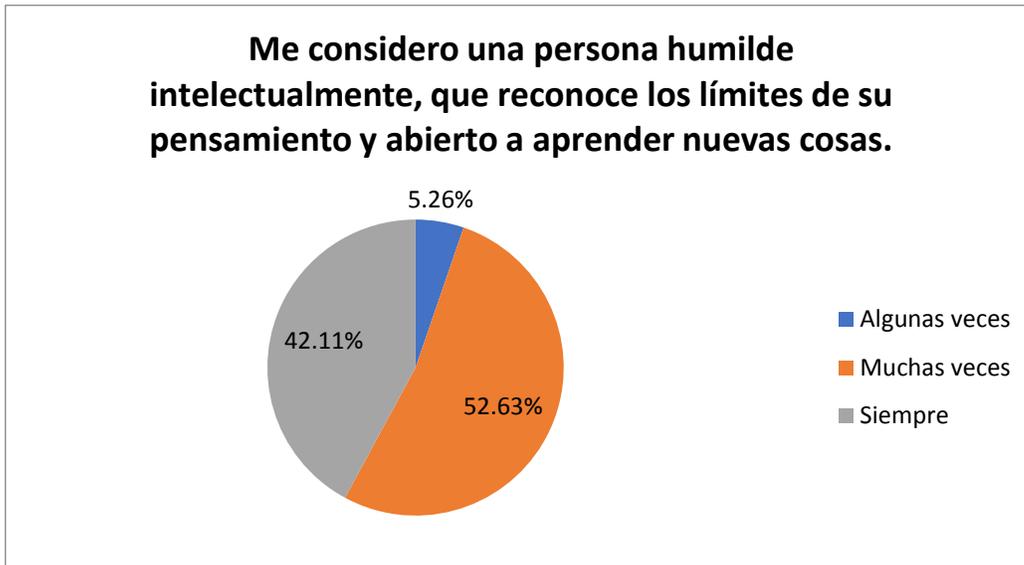
Pregunta 11: Acerca de la calidad de mis argumentos en temas religiosos y valóricos



(Fuente: elaboración propia)

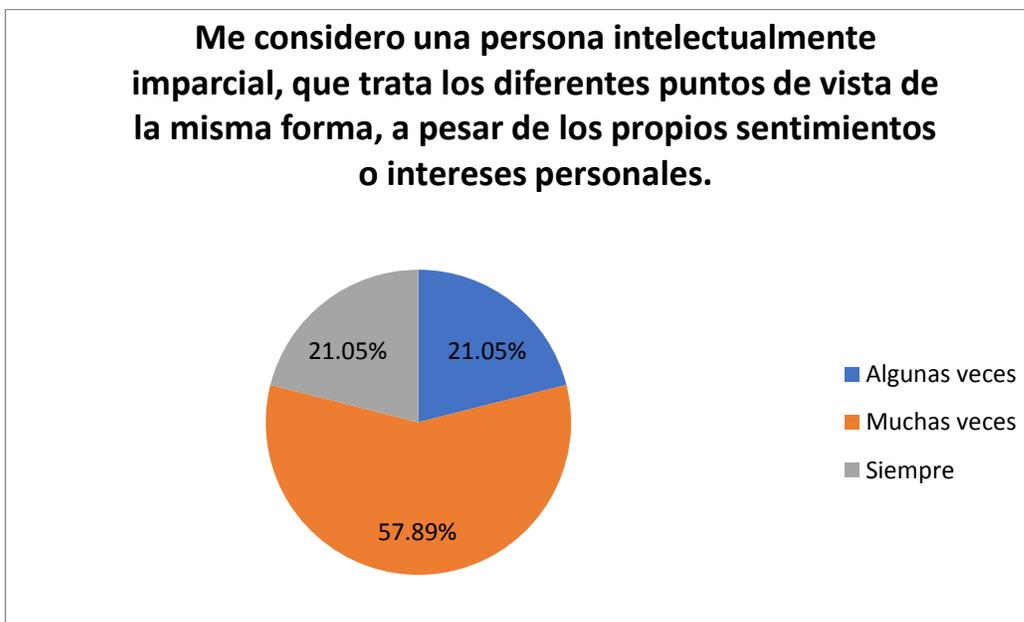
ÍTEM 2: ESCALA DE APRECIACIÓN

Indicador 1: Humildad Intelectual



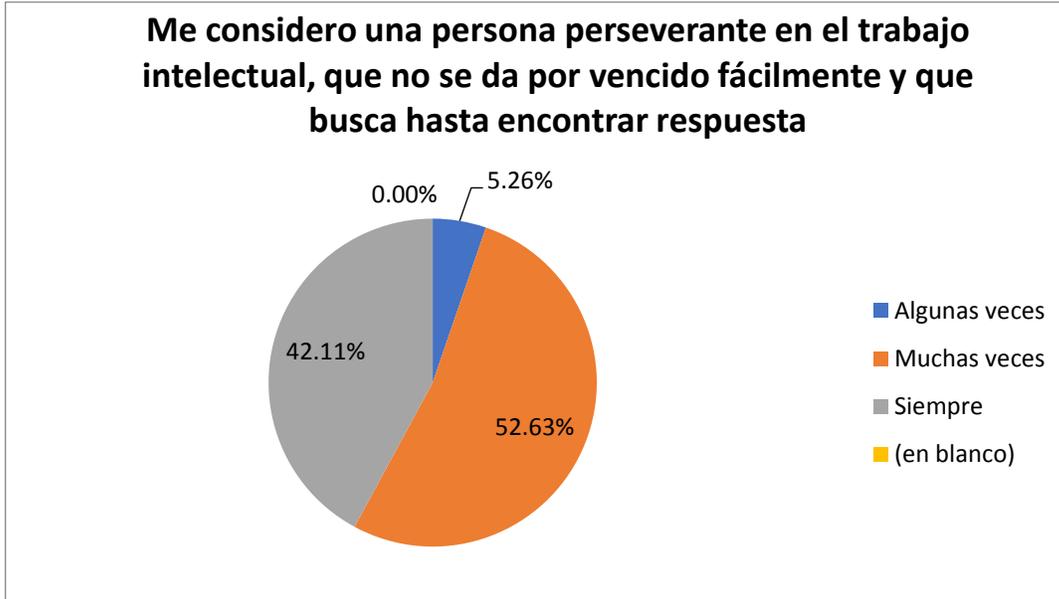
(Fuente: elaboración propia)

