

FORMACIÓN RELIGIOSA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Sonia Krumm de Nikolaus
Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

Este trabajo trata acerca de la educación para el pensamiento crítico en la formación religiosa y el papel del docente para elevar el nivel de pensamiento de los alumnos por medio del uso de preguntas en la clase. El estudio se pregunta cómo y en qué circunstancias de la clase de educación religiosa se logra elevar el nivel de pensamiento y se produce un legítimo ambiente de aprendizaje crítico natural. A fin de buscar respuestas se realizó una investigación sobre 68 casos constituidos por docentes a cargo de una clase de educación religiosa de nivel medio superior y universitario, observados y estudiados con una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa. El diseño permitió comparar los niveles de pensamiento a que apelan las preguntas que realizan los docentes y, al mismo tiempo, observar sus acciones y los diferentes tipos de ambientes de aprendizaje que propician, así como las reacciones de los alumnos. Los resultados muestran que, aunque requiere de planificación anterior, es posible crear un ambiente de aprendizaje que desarrolle el pensamiento crítico en clases donde se estudia la Biblia y que dicho ambiente depende en gran medida de la habilidad del docente para generar preguntas de alto nivel cognitivo y motivar a los alumnos a pensar. También se encontró que, en la muestra observada, los tipos de clase predominante son las tradicionales y expositivas, y no el tipo de clase que desarrolla el pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico, preguntas, educación religiosa

Introducción

La velocidad de los cambios en las condiciones de vida ha obligado a desarrollar una gran variedad de estrategias para aprender y retener información. El

mundo laboral se ha vuelto más exigente con la educación en cuanto a la formación de personas pensantes, capaces de tomar buenas decisiones en plazos temporales reducidos, creativos en el planteo de soluciones y críticos en el manejo de la información.

El desarrollo del pensamiento crítico y de la disposición a pensar críticamente son las metas estrella de la educación superior y conocidos factores para el éxito (Huitt, 1998). Constituyen una base para una educación democrática y van más allá de la formación profesional en

Sonia Krumm de Nikolaus, Directora del Profesorado en Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Universidad Adventista del Plata, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Sonia Krumm de Nikolaus, Pasteur 389, 3103 Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: soniakrumm@gmail.com

sí misma, al apuntar a hábitos de educación para toda la vida (Facione, 1998; Thisman, 2003).

La mayor parte de las disciplinas preparadas para los estudiantes de todos los niveles tienen la pretensión de educar para el pensamiento crítico, comprendido éste por las habilidades mentales que se catalogan en los niveles superiores en la taxonomía de Bloom. Algunas disciplinas logran su objetivo; otras no. Pero asombra ver siquiera en la misma frase las palabras “pensamiento crítico y educación religiosa”, a causa de la preconcepción que de ésta última se tiene. Educación religiosa, educación tradicional, tabúes, prejuicios, cánones y transmisión repetitiva de los conocimientos, en cambio, son palabras que suelen estar asociadas.

En las dos últimas décadas el mundo ha experimentado un resurgimiento de la espiritualidad que también se refleja en la educación. Muchas universidades han integrado a sus proyectos educativos el desarrollo del área espiritual y, además, ha regresado la discusión acerca de la posibilidad de dar educación religiosa en las escuelas primarias y secundarias (Chickering, Dalton y Stamm, 2005).

En Estados Unidos de Norteamérica se creó un grupo de investigación para The Bible Literacy Project, que analizó el informe Gallup, hecho con 1002 adolescentes. Este informe ofrece importantes datos acerca del conocimiento que tienen los adolescentes de la Biblia, de dónde lo obtienen y qué papel juega la escuela en este conocimiento (The Gallup Organization, 2005).

Este resurgimiento del interés por la formación religiosa y el estudio de la Biblia para el desarrollo del pensamiento y la cultura constituye un antecedente importante para enfocar una

investigación del terreno de la didáctica de la educación religiosa y el estudio de la Biblia.

Antecedentes

Una cuestión que resurge es si el estudio de la Biblia puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a la disposición a pensar críticamente. Aunque el propósito de esta investigación no es cuestionar si lo logra o no, el énfasis o pregunta central de este trabajo es la siguiente: ¿Cómo y en qué circunstancias de la clase de Biblia se logra elevar el nivel de pensamiento y se produce un legítimo ambiente de aprendizaje crítico natural?

La definición de algunos conceptos será necesaria para partir de un lugar común.

Facione (2000) caracteriza al pensamiento crítico como un proceso cognitivo para hacer juicios razonados y reflexivos acerca de qué creer y qué no creer. También se ha definido como “una forma de razonar que requiere del apoyo adecuado para sus propias creencias y la resistencia a cambiar éstas, salvo que las alternativas estén bien fundamentadas” (Tama, 1989, p. 64). Richard Paul (citado en Huit, 1998) concibe al pensamiento crítico como un proceso de pensamiento sobre estándares. Un proceso de pensar críticamente no es suficiente si no existe una guía establecida de un sistema de creencias y la conciencia del impacto de la conducta o acción.

Desde mi marco filosófico personal, defino el pensamiento crítico como una habilidad para razonar, reflexionar y evaluar, que se apoya en las creencias y está orientado a tomar decisiones que influirán directamente en el hacer de las personas.

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Un panorama completo del pensamiento crítico incluye un componente caracterológico llamado “disposición”, que describe las inclinaciones de las personas a usar el pensamiento crítico cuando enfrentan problemas para resolver, ideas para evaluar o decisiones que tomar. Las actitudes, los valores y las inclinaciones son dimensiones de la personalidad que influyen en la conducta humana. La disposición hacia el pensamiento crítico, como una dimensión de la personalidad, refiere a la probabilidad de que la persona se acerque a la idea o al problema para resolverse usando el razonamiento (Giancarlo y Facione, 2001).

Las disposiciones o actitudes son cruciales para pensar críticamente. Sin una correcta disposición, no se ejercerá el pensamiento crítico en las situaciones que lo requieran, aun cuando la persona tenga las habilidades necesarias. No habrá cambios ni progresos sustanciales si el alumno no tiene una correcta disposición hacia la reflexión, el cuestionamiento y la curiosidad intelectual (Profetto-McGrath, 2003). De hecho, hay suficiente respaldo empírico para afirmar que el pensamiento crítico no necesariamente va a la par de una disposición para pensar críticamente. De allí la importancia de educar el aspecto actitudinal para tener pensadores críticos (Boyadjian-Samawi, 2006; Facione, Facione y Giancarlo, 2000).