Indicador 2: Imparcialidad Intelectual



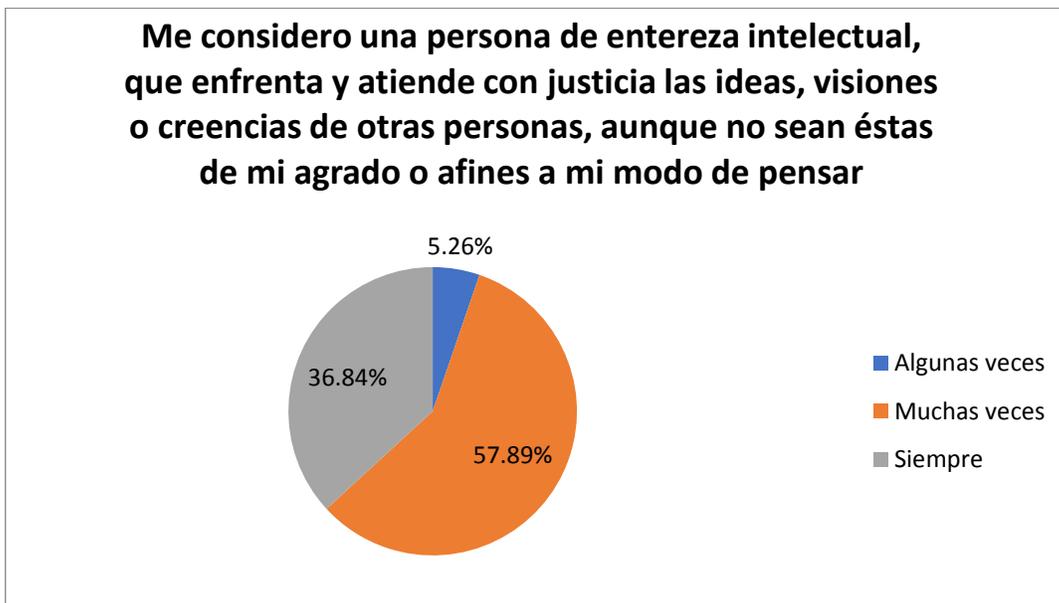
(Fuente: elaboración propia)

Indicador 3: Perseverancia Intelectual



(Fuente: elaboración propia)

Indicador 4: Entereza Intelectual



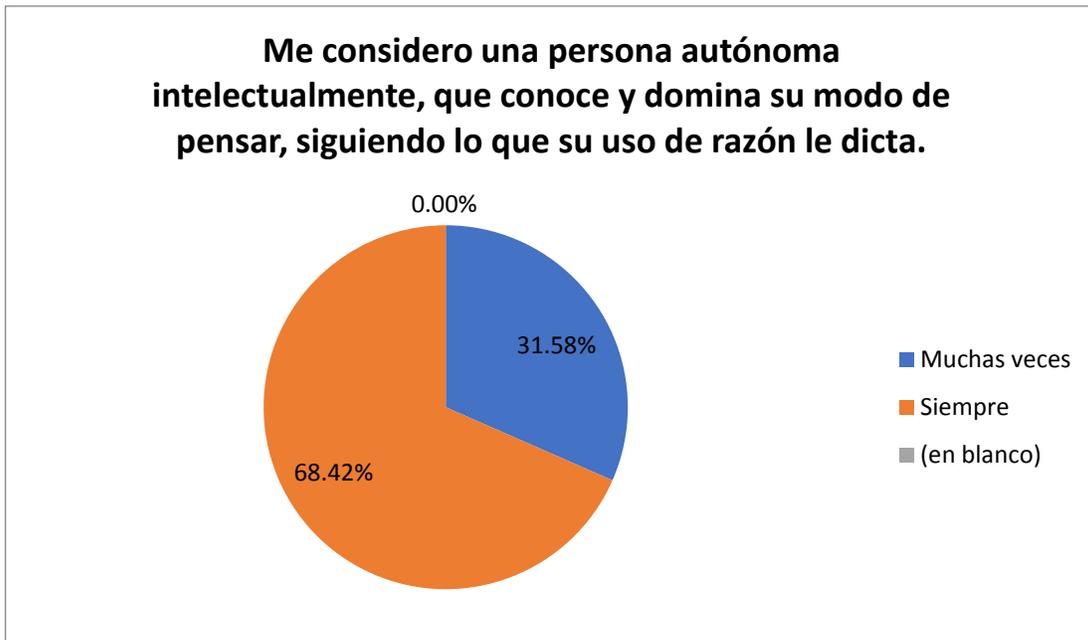
(Fuente: elaboración propia)

Indicador 5: Empatía Intelectual



(Fuente: elaboración propia)

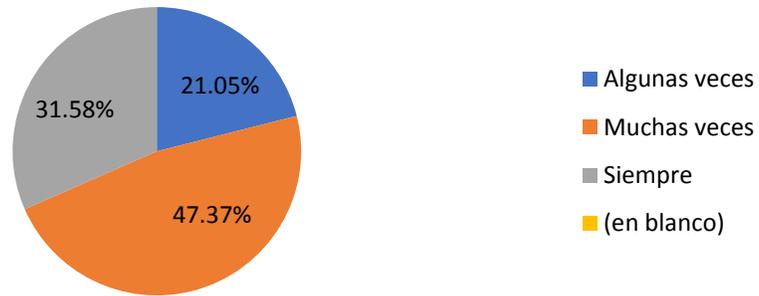
Indicador 6: Autonomía Intelectual



(Fuente: elaboración propia)

Indicador 7: Integridad intelectual

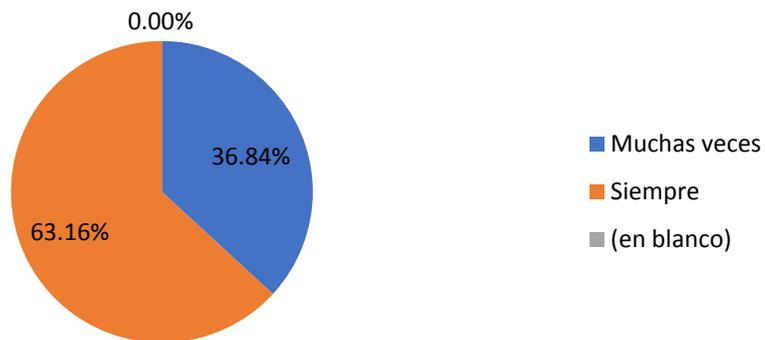
Me considero una persona íntegra intelectualmente, que comprende la necesidad de someter su propio pensamiento a los estándares de rigor y evidencia que exige de los demás



(Fuente: elaboración propia)

Indicador 8: Confianza en la razón

Me considero una persona que confía en la razón, comprendiendo que toda persona puede aprender a pensar por sí misma y a llegar a conclusiones razonables si se les anima.



(Fuente: elaboración propia)

4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CLASE DE RELIGIÓN

El siguiente cuestionario, es un nuevo paso en la investigación que busca mejorar la calidad del hábito de pensamiento crítico en la clase de Religión. Tienen por objetivo, recordando las actividades realizadas en las clases que se mencionarán, medir su efecto en los estudiantes. Las respuestas serán de carácter anónimo.

Muchas gracias

Considera las siguientes definiciones:

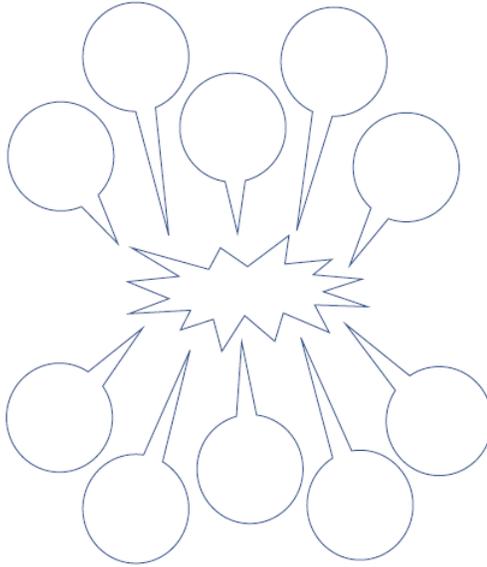
1. Imparcialidad Intelectual: que trata los diferentes puntos de vista de la misma forma, a pesar de los propios sentimientos o intereses personales.
2. Perseverancia Intelectual: que no se da por vencido fácilmente y que busca hasta encontrar respuesta.
3. Empatía Intelectual: que se pone en el lugar del otro para comprender su modo de pensar.

(Paul & Elder, 2005. La Mini Guía para el Pensamiento Crítico)

I. **Rutina para iniciar las Investigaciones sobre Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos:**

INVESTIGACIÓN SOBRE SECTAS Y NUEVOS MOVIMIENTOS RELIGIOSOS

I. Forma grupos de 3 o 4 personas
II. Escriban 10 preguntas que harían a una secta o NMR para conocerla bien.



Marca la alternativa que consideres que más se acerca a tu experiencia.

1. ¿Qué rasgo de pensamiento crítico crees que ayuda a desarrollar esta actividad?
 - a. Imparcialidad Intelectual
 - b. Perseverancia Intelectual
 - c. Empatía Intelectual
 - d. Ninguna
2. ¿Cuál es el nivel de logro que consideras que dicha actividad tuvo para ayudarte a desarrollar aquel rasgo intelectual?
 - a. Mayormente Logrado
 - b. Parcialmente Logrado
 - c. Escasamente Logrado
 - d. No Logrado

II. **Rutina para dialogar acerca de una Investigación presentada: Círculo de Puntos de Vista**

CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA

Estoy pensando en Desde el punto de vista de	Pienso que...
Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...	¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema?

Marca la alternativa que consideres que más se acerca a tu experiencia.

3. ¿Qué rasgo de pensamiento crítico crees que ayuda a desarrollar esta actividad?
 - a. Imparcialidad Intelectual
 - b. Perseverancia Intelectual
 - c. Empatía Intelectual
 - d. Ninguna
4. ¿Cuál es el nivel de logro que consideras que dicha actividad tuvo para ayudarte a desarrollar aquel rasgo intelectual?
 - a. Mayormente Logrado
 - b. Parcialmente Logrado
 - c. Escasamente Logrado
 - d. No Logrado

III. Rutina para dialogar acerca de una Investigación presentada: Debate de roles



Marca la alternativa que consideres que más se acerca a tu experiencia.

5. ¿Qué rasgo de pensamiento crítico crees que ayuda a desarrollar esta actividad?
 - a. Imparcialidad Intelectual
 - b. Perseverancia Intelectual
 - c. Empatía Intelectual
 - d. Ninguna

6. ¿Cuál es el nivel de logro que consideras que dicha actividad tuvo para ayudarte a desarrollar aquel rasgo intelectual?
 - a. Mayormente Logrado
 - b. Parcialmente Logrado
 - c. Escasamente Logrado
 - d. No Logrado

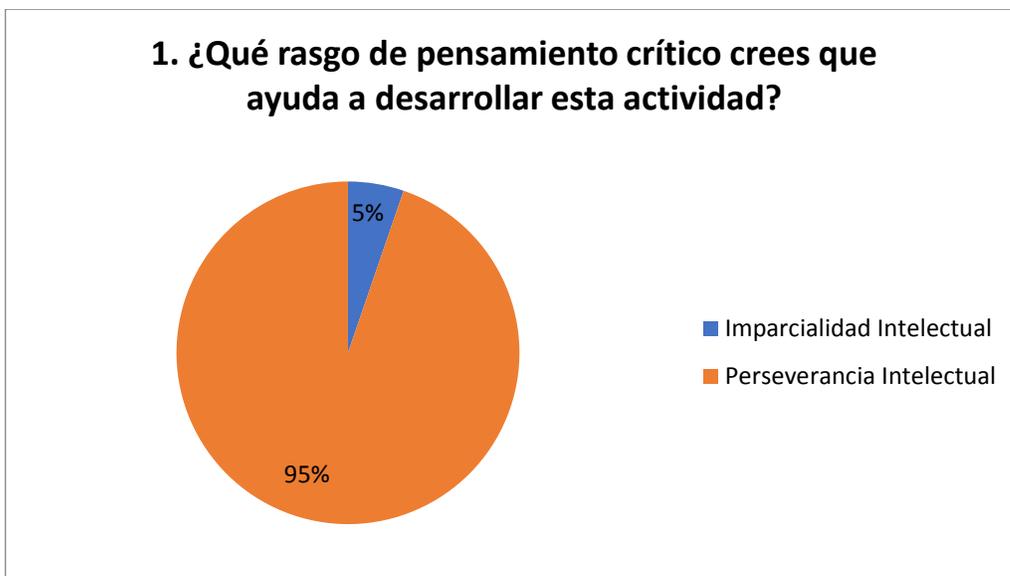
IV. Finalmente: ¿Qué grado de importancia otorgas a que se fomente el desarrollo del Pensamiento Crítico en la Clase de Religión?