Facione (2000) sostiene que para enseñar a pensar hay que pensar sobre algo y que la Biblia constituye un excelente material para poner a los alumnos a pensar. Su rico y complejo contexto, abierto a múltiples interpretaciones, con profundas raíces en conflictos religiosos, históricos, filosóficos y culturales hacen de la Biblia un material indica-

do para el desarrollo del pensamiento. El contenido de la Biblia es, al mismo tiempo, familiar pero no del todo transparente. Trata de asuntos de tremendo significado para los seres humanos, aun cuando aparenta mucha simplicidad.

Desde distintas posturas filosóficas y religiosas, diversas investigaciones concuerdan en que el estudio de la Biblia eleva el nivel de pensamiento. “No hay posición social, ni fase de la experiencia humana, para la cual el estudio de la Biblia no sea una preparación esencial” (White, 2005, p. 238). El que tiene una comprensión poco desarrollada encontrará historias y hechos sencillos, aplicables a su tipo de vida. Pero el que necesite respuestas para las grandes preguntas de la existencia y anhele un libro que lo conecte con algo trascendente y amplíe su capacidad de juzgar y discernir, también lo encontrará en la Biblia.

Esta idea está respaldada por varios estudios; por ejemplo, los de Zeece (1998) y Maxwell (1998). Zeece ha hecho una revisión de la literatura acerca de los niños y la lectura de la Biblia. Encontró que la literatura basada en el texto bíblico extiende el conocimiento de base de los niños, cultiva las habilidades para el pensamiento crítico y desarrolla la tolerancia para las diferencias religiosas con otras personas.

Nelson (2004) encontró además una correlación positiva entre educación religiosa, conocimiento de la Biblia, juicio moral y habilidades académicas en los alumnos involucrados en su estudio.

Un estudio sobre el que se ha basado el grupo de investigación para el Bible Literacy Project ha revelado la percepción de los maestros acerca de sus estudiantes lectores y no lectores

de la Biblia. Sostienen que el estudio de la Biblia confiere una distinción y ventaja a los alumnos. Especialmente para el estudio de la literatura, el arte y la historia, los alumnos que no la conocen tienen una gran desventaja para la interpretación de textos literarios, lenguaje artístico y comprensión histórica (Wachlin, 2005).

Hawks (1990) señala maneras específicas por las que la Biblia puede desarrollar el pensamiento crítico. Si se analizan estas propuestas a la luz de las habilidades que componen el concepto de pensamiento crítico, se encuentra la razón de tal afirmación.

Las habilidades y subhabilidades cognitivas para el pensamiento crítico son las siguientes: interpretación (categorización, decodificación, clarificación del significado), análisis (examen de ideas, identificación de argumentos, análisis de argumentos), evaluación (evaluación de demandas, evaluación de argumentos), inferencia (requerimiento del evidencias, conjetura alternativa, extracción de conclusiones), explicación (declaración de resultados, justificación de procedimientos, presentación de argumentos) y autorregulación (autoexaminación, autocorrección) (Faccione, 1990). Otros estudios reafirman los componentes del constructo (Cheung, Rudowicz, Kwan y Yue, 2002).

Hawks piensa que el abordaje correcto del estudio de la Biblia promueve una mente abierta, pues provee un cuadro balanceado del valor propio. La Biblia puede ser comprendida aun por mentes simples, pero también requiere entender las limitaciones humanas en su interpretación. Además, expande la perspectiva de los estudiantes por medio de la exposición a asuntos universales. Abre la mente a grandes temas de con-

templación que llenan de significado la vida. La capacidad de discriminar entre la verdad y el error, la habilidad de determinar qué es central y qué es periférico, la destreza para realizar juicios de valor, todo depende de la habilidad personal para evaluar certeramente el propósito y significado de la vida.

El estudio de la Biblia desarrolla las habilidades de análisis, síntesis y evaluación mediante su relación con otras disciplinas. El análisis de las partes (versículos) y su relación con un tema central que hilvana finamente toda la Biblia, estimula en los estudiantes la habilidad para establecer relaciones entre los conceptos y la extracción de principios generales. No menos importante es el desarrollo de la habilidad para tomar decisiones usando como referente el compromiso con la Biblia, que le provee al estudiante un sólido marco ético para distinguir lo que es bueno y lo que es malo, lo justo de lo injusto, y una cosmovisión o plataforma filosófica que será un parámetro que le permitirá medir, comparar, evaluar y juzgar.

La formación de una cosmovisión es una tarea esencial del alumno universitario. Toda su actuación profesional dependerá en gran medida de la plataforma sobre la que se pare para ver el mundo. Sus decisiones laborales, éticas y sociales estarán ligadas a esa visión que tienen del mundo. La educación universitaria suele ser muy fuerte en la preparación académica, pero es débil en la formación de competencias, especialmente en el saber hacer y el saber ser.

El estudio de la Biblia es una respuesta a esta necesidad de formación de seres pensantes y dueños de una cosmovisión propia. A la pregunta de cómo y en qué circunstancias la Biblia expande el pensamiento hacia niveles superiores,

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

se puede responder, en parte, desde un estudio de la didáctica o instrucción, y a estos propósitos trata de atender una investigación llevada a cabo durante el año 2007 en instituciones educativas adventistas en México.

Método

La presente investigación de metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, se llevó a cabo en instituciones de nivel medio superior y superior, mediante la observación y estudio de casos provistos por 68 clases donde se enseñaba una asignatura relacionada con el conocimiento de la Biblia.

Cuantitativamente, este estudio puede definirse como correlacional, de valor explicativo parcial, descriptivo, no experimental ex post facto y transversal.

Cualitativamente, puede definirse como un estudio etnográfico, pues se buscaron patrones de interacción social con una metodología esencialmente descriptiva, a fin de establecer un retrato de funcionamiento de una unidad social, como lo es el aula de clases; en otras palabras, esta parte del estudio corresponde a un enfoque naturalista, ya que se observó el fenómeno en el lugar y el momento donde se produjeron las interacciones y donde se encontraban los sujetos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Participantes

La unidad de observación fue el docente que enseña Biblia en universidades y escuelas preparatorias religiosas de México durante el primer semestre del año 2007.

Se seleccionaron tres universidades situadas en (a) Montemorelos, Nuevo León; (b) Linda Vista, Chiapas y (c) Navojoa, Sonora, además de 15 insti-

tuciones de nivel medio superior. Se obtuvo una muestra de 68 docentes que enseñan educación religiosa en el nivel medio superior y superior, 58 de los cuales fueron hombres y 10 mujeres.