- a. Muy importante
- b. Importante
- c. Poco importante
- d. Nada importante

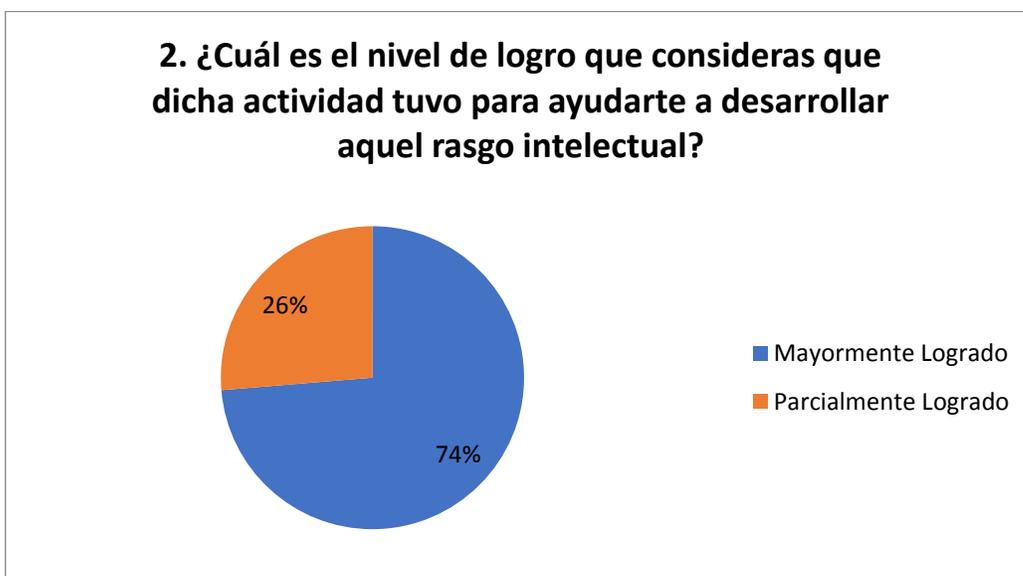
Gracias.

5. GRÁFICOS INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Ítem I: Acerca de la intervención para la perseverancia intelectual:



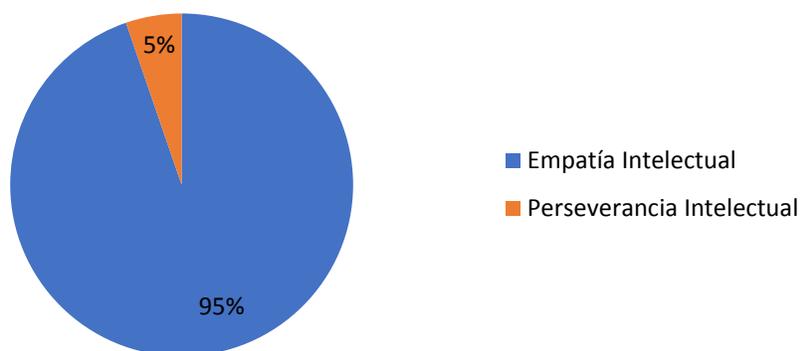
(Fuente: elaboración propia)



(Fuente: elaboración propia)

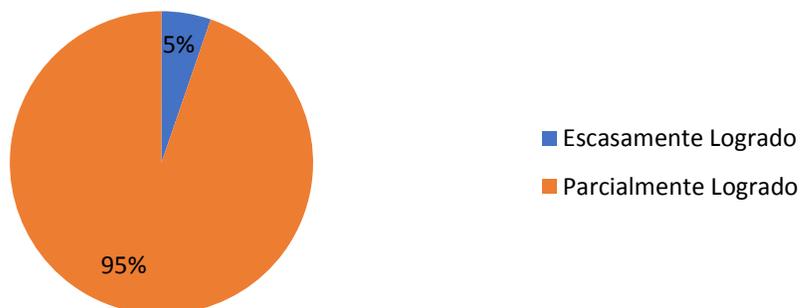
Ítem II: Acerca de la intervención para la empatía intelectual:

3. ¿Qué rasgo de pensamiento crítico crees que ayuda a desarrollar esta actividad?



(Fuente: elaboración propia)

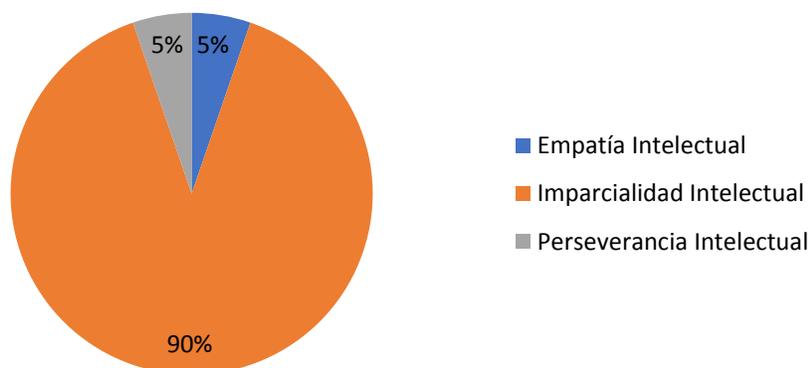
4. ¿Cuál es el nivel de logro que consideras que dicha actividad tuvo para ayudarte a desarrollar aquel rasgo intelectual?



(Fuente: elaboración propia)

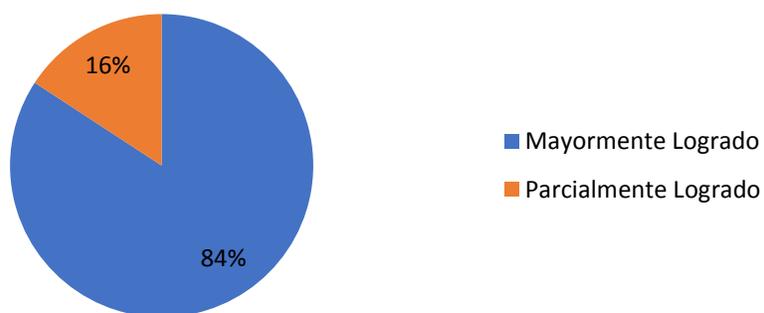
Ítem III: Acerca de la intervención para la imparcialidad intelectual:

5. ¿Qué rasgo de pensamiento crítico crees que ayuda a desarrollar esta actividad?