El tiempo de experiencia en la docencia cubrió un rango que fue desde ninguna experiencia hasta 44 años de experiencia laboral en la docencia. El 58.8% de los participantes eran teólogos y el 27.9% eran docentes. Un 4.4% de los participantes eran docentes y tenían formación en teología, mientras que el 8.8% no eran ni teólogos ni docentes. En la Tabla 1 se aprecia la distribución de los tipos y sus porcentajes correspondientes.

El grado de formación académica más frecuente fue el de licenciatura, con un 44.1% de representatividad en el grupo total (ver Tabla 2).

Tabla 1
Distribución de la muestra por tipo de preparación académica

Tipo	n	%
Teología	25	36.8
Docencia	19	27.9
Teología y docencia	3	4.4
Teología y capacitación docente	15	22.1
Ni teología ni docencia	6	8.8

Tabla 2
Distribución de la muestra por grado académico

Grado	n	%
Bachillerato	1	1.5
Licenciatura	30	44.1
Maestría	24	35.3
Doctorado	13	19.1

Resultados

Análisis cuantitativo

Una línea de observación se organizó sobre el tipo y nivel de preguntas que los docentes hacían en sus clases. Estudios como el de Solvang (2004) y Burton y Habenicht (2004) indican que el nivel de profundidad de pensamiento se incrementa cuando los docentes toman en cuenta la taxonomía de Bloom para generar preguntas acerca de la Biblia.

El nivel de preguntas se estructuró en base a la taxonomía de Bloom, que aún 50 años después de haber sido propuesta tiene vigencia respaldada por numerosas investigaciones actuales que dan apoyo empírico a su construcción y aplicación (Baumfield y Mroz, 2002; Bissell y Lemons, 2006; Braun, 2004; Buxkemper y Hartfiel, 2003; Connor-Greene y Murdoch, 1999; Durant, 2001; Fowler, 2005; Huit, 1998; Keeley, Alí y Gebing, 1998; Limbach y Waugh, 2005; Painter, 1996; Walker y Gazillo, 2003; Wolf, 1987).

Tipo de preguntas formuladas

Las preguntas que los docentes formularon espontáneamente durante la clase fueron registradas y ordenadas en seis categorías o niveles, según la taxonomía de Bloom (Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl, 1956): conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Sin embargo, para realizar los análisis se agruparon los niveles de síntesis y evaluación, atendiendo al análisis de Huit (1998), cuyo resultado muestra que síntesis y evaluación son dos procesos de pensamiento que tienen mucho en común pero diferente propósito. La evaluación está enfocada en valorar o juzgar, con base en un análisis de una suposición o estamento. Este nivel es equivalente

al pensamiento crítico, según la mayor parte de las definiciones encontradas. La síntesis, en cambio, requiere mirar en forma individual cada una de las partes que componen el problema y las relaciones (análisis) y, entonces, ponerlas juntas otra vez en una forma nueva y original. Esto es concebido por Huit como pensamiento creativo. Ambos procesos son considerados como el nivel más alto de pensamiento crítico.

El tipo de pregunta más utilizado por el mayor número de profesores ($n = 49$) fue el de conocimiento. Un 72.1% de los docentes utilizaron más la pregunta de nivel de conocimiento que cualquier otro nivel. Los tipos menos usados fueron los de síntesis y evaluación, con un 4.4%. En la Tabla 3 se observa la frecuencia de profesores por moda de preguntas formuladas.

En cuanto a la categoría más alta de las preguntas formuladas en la clase, un 36.8% de los docentes utilizaron preguntas de síntesis y/o evaluación y sólo el 10.3% de los profesores se quedó en el nivel de conocimiento como nivel máximo. En la Tabla 4 se observan estos datos.

Tipo de preguntas diseñadas

Luego de la observación de una clase, se pidió a los docentes que diseñaran y

Tabla 3
Distribución de la muestra por tipo de preguntas formuladas

Tipo de pregunta	<i>n</i>	%
No formuló preguntas	2	2.9
Conocimiento	49	72.1
Comprensión	5	7.4
Aplicación	5	7.4
Análisis	4	5.9
Síntesis y evaluación	3	4.4

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Tabla 4

Distribución de la muestra por categoría más alta de preguntas formuladas

Tipo de pregunta	n	%
No formuló preguntas	2	2.9
Conocimiento	7	10.3
Comprensión	10	14.7
Aplicación	4	5.9
Análisis	20	29.4
Síntesis y evaluación	25	36.8

escribieran no menos de cinco preguntas que harían a sus alumnos acerca de un texto que les fue proporcionado. Estas preguntas también fueron ordenadas en los seis niveles de la taxonomía de Bloom. A diferencia de las preguntas formuladas espontáneamente por los profesores, cuya moda estuvo en el nivel de conocimiento, la moda de las preguntas diseñadas estuvo situada en las preguntas de análisis, con un 63.2% y no se utilizaron preguntas de comprensión. En la Tabla 5 se muestra la frecuencia de modas de preguntas formuladas por profesor.

Al buscar la categoría más alta de preguntas diseñadas sobre un texto predeterminado, se encontró que, en el 51.5% de los casos, las preguntas de mayor nivel utilizadas fueron las de síntesis y evaluación, y en un 45.6% de los

Tabla 5

Distribución de la muestra por modas de preguntas diseñadas

Tipo de pregunta	n	%
Conocimiento	3	4.4
Comprensión	--	--
Aplicación	11	16.2
Análisis	43	63.2
Síntesis y evaluación	11	16.2

casos se utilizaron preguntas del nivel de análisis. Es notable que en las preguntas escritas por los docentes no aparece ninguna del nivel de comprensión y tan sólo un profesor utiliza las preguntas de conocimiento como la categoría más alta (ver Tabla 6).

Tabla 6

Distribución de la muestra por categoría más alta de preguntas diseñadas

Tipo de pregunta	n	%
Conocimiento	1	1.5
Comprensión	--	--
Aplicación	1	1.5
Análisis	31	45.6
Síntesis y evaluación	35	51.5

Pruebas de hipótesis

La primera hipótesis buscaba la relación entre la formación académica de los docentes y el nivel de preguntas que son capaces de diseñar para sus alumnos. Un análisis de varianza simple mostró que no hay diferencias significativas en la moda de preguntas diseñadas entre los tipos de formación profesional ($F = .409, p = .801$), ni tampoco entre la categoría más alta de preguntas diseñadas ($F = .514, p = .725$). Por ello se puede afirmar que no hay efecto de la variable independiente (nivel de formación académica) sobre el nivel de preguntas que son capaces de diseñar los profesores. Sin embargo, se puede observar que los docentes que en su formación profesional han combinado la teología y la docencia obtuvieron el valor mayor en la media de categoría más alta de preguntas diseñadas (4.67), mientras que los profesores que no tienen formación ni en teología ni en docencia tienen la media más baja de preguntas diseñadas

(4.17). En la Tabla 7 se observan estos datos.