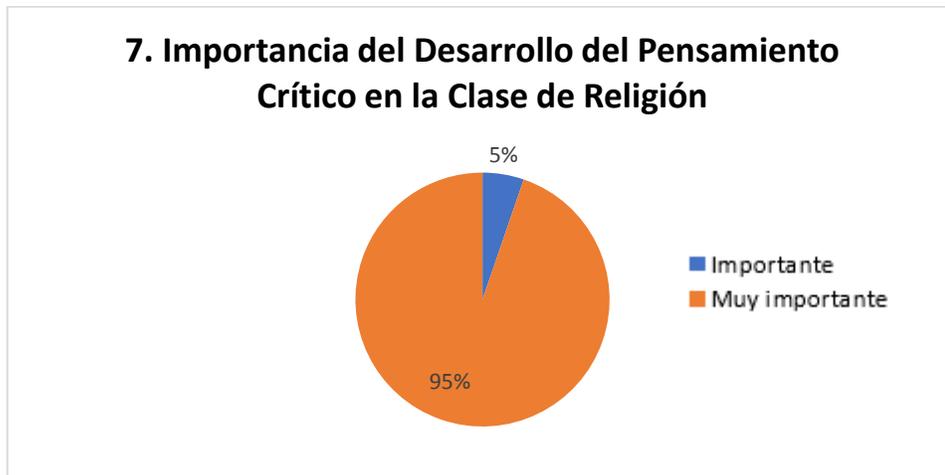
(Fuente: elaboración propia)

6. ¿Cuál es el nivel de logro que consideras que dicha actividad tuvo para ayudarte a desarrollar aquel rasgo intelectual?



(Fuente: elaboración propia)

Ítem IV: ¿Qué grado de importancia otorgas a que se fomente el desarrollo del Pensamiento Crítico en la Clase de Religión?



**6. PLANIFICACIÓN PRIMERA INTERVENCIÓN:
PERSEVERANCIA INTELECTUAL**

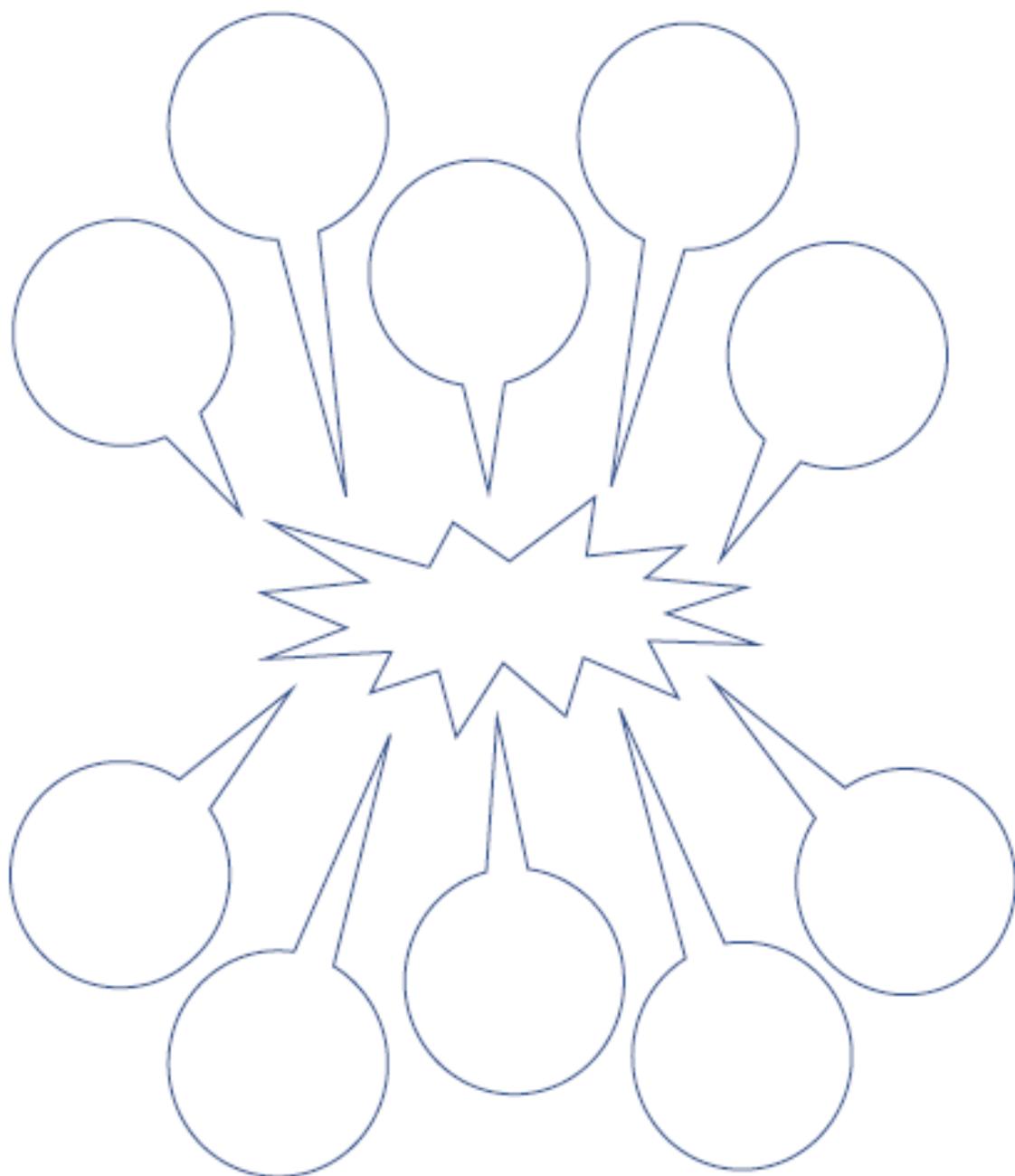
Profesor:	Verónica Apablaza Ochsenius		
Unidad:	Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos	Fecha de aplicación:	3 de octubre
Curso:	III Medio	Horario:	15:15 - 16:30
OFV	Conocer diferentes corrientes espirituales (Sectas, Nuevas Iglesias y Nuevos Movimientos Religiosos) y sus consecuencias en el mundo actual.		
CMO	Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos		
OA	Estrategias Metodológicas	Evaluación	
Meta: Identificar, por medio de una investigación grupal, los rasgos fundamentales de un grupo sectario específico, para verificar en concreto las características generales de tales grupos.	<p><u>INICIO DE LA CLASE</u></p> <p>Los estudiantes responden al saludo inicial.</p> <p>Luego, recuerdan, a modo de lluvia de ideas, tres conceptos que consideran fundamentales para comprender las sectas y revisan el objetivo de la clase. (10 minutos)</p> <p><u>DESARROLLO DE LA CLASE:</u></p> <p>Los jóvenes conforman los grupos de tres o cuatro personas, con los que harán la investigación.</p> <p>Luego realizan, la rutina de pensamiento: comienzo de preguntas, con guía de trabajo que revisan junto a la profesora previamente, la cual consiste en escribir 10 preguntas que harían a una secta para conocerla bien, de tal manera que construirán una batería de cuestionamientos, las que serán la guía de su investigación. Refuerzan la idea de perseverar en completar las 10 preguntas, puesto que cuando más les cueste idear una nueva interrogante, más profundo será su pensamiento. Expresan verbalmente algunas de sus preguntas (25 minutos).</p> <p>Se trasladan a laboratorio de computación con la finalidad de iniciar sus investigaciones (30 minutos).</p> <p><u>CIERRE DE LA CLASE</u></p>	<p>Formativa.</p> <p>El profesor acompaña y retroalimenta verbalmente el trabajo grupal.</p>	

	<p>Finalmente, cada grupo comenta una información que les haya llamado la atención del proceso inicial de investigación.</p> <p>Los estudiantes se envían por correo toda la información recabada en clases, para continua la investigación durante la semana siguiente (10 minutos).</p>	
--	---	--

7. MATERIAL PRIMERA INTERVENCIÓN

INVESTIGACIÓN SOBRE SECTAS Y NUEVOS MOVIMIENTOS RELIGIOSOS

- I. Forma grupos de 3 o 4 personas
- II. Escriban 10 preguntas que harían a una secta o NMR para conocerla bien.





A TENER EN CUENTA

- ✓ Las preguntas que formulen, serán el punto de partida para la investigación que comenzará hoy.
- ✓ Si durante el proceso de investigación les surgen nuevas preguntas, agréguelas en nuevos globos y sigan profundizando.
- ✓ Normalmente, las primeras 5 preguntas se idean fácilmente. Las 5 siguientes son las más importantes y las que les ayudarán a encontrar un foco propio para el trabajo.

¡ANIMO Y PERSEVERANCIA!

CONSIDERA...

En tu lista de preguntas hay alguna que:

- ❖ **Defina el tema:** ¿Qué es el agua?
- ❖ **Que describa el tema:** ¿Cuáles son sus características?
- ❖ **Que mencionen algún problema:** ¿Qué esta pasando con el agua?
- ❖ **Que hable de causas y consecuencias:** ¿Por qué el agua se esta terminando? ¿Cuáles serán sus resultados?
- ❖ **Que invite a la reflexión:** ¿Qué podemos hacer?

ALGUNOS INICIOS DE PREGUNTA:

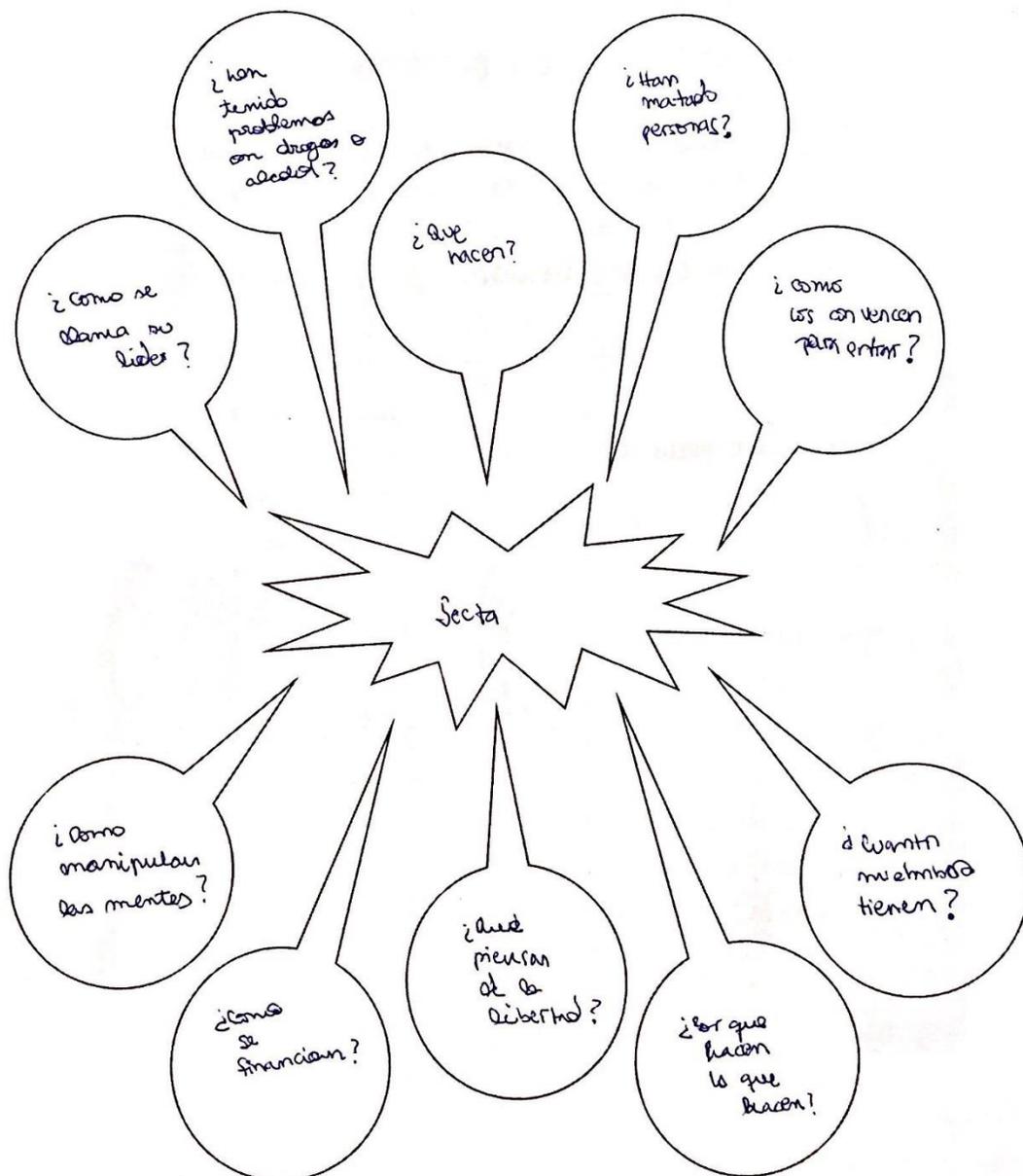
- ¿Qué...?
- ¿Por qué...?
- ¿Cómo...?
- ¿Cómo sería diferente si...?
- ¿Cuáles son las razones...?
- Suponga que.... ¿...?
- ¿Qué tal si...?
- ¿Qué tal si supiéramos...?
- ¿Cuál es el objetivo de...?
- ¿Qué cambiaría si...?