La segunda hipótesis buscaba la relación entre la formación académica de los docentes y el nivel de preguntas que formulan en sus clases. Una prueba estadística *t* de Student entre los grupos formados por profesores con preparación en la docencia y profesores con formación en teología determinó que hay diferencia significativa ($t = -2.165, p = .036$) en el nivel de preguntas que formulan espontáneamente en sus clases. Los docentes formularon categorías de preguntas significativamente más altas ($M = 4.05$) que los teólogos ($M = 3.23$).

Tabla 7

Medias de categoría más alta de preguntas diseñadas por tipo de formación profesional

Formación profesional	Medias
Ni teología ni docencia	4.17
Teología y capacitación docente	4.40
Teología	4.44
Docencia	4.58
Teología y docencia	4.67

La hipótesis 3 buscaba la relación entre las preguntas que el docente diseña y las que efectivamente formula en sus clases. Cuando los docentes preguntaron espontáneamente, sin haber planificado una estrategia para interrogar, el porcentaje más alto entre los tipos de preguntas fue el nivel de conocimiento, con un 55.72%, mientras que el nivel menos usado fue el de evaluación, con un 4%. Cuando tuvieron la oportunidad de pensar y escribir preguntas sobre un texto asignado, los porcentajes cambiaron considerablemente. El nivel de mayor utilización fue el de análisis, con un

45.29% y el menos utilizado fue el de síntesis, con un 5.76%. Es de destacar que tanto en las preguntas formuladas como en las preguntas diseñadas, el nivel de síntesis aparece con porcentajes muy bajos.

En la Tabla 8 se puede apreciar la comparación de porcentajes entre las preguntas formuladas y diseñadas por cada profesor. Sólo los porcentajes relativos deben ser utilizados como punto de comparación, ya que el número de preguntas fue tomada de diferentes fuentes: del registro espontáneo de preguntas de los profesores, que tuvo una variación muy amplia en el número formulado y de la solicitud específica de diseñar solamente cinco preguntas sobre un texto asignado.

Una prueba de Friedman aplicada

Tabla 8

Número y porcentaje de preguntas formuladas y diseñadas

Nivel de preguntas	Tipo de preguntas			
	Formuladas		Diseñadas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conocimiento	390	55.7	57.0	14.9
Comparación	99	14.1	28.0	7.3
Aplicación	49	7.0	64.0	16.8
Análisis	102	14.6	173.0	45.3
Síntesis	32	4.6	22.0	5.8
Evaluación	28	4.0	38.0	10.0
Totales	700	100.0	382.0	100.0

a las modas de ambos tipos de preguntas reveló que la media de rangos de la moda de preguntas formuladas (1.08) es significativamente menor ($\chi^2 = 53.0701, p = .000$) que la moda de preguntas diseñadas (1.92).

Se aprovecharon los demás datos del cuestionario para generar otras hipótesis

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

que puedan ayudar a comprender el cuadro general.

Se observó el comportamiento hacia la moda de preguntas formuladas de tres grupos de profesores agrupados según su antigüedad docente. El grupo 1, que estuvo formado por profesores sin experiencia docente a 3 años de experiencia, obtuvo una media de 1.20. El grupo 2, que se conformó con profesores que tenían entre 4 y 12 años de experiencia, obtuvo una media de 2.09. El grupo 3, integrado por profesores con una experiencia de 13 a 38 años, obtuvo una media de 1.45. El grupo de docentes con una experiencia de 4 a 12 años fue el que tuvo una media más alta de moda de preguntas formuladas.

Un análisis de varianza simple entre los grupos mostró que entre ellos existe una diferencia significativa de moda de preguntas formuladas ($F = 3.932, p = .025$). Un análisis post hoc de Student-Newman-Keuls reveló que el contraste entre el grupo 1 ($M = 1.20$) y el grupo 2 ($M = 2.09$) es significativo.

Análisis cualitativo

Se buscaba saber si los docentes desarrollaban un ambiente de aprendizaje crítico natural en estas clases y si los alumnos estaban dispuestos a pensar críticamente como reacción a las propuestas de los docentes. Pero por sobre otro objetivo, se pretendía entender la dinámica interna de las clases.

Desde un abordaje cualitativo, se observaron y registraron los hechos completos de las clases, centrando la atención en las acciones del docente, las reacciones de los alumnos y el ambiente de aprendizaje de la clase. Estas observaciones también tenían el propósito de entender mejor las relaciones del fenómeno así como se dan en su medio natu-

ral (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004).

Por razones de espacio, en este informe se han quitado los registros escritos de las clases y sus respectivos análisis, mostrándose solamente los resultados obtenidos.

El escenario de observación

De las 68 clases visitadas, 14 estaban situadas en ambientes rurales, mientras que el resto se ubicaba en ambientes urbanos de diferente densidad. A pesar de que el comportamiento de los alumnos es algo diferente en los distintos ambientes, mostraron tener interés en temas similares y realizaron preguntas de igual complejidad a sus profesores. A todos les interesaban asuntos relacionados con la vocación, la pareja y el estado actual del mundo. También se observaron habilidades y afición al uso de la tecnología y las comunicaciones por internet y teléfonos celulares. Los alumnos universitarios manifestaron más interés en asuntos espirituales que sus pares de educación media, pero en todos los casos las preguntas hechas a sus profesores fueron desafiantes y buscaban resolver asuntos de fondo. Los estudiantes se satisfacen con respuestas simples y reduccionistas. Tanto los alumnos de ambientes urbanos como los de ambientes rurales manifestaron sentido del humor y habilidad para responder preguntas de alto nivel cuando se les solicitaba.

Algunas instituciones tienen edificios cómodos y amplios que cubren las necesidades de profesores y alumnos. Otras escuelas son muy pobres y eso se refleja en el edificio sin terminar o en su estado deteriorado, sin un cierre apropiado de aberturas que impida el paso del frío o el calor, con una iluminación escasa, con aulas demasiado

pequeñas para la población escolar, con baños insuficientes, sin patios preparados para las actividades en el exterior y con aulas, asientos y mesas de trabajo muy malogrados. Las clases, sin embargo, no se desarrollaron de manera muy diferente en un ambiente y en otro.

En una escuela con un ambiente físico amplio, cómodo y funcional y los mejores recursos para la enseñanza se observaron dos clases, una que puede tomarse como ejemplo de la clase ideal por la dinámica del profesor y la manera en que hizo participar y pensar a sus alumnos; la otra puede ser un ejemplo de una clase con disciplina caótica, con un profesor atado a métodos tradicionales que dio una clase expositiva, sin prestar la menor atención a las necesidades de los alumnos y sin preocuparse por conducir el aprendizaje. En estos casos, el medio físico no pareció ser un factor decisivo para el desarrollo del pensamiento.

Las clases de Biblia

Tipos de clases

Durante las observaciones se describieron los tipos de clases, a fin de agruparlas de acuerdo con sus rasgos comunes. La clasificación no obedece a ninguna taxonomía conocida, sino a un orden conveniente a este trabajo de investigación.

Se encontraron rasgos o características puntuales que permiten agrupar a los estilos o tipos en (a) clases estratégicas, (b) clases basadas en preguntas, (c) clases tradicionales, (d) clases devocionales, (e) clases-sermón y (f) clases informales. Si bien algunas clases no fueron puras en su tipo, todas tuvieron una tendencia hacia alguna de las descripciones que se presentan a continuación.

Los seis tipos de clases están ordenados desde el más efectivo para el desarrollo de habilidades del pensamiento de los alumnos hasta el menos efectivo.

Clases estratégicas. El estilo de clase estratégica puede considerarse como el tipo de clase que más estimula el desarrollo del pensamiento de los alumnos, ya que los profesores muestran una intención y un esfuerzo por movilizar los procesos de aprendizaje de habilidades además de los contenidos conceptuales.

En 12 casos se observó este tipo de clase, con un estilo de conducción dinámica y variadas estrategias para desarrollar el pensamiento de los alumnos. Aunque no todas fueron bien aprovechadas, se pudo apreciar una intención de incorporar diferentes maneras de aproximarse al contenido. En algunas clases los docentes plantearon una actividad diferente, pero no supervisaron su concreción o no analizaron las respuestas y aportes, dejando pasar errores o excelentes oportunidades para reforzar el aprendizaje.

En las clases estratégicas se observó el uso de algunas de las siguientes estrategias y propuestas de trabajo en forma combinada: uso de preguntas vitales, actividades de evaluación, tareas de investigación, dibujo y diseño de un logo, grupos de trabajo, memorización, resumen, escritura creativa, diario de experiencias espirituales, elaboración de una cosmovisión propia, uso y aplicación de refranes, análisis de casos, composición de poemas, presentación de clases ante los compañeros, cuestionarios respondidos en grupos, composición de una carta, creación de un proyecto institucional, declaración de la filosofía, misión y visión de una institución ideal, concursos de preguntas y cantos.

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Clases basadas en preguntas. En 12 clases los docentes utilizaron la pregunta como única estrategia. No fueron clases tradicionales porque requirieron la participación de los alumnos, pero no salieron de un esquema único. Algunos hicieron preguntas encadenadas pero no aprovecharon el recurso para incrementar el nivel de pensamiento haciendo preguntas de creciente nivel de complejidad. Aunque denotaron habilidad y manejo de la clase, no hicieron un esfuerzo por dar un paso más allá en la preparación didáctica.

Clases tradicionales. La mayor parte de las clases observadas pueden situarse dentro de este tipo. Así se observaron 28 clases que tienen en común un docente que tiene la intención de enseñar, pero centra la clase en la exposición de los contenidos.

La clase típica consistió en dictado de apuntes y a veces con evaluaciones escritas al final de la clase, compuestas mayormente por preguntas de nivel de conocimiento. Se observó también un buen número de profesores muy dependientes de su material (apuntes, libro, presentación multimedia) para apoyarse en la exposición. Los profesores solían estar situados al frente, detrás del escritorio o ante la pizarra, con poca movilidad en el aula y escaso contacto visual con los alumnos situados atrás. Las preguntas que hicieron fueron mayormente del nivel de conocimiento, requiriendo de los alumnos respuestas a coro o muy obvias, tales como completar frases. Otros hicieron buenas preguntas pero no esperaron las respuestas de los alumnos. En muchas clases, los alumnos se limitaron a escuchar.

Clases devocionales. En cuatro de

los casos se identificó claramente un tipo de clase devocional, en la que el maestro buscó desarrollar una reflexión espiritual y cierta movilidad afectiva en sus alumnos, sin esperar un trabajo intelectual por medio del contenido. En general estas clases consistieron en cantos, un momento extenso para expresar motivos de agradecimiento y pedidos a Dios, oraciones, una historia o reflexión corta de la que el profesor sacaba una lección espiritual y finalmente una apelación a realizar un cambio en la vida relacionado con la reflexión. Este estilo corresponde a lo que Newell (2003) llama “devocionalismo”.

Clase-sermón. El estilo de clase como sermón se observó en ocho casos. Las clases seguían las reglas homiléticas y los pasos de un sermón con preguntas retóricas, ilustraciones o relatos y menciones a referencias bíblicas. En estos casos no hubo apelación afectiva ni una intención de desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. Se trató de una exposición de un tema espiritual o teológico.

Las clases como devocional y como sermón bien podrían clasificarse también dentro de las tradicionales porque no motivaron la participación activa de los alumnos y fueron estilos expositivos. Sin embargo, se incluyen como tipos separados porque hay menos intención pedagógica que en la clase tradicional.

Clases informales. Cuatro de las clases visitadas pueden categorizarse como informales, encaradas como una forma de pasar el tiempo más que como un espacio de aprendizaje. No se pasó lista ni se requirió de los alumnos la utilización de Biblias, libros o cuadernos para tomar notas. Los profesores

no mostraron intenciones de manejar la disciplina. Es difícil situar estas clases dentro de alguno de los otros tipos por su alto grado de informalidad. Constituyen, quizá, el tipo más dañino, porque los alumnos no llegan a captar cuál es la intención del profesor y cuál es el objetivo de pasar el tiempo de esa manera.

En la Tabla 9 se presenta un resumen de los tipos de clases y la cantidad de veces que se observó cada tipo du-

Tabla 9
Tipos de clases

Tipo	<i>n</i>	%
Estratégica	12	17.6
Basada en preguntas	13	19.1
Tradicional	28	41.2
Devocional	4	5.9
Sermón	8	11.8
Informal	4	5.9

rante la recolección de los datos.

El profesor y las preguntas

Durante las observaciones se prestó especial atención a los tipos de preguntas que realizaban los profesores y al manejo de ellas como herramienta didáctica. Así se registró la presencia de preguntas vitales o esenciales, el uso de cadenas de preguntas y el manejo del tiempo de espera entre preguntas y respuestas.

Preguntas vitales o esenciales

Las preguntas vitales o esenciales constituyen un excelente marcador de rumbo de la clase y son especialmente recomendables para materias que requieren reflexión y discusión filosófica (Martin Kniep, 2000). Durante las observaciones se encontraron solo dos docentes que usaron esta herramienta

didáctica para organizar la clase. La que sigue a continuación es un ejemplo de este tipo de pregunta, hecha por uno de los dos profesores mencionados: “¿En qué momento es más fácil confiar en Dios? ¿Cuando todo va bien o cuando todo va mal?” El docente anunció que durante el desarrollo de la unidad didáctica que estaban iniciando ese día tratarían de responder esta pregunta. Se estudiaban en esa materia los libros poéticos de la Biblia y la unidad didáctica estaba centrada en el libro de Job. En el transcurso de la clase se observó un desarrollo de ideas que iban encaminadas a dar una respuesta a la pregunta vital.

Cadenas de preguntas

Las cadenas o secuencias de preguntas son series de preguntas diseñadas de tal manera que cada nueva pregunta se construye sobre la respuesta de la anterior (Vogler, 2005). Para fomentar el pensamiento profundo es necesario incrementar el nivel intelectual de las preguntas. En 16 de los casos observados se encontraron preguntas secuenciadas o en cadena. Algunos profesores construyeron cadenas partiendo de conocimientos elementales y fueron llevando a sus alumnos a preguntas de reflexión más profunda. Esto sucedió solo en cinco casos. En los 11 restantes las cadenas de preguntas permanecieron en un mismo nivel, que por lo general fue el de conocimiento.

El tiempo de espera

Aunque esta investigación no se enfocó en los tiempos de espera entre la pregunta y la respuesta, se ha señalado en el registro de observaciones con “responde sin esperar” (R/SE), cada vez que los profesores contestaron las pre-

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

guntas por sí mismos, sin esperar entre una acción y otra. En 16 docentes se encontró una tendencia marcada a responder antes de que el alumno pudiera pensar. Este recuento se hizo sobre los docentes que respondieron por sí mismos más del 50% de las preguntas hechas. En algunos casos se trató del 100% de las preguntas.

El alumno y las preguntas

Optimización de las preguntas de los alumnos

Los alumnos manifestaron interés en algunos temas y muchas veces hicieron buenas preguntas. En algunos casos las preguntas fueron ignoradas, no fueron respondidas o el profesor se limitó a decir “cuando tratemos el próximo tema te responderé”. Pero en ocho casos los profesores respondieron las preguntas o las incorporaron al diálogo de la clase.

En seis observaciones se notó claramente que el docente no deseaba responder las preguntas de los alumnos. En algún caso fue notoria la incomodidad por responder ciertas preguntas difíciles.

En otros casos se percibió un escaso interés por lo que los alumnos deseaban saber realmente. El profesor estaba enfocado en su tema y no tenía intención de salir de él. Había una urgencia por dar el tema previsto sin apartarse del plan.

Alumnos que hacen la dinámica de la clase

Cinco docentes no hicieron preguntas o preguntaron muy poco, pero sus alumnos le dieron dinamismo a las clases. En un caso, el profesor hizo una sola pregunta, mientras que sus alumnos generaron nueve y esa dinámica mantuvo a la clase pendiente de los contenidos.

En otros casos los alumnos aporta-

ron anécdotas, ilustraciones, humor y casos reales, de manera que fueron conectando la teoría con la realidad.

El docente y los recursos

Los recursos de apoyo para el razonamiento y el aprendizaje se eligen teniendo en cuenta la población escolar, el contenido de la materia y las habilidades que se desea desarrollar. En los casos observados se encontró que 19 profesores no usaron ningún recurso didáctico adicional al de la exposición hablada. Entre los que usaron algún recurso, fueron 18 los que emplearon la pizarra, aunque no la usaron con criterio y orden didáctico, como podría ser el elaborar mapas conceptuales o esquemas de contenido, sino más bien para anotar nombres, títulos de temas o referencias bíblicas. En ningún caso los alumnos utilizaron la pizarra.

Otro recurso ampliamente utilizado fue la presentación multimedia empleada por 16 docentes. Sin embargo, este recurso no contribuyó a generar preguntas o a permitir que el alumno interactuara con el profesor. Fue un medio de exposición que permitió al docente leer el contenido y a los alumnos seguirlo con la vista. En algunos casos las diapositivas estaban excedidas de texto o la letra era demasiado pequeña y no cumplió la función de guía de lectura.

La narración de experiencias personales o ajenas se utilizó en 14 casos, produciendo un efecto muy positivo en los alumnos. Hubo respuesta afectiva al relato, preguntas acerca del contenido, mejor disciplina y atención y reacciones tales como querer contar también su propia experiencia o manifestaciones de identificación con el personaje central de la historia.

Dos profesores emplearon trans-

parencias y retroproyector y otros dos usaron música grabada para ambientar la clase o cantar. En un solo caso se utilizó alguno de los siguientes recursos: dramatización, película, cartel, cantos, instrumento para acompañar la música, línea del tiempo y esquema de contenido. La Tabla 10 muestra una concentra-

grupos en base a cinco formas de reaccionar a la clase: (a) los de alto nivel de interés y compromiso con la clase, (b), los que tienen interés pero poco entusiasmo, (c) los que son activos pero tienen poco interés, (d) los apáticos y (e) los indisciplinados. Se exponen en un orden cuyo rango se extiende desde los más comprometidos y dispuestos a pensar, hasta los menos comprometidos en el desarrollo del pensamiento.

Tabla 10

Distribución de frecuencia de uso de recursos de apoyo didáctico

Tipo	n
Exposición oral	19
Pizarra	18
Presentaciones en multimedios	16
Narración de experiencias	14
Libro adicional	6
Transparencias y retroproyector	2
Música grabada	2
Instrumento musical	1
Cantos	1
Cartel	1
Película	1
Dramatización	1
Línea del tiempo	1
Esquemas de contenido	1

ción de datos de esta sección.

Comportamiento de los alumnos

Junto con la actuación del docente, se observó el comportamiento de los grupos para registrar las reacciones y tratar de comprender qué acciones del docente favorecen una mejor disposición al desarrollo del pensamiento de los alumnos. Aunque dentro de los grupos había distintos tipos de actitudes por parte de los alumnos, en la mayoría de los casos no fue tan difícil determinar un “clima emocional” generalizado al grupo total. Así se organizaron los

Con alto nivel de interés y compromiso con la clase

Participan con mucho interés y entusiasmo. Manifiestan alegría por estar en la clase. Aportan preguntas, casos ilustrativos, humor pertinente y nuevas ideas. Colaboran con la disciplina del aula y la organización del trabajo. Toman notas, dan respuestas completas, creativas y reflexivas. Son afectuosos y respetuosos con el profesor y sus compañeros.

Con interés pero poco entusiasmo

Colaboran voluntariamente. Hacen preguntas, cooperan con el grupo. Muy tranquilos en sus intervenciones. Menos inclinados a dar sus opiniones y tomar partido por una idea. La clase de Biblia les interesa, pero no manifiestan entusiasmo por saber.

Activos pero con poco interés

Hacen mecánicamente lo que el profesor pide. Clase más pasiva. Cumplen requisitos. Especialmente se movilizan cuando hay un control posterior de las tareas o se los llama por nombre para responder una pregunta. Siguen las explicaciones del profesor mientras atienden otras cosas, tales como estudiar para otras materias, escuchar música, dibujar, escribir cartas y otras. No suelen hacer preguntas ni muchos aportes espontáneos.

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Apáticos

Hablan en voz baja entre sí y hacen su propia diversión dentro de la clase. Dormitan o duermen sin ocultar lo que están haciendo. Algunos se acuestan sobre las mesas. Suelen estar en silencio absoluto, como si no estuvieran allí. Las miradas están en las ventanas o como ausentes. No opinan ni preguntan. Tampoco responden a las preguntas que hace el profesor.

Indisciplinados

Hablan en voz alta entre ellos; se llaman elevando mucho la voz. Cantan en voz alta mientras el profesor habla. Se paran y se trasladan en el aula mientras el profesor está dando la clase. Contestan sus teléfonos celulares. Se ríen a carcajadas. Dan respuestas irónicas o groseras a las preguntas de sus profesores y compañeros. Se pelean entre sí. Realizan actividades paralelas a la clase que no corresponden al ambiente, tales como depilarse las cejas, peinarse, hacerse masajes en la espalda, comer, etc.

La distribución de los grupos de clase según esta categorización puede verse en la Tabla 11.

Tabla 11
Distribución de la muestra por categoría de comportamiento

Comportamiento	<i>n</i>	%
Alto nivel de interés y compromiso	14	20.6
Interés pero poco entusiasmo	18	26.5
Activos pero con poco interés	12	17.7
Apáticos	13	19.1
Indisciplinados	10	14.7
Total	68	100.0

Perfil de los profesores que lograron mayor compromiso

A fin de aprender de los profesores que lograron un mayor compromiso de sus alumnos con el pensamiento y de encontrar los factores comunes que podrían explicar el logro, se analizaron los 14 casos de este tipo.

Solo tres de los 14 grupos de estudiantes eran de escolaridad media superior; el resto fueron universitarios. Esto habla de una madurez de los alumnos para el diálogo y la reflexión.

Se concentraron los rasgos y características sobresalientes de estos casos en la Tabla 12 con el propósito de extraer, al final, un perfil de los mejores docentes. Los números indican el número de caso analizado.

Las características que se repitieron en estos docentes delinean un perfil que denota una intención educativa en su quehacer y una tendencia a centrar las clases en sus alumnos. Los rasgos más frecuentes fueron una buena preparación, la seguridad y firmeza de carácter y el respeto por los alumnos. También se observó una atención permanente a la reacción de los alumnos y la promoción de un excelente ambiente emocional. La calidez en el trato, el sentido del humor, el manejo óptimo del tiempo, la alegría y el entusiasmo, el dinamismo, el uso de una voz clara y fuerte, la disposición a escuchar y la conexión permanente con la mirada fueron otros rasgos que se presentaron en varios de estos casos.

En la Tabla 12 llama la atención el caso 54, que muestra muy pocos de los rasgos que tienen los otros profesores y, sin embargo, tuvo una clase comprometida y entusiasta. Los alumnos de esta clase fueron los mismos participantes del caso 53.

KRUMM DE NIKOLAUS

En esa clase, los estudiantes participaron y mostraron un alto grado de compromiso con el aprendizaje desde el mismo comienzo de la clase. Al entrar al aula del profesor del caso 54, aparentemente se transformaron. Los primeros 10 minutos permanecieron callados, como en sopor y con poca reacción. Luego, un alumno pidió permiso para relatar una experiencia que ilustraba lo que el profesor estaba exponiendo, y después de esto, los demás parecieron despertar. Aportaron y preguntaron el

resto de la clase, cambiando el clima de aprendizaje por completo. El profesor mantuvo un ritmo de comunicación tranquilo, inexpresivo y sin usar estrategias dinámicas. Pero los alumnos hicieron la clase. Los estudiantes de este grupo están en su último año de universidad.

También se observaron las estrategias que emplearon los profesores de estas 14 clases para conducir el pensamiento de sus alumnos. En la Tabla 13 se registran las estrategias a las que recurrieron los docentes. Estas fueron las

Tabla 12
Rasgos de los profesores que logran alto nivel de compromiso

Rasgos y actitudes de los profesores	Casos													
	4	14	22	23	26	27	28	35	44	47	53	54	55	63
Bien preparado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cálido en el trato	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x
De pensamiento agudo	x			x		x		x		x	x		x	x
Tranquilo, calmo	x						x			x	x	x		
Muy pasivo													x	
Con sentido del humor			x	x	x	x	x	x		x			x	x
Interesado por cada alumno			x	x	x	x		x		x				x
Alegre, entusiasta			x	x		x		x	x	x			x	x
Atento a las reacciones	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Enérgico y dinámico			x	x	x	x		x	x					x
Inquieto, movedido			x	x		x					x			x
De voz clara y fuerte	x	x	x	x	x					x	x	x		x
Fuerte conexión afectiva con los alumnos			x			x		x		x				x
Conexión permanente con la mirada	x	x	x	x	x		x		x				x	x
Seguro, con carácter	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Uso óptimo del tiempo, ágil	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Promotor de un excelente ambiente emocional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Dispuesto a escuchar	x	x			x			x		x	x	x		x
Respetuoso de los alumnos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Demanda respeto de los alumnos					x			x		x				x
Organizado	x			x	x	x		x	x		x		x	x
Contacto físico afectuoso con los alumnos								x						x

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Tabla 13

Estrategias que usan los profesores que logran alto nivel de compromiso

Estrategias	Casos													
	4	14	22	23	26	27	28	35	44	47	53	54	55	63
Enfocó la clase en el texto bíblico	x			x	x	x		x		x			x	x
Enfocó la clase en un problema de interés		x	x				x		x		x	x		
Hizo 10 preguntas o más	x			x		x		x	x	x			x	x
Hizo preguntas de variados niveles	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x
Dio tiempo para responder las preguntas	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x
Dio responsabilidades a los alumnos	x	x		x			x				x			x
Promovió la reflexión profunda	x			x		x		x	x			x	x	x
Condujo análisis de casos		x							x					x
Usó la pizarra para apoyar las ideas		x	x				x	x		x			x	x
Reelaboró de las respuestas		x		x		x			x		x		x	x
Hizo comentarios sobre las respuestas	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Señaló los errores				x		x			x		x		x	x
Pidió explicaciones o aclaraciones	x			x		x		x	x		x		x	x
Condujo el razonamiento	x		x	x		x		x	x	x			x	x
Lectura "entre líneas"							x		x					x
Diario de oración								x						
Música ambiental								x						
Narración de experiencias personales		x	x	x	x		x		x					x
Expresión escrita de las opiniones personales				x			x			x				x
Hizo trabajar a los alumnos con la Biblia		x			x	x	x	x		x			x	x
Condujo al descubrimiento							x							x
Cantos como parte de la clase														x
Concursos														x

estrategias más utilizadas por estos docentes: promover una reflexión profunda, hacer preguntas de variados niveles, dar tiempo para responderlas y hacer comentarios acerca de las respuestas de los alumnos. Otras sobresalientes fueron: conducir el razonamiento, hacer trabajar a los alumnos con la Biblia, enfocar la clase en el texto bíblico, pedir explicaciones o aclaraciones de las respuestas y hacer 10 preguntas o más durante la clase.

En una menor cantidad de casos se observó la utilización de la pizarra para explicar ideas, una reelaboración de las respuestas y la narración de experiencias personales para ilustrar los contenidos.

Perfil de los profesores en cuyas clases los alumnos se mostraron apáticos e indisciplinados

En el extremo opuesto se observaron casos de alumnos que se mostraron muy

apáticos a lo que el docente proponía y otros con un alto grado de indisciplina.

Se mencionan a continuación los rasgos más observados en clases donde prevaleció la apatía.

Estas clases fueron conducidas en ambientes físicos inapropiados, en semipenumbra, con las ventanas cerradas y escasa circulación de aire. Usaron recursos monótonos, como la proyección de presentaciones multimedia o exposiciones orales y disertaciones extensas, sin pedir la intervención de los alumnos. Hicieron pocas preguntas y muchas fueron respondidas por los mismos docentes. En general, la reacción de indiferencia estuvo asociada con docentes muy pasivos en su forma de hablar, de moverse y en el nivel de energía que le dieron a su clase. Les faltó pasión para transmitir sus ideas. No reaccionaron ante alumnos que dormían o que estaban sumidos en sus propios asuntos, tales como estudiar otra materia, atender sus computadoras y teléfonos celulares. Algunos docentes hablaban sin establecer contacto visual con sus alumnos.

De manera que los alumnos apáticos parecieron reflejar a docentes con bajo nivel de energía y escaso compromiso con sus clases.

Estos casos se encontraron en igual proporción en clases de nivel medio superior como en el universitario.

De los 10 casos de mayor indisciplina, 8 se dieron en el nivel medio superior. En general los profesores fueron permisivos. Dejaron hablar a los alumnos y elevaron sus propias voces para ser escuchados por encima de la conversación. Permitieron el uso de teléfonos celulares. No tuvieron interés en responder preguntas. Permitieron que los alumnos se levantaran y caminaran por el aula. Admitieron que los alum-

nos les hablaran en forma irrespetuosa y no reaccionaron hacia eso. No pidieron participación de los alumnos, sino más bien se limitaron a hablar para los pocos que escuchaban. Dictaron apuntes como principal actividad de la clase y no pidieron ningún tipo de registro o responsabilidad en la clase. No le dieron la seriedad de una clase formal. Algunos exigieron memorización de párrafos o versículos o cuestionarios para responder por escrito, copiando el contenido de alguna fuente que les suministraron a los alumnos. Los profesores declararon que no piden libros de apoyo didáctico, uso de la Biblia o cuadernos para tomar notas; no evalúan, no ponen notas ni piden trabajos para sus clases.

Las clases con un alto nivel de indisciplina produjeron gran frustración en algunos de los alumnos que tenían la intención de aprender. En general se observó a unos pocos dentro de cada grupo pidiendo respeto, atención y cortesía.

Los profesores de estos grupos mostraron cierta debilidad para tomar decisiones rápidas y para expresar en forma audible y segura las instrucciones. No entraron al aula con estrategias previstas para conseguir la atención y el compromiso de los alumnos. Sus clases fueron bastante rutinarias y tradicionales. Ellos mismos se mostraban aburridos o fatigados de tener que enseñar.

El ambiente de aprendizaje

En dos clases observadas en una misma institución se pudo observar el impacto del ambiente de aprendizaje producido por los docentes, impacto que no tuvo relación con el medio físico o los recursos materiales, sino directamente con el ambiente afectivo y de aprendizaje crítico.

En la clase del primer docente los

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

alumnos estuvieron involucrados en actividades físicas (pararse y pasar al frente para concursar, cantar al inicio de la clase, en medio y al final, ordenar el aula) y mentales (búsqueda de referencias en sus Biblias, lectura individual y grupal, elaboración de conclusiones escritas, respuestas orales a preguntas). Se los motivó a pensar en el texto bíblico, introduciendo un problema contemporáneo similar al tema que se iba a presentar. El profesor desarrolló el tema desafiando a los alumnos a pensar y tomar posiciones. La clase se desarrolló en un clima emocional cálido, con buen humor y con un permanente interés del docente por lo que pensaban y sentían sus alumnos. El profesor también se esforzó para que todos se sintieran atendidos y fueran respetados por sus compañeros. Se hizo evidente que esta era una forma habitual de organizar la clase por la manera ágil y precisa en que respondieron los alumnos. Ellos pudieron asimilar los nuevos contenidos porque la clase se concentró en un corto pasaje bíblico sobre el que trabajaron de diversas maneras, reforzando el aprendizaje.

El profesor del segundo caso en la misma institución, no requirió de sus alumnos movimiento físico. Él mismo no se movió, luego de haberse sentado sobre el escritorio. La actividad que realizaron los alumnos consistió en tomar notas de lo que se les dictaba. Existen dos palabras usadas por Jensen (2006) que son apropiadas para describir el resultado de esta clase: aburrimiento y caos. Los alumnos manifestaron abiertamente el tedio por la conducción