8. EVIDENCIAS PRIMERA INTERVENCIÓN



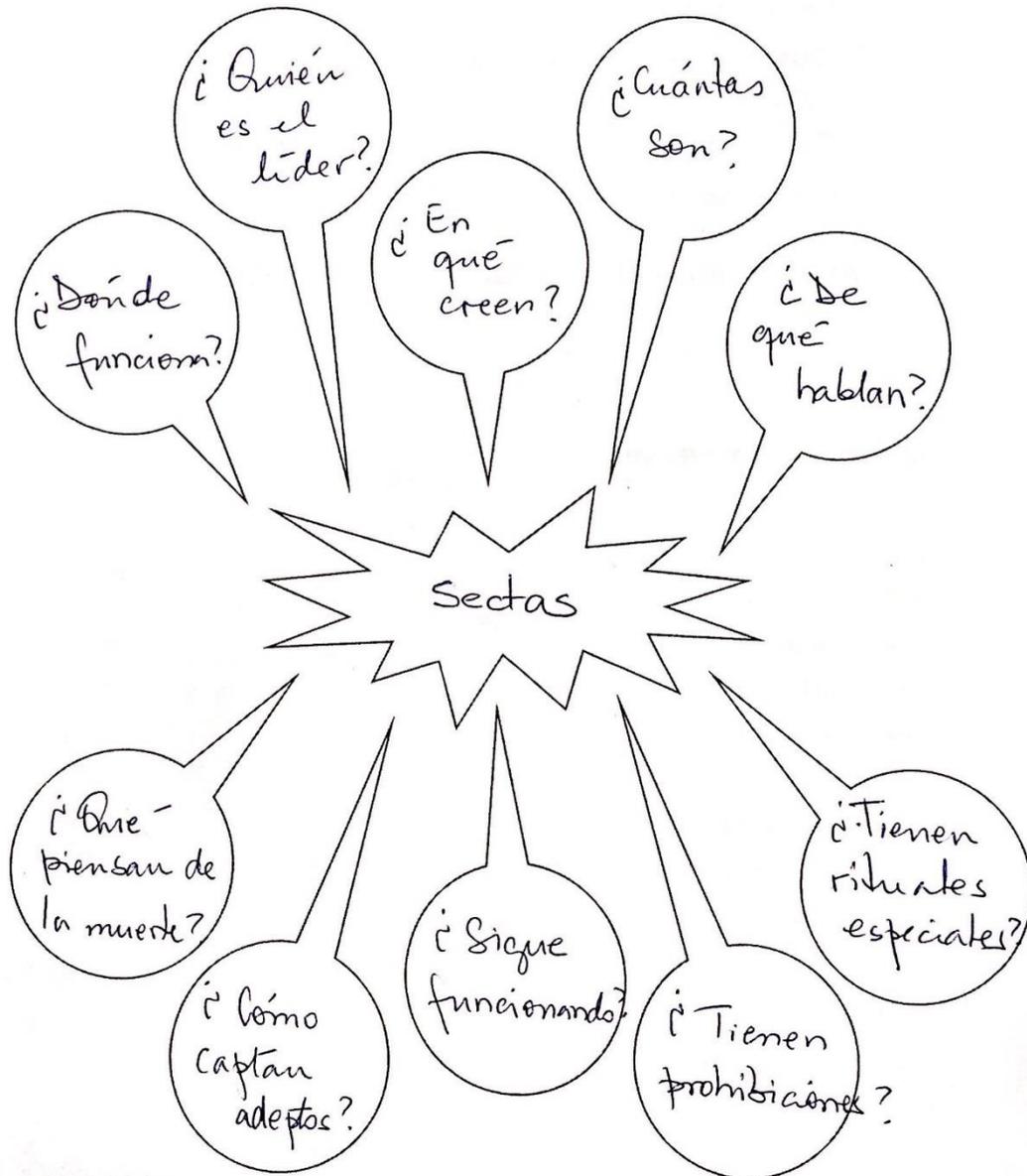
INVESTIGACIÓN SOBRE SECTAS Y NUEVOS MOVIMIENTOS RELIGIOSOS

- I. Forma grupos de 3 o 4 personas
- II. Escriban 10 preguntas que harían a cualquier secta o NMR:



INVESTIGACIÓN SOBRE SECTAS Y NUEVOS MOVIMIENTOS RELIGIOSOS

- I. Forma grupos de 3 o 4 personas
- II. Escriban 10 preguntas que harían a cualquier secta o NMR:



**9. PLANIFICACIÓN SEGUNDA INTERVENCIÓN:
EMPATÍA INTELECTUAL**

Profesor:	Verónica Apablaza Ochsenius		
Unidad:	Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos	Fecha de aplicación:	24 de octubre
Curso:	III Medio	Horario:	15:15 - 16:30
OFV	Conocer diferentes corrientes espirituales (Sectas, Nuevas Iglesias y Nuevos Movimientos Religiosos) y sus consecuencias en el mundo actual.		
CMO	Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos		
OA	Estrategias Metodológicas	Evaluación	
Meta: Exponer los resultados del trabajo grupal frente al curso, para reflexionar a partir de los elementos expuestos.	<p><u>INICIO DE LA CLASE</u></p> <p>Los estudiantes responden al saludo de la profesora.</p> <p>Expresan verbalmente cómo ha sido la experiencia del trabajo en grupo. Revisan la meta de la clase. Realizan los acuerdos de la clase y el grupo a presentar se prepara. (10 minutos)</p> <p><u>DESARROLLO DE LA CLASE:</u></p> <p>El grupo escogido presenta su investigación y abre espacio de diálogo sobre la temática estudiada (30 minutos).</p> <p>Finalizada la exposición, los estudiantes realizan la rutina de pensamiento “Círculos de Punto de Vista”, ayudados por guía de trabajo. En ella, cada uno deberá situarse desde un punto de vista específico, que tenga que ver con la secta recién expuesta, y pensar en una idea para ser descrita desde aquel punto de</p>	<p>Formativa.</p> <p>El profesor acompaña y retroalimenta verbalmente la presentación grupal.</p>	

	<p>vista, escribiéndolo en el espacio destinado para aquello. Luego, deberán escribir una pregunta que les surgiría desde aquel punto de vista. Finalmente, describen verbalmente qué nuevo aprendizaje les ha traído la actividad recién realizada (25 minutos).</p> <p><u>CIERRE DE LA CLASE</u></p> <p>Dan sus opiniones finales mediante la rutina “antes pensaba, ahora pienso”.</p> <p>Revisan el calendario de presentaciones de la próxima semana. (10 minutos)</p>	
--	--	--

10. MATERIAL SEGUNDA INTERVENCIÓN

CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA

Estoy pensando en

Desde el punto de vista de

Pienso que...

Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...

¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema?

11. EVIDENCIAS SEGUNDA INTERVENCIÓN

CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA

Estoy pensando en

ritos.

Desde el punto de vista de

una mamá con un hijo en la ciencia.

Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...

¿Por qué mi hijo necesita hacer eso?

Pienso que...

mi hijo es muy pequeño para entender lo que hace.

¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema?

ontology

CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA

Estoy pensando en

como atraer a las personas hacia este estilo de vida

Desde el punto de vista de

el fundador o los fundadores

Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...

¿A través de que medios pueda llamar más la atención?

Pienso que...

Las personas se ven atraídas ante lo interesante, tiene que ser llamativa, pero más que nada tienen que creer que se les proporciona una ayuda que les traera beneficios

¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema?

CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA

Estoy pensando en

Los cursos de autoayuda

Desde el punto de vista de

Un científico

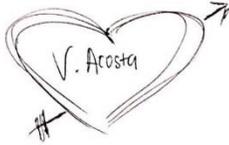
Pienso que...

Son útiles y me ayudan a superar los problemas del día a día

Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...

por que son tan caras ni la psicología busca lo mejor para nosotros.

¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema?



CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA

Estoy pensando en

Cursos

Desde el punto de vista de

alguien que pertenece a la psicología

Pienso que...

Me ayudan a ser una persona más exitosa y a hacer un mundo mejor.

Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...

¿Cuántos cursos necesitare para cambiar el mundo o para ser exitoso?

¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema?

**12. PLANIFICACION TERCERA INTERVENCIÓN:
MPARCIALIDAD INTELECTUAL**

Profesor:	Verónica Apablaza Ochsenius		
Unidad:	Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos	Fecha de aplicación:	7 de noviembre
Curso:	III Medio	Horario:	15:15 - 16:30
OFV	Conocer diferentes corrientes espirituales (Sectas, Nuevas Iglesias y Nuevos Movimientos Religiosos) y sus consecuencias en el mundo actual.		
CMO	Sectas y Nuevos Movimientos Religiosos		
OA	Estrategias Metodológicas	Evaluación	
Meta: Realizar la exposición del trabajo grupal frente al curso, para reflexionar a partir de los elementos expuestos.	<p><u>INICIO DE LA CLASE</u></p> <p>Los estudiantes responden al saludo de la profesora.</p> <p>Recuerdan en diálogo, lo aprendido en clase anterior: ¿Qué elementos de ese grupo te parecieron importantes para definirlo como una secta? ¿Por qué?</p> <p>Recuerdan la meta de estas clases.</p> <p>Realizan los acuerdos de la clase y el grupo a presentar se prepara. (10 minutos)</p> <p><u>DESARROLLO DE LA CLASE:</u></p> <p>El grupo escogido presenta su investigación y abre espacio de diálogo sobre la temática estudiada (30 minutos).</p> <p>Finalizada la exposición, los estudiantes realizan una rutina de debate con roles definidos: Se divide el grupo en dos y, apoyados por guía con pauta, se les solicita que preparen un debate con una batería de</p>	<p>Formativa.</p> <p>El profesor acompaña y retroalimenta verbalmente la presentación grupal.</p>	

	<p>argumentos, contraargumentos posibles, introducción y cierre, pretendiendo ser: a) Miembros activos de la secta presentada y b) Miembros de una comunidad contraria a la secta presentada.</p> <p>El debate tendrá tiempo de presentación de argumentos, contra argumentación, preguntas y final. (35 minutos).</p> <p><u>CIERRE DE LA CLASE</u></p> <p>Nombran por turnos el aprendizaje que les han traído las actividades realizadas en la clase.</p> <p>Revisan el calendario de presentaciones de la próxima semana. (5 minutos)</p>	
--	---	--

13. MATERIAL TERCERA INTERVENCIÓN



14. EVIDENCIAS TERCERA INTERVENCIÓN

DEBATE Por el KKK

INTRODUCCIÓN

Nosotros creemos que somos una raza superior que nací con derechos que todos vinieron a robar. Luchamos por el bienestar de nuestras familias.

1 min.
c/u

ARGUMENTOS

2 min.
c/u

CONTRARGUMENTOS

① No tienen esclavos, no se puede armar la realidad.
② Han aumentado los niveles de violencia y queremos que USA. vuelva a ser la potencia que construyeron nuestras Paises.
③ El poder blanco precede de Dios, Jesús no era negro.

1 min.
c/u

PREGUNTAS POR HECHO

¿Por qué luchar con violencia?
¿Qué te hace pensar que son mejores?
EJ. USA in bolt.

2 min.

CIERRE

Queremos mejorar el mundo, le hacemos un favor. Nuestras derechos también salen y queremos ser libres en nuestra tierra.

2 min.
c/u

Centra KK

DEBATE

INTRODUCCION

Existen creencias que son todas iguales y me voy a hacer que sea mejor por haber nacido blanco o negro. La intolerancia religiosa está pasando por la ley.

1 min. c/u

ARGUMENTOS

Exposición de creencias. Inmigrantes. ¿Es un me dirigiéndome a nadie. Todas son iguales, pero de cosas mezcladas.

2 min. c/u

CONTRAARGUMENTOS

¿Por que pasan estas cosas ahora? ¿Que ha hace igual al resto?

1 min. c/u

PREGUNTAS PUBLICAS

¿Allí? Todas son iguales.

5 min.

CIERRE

2 min. c/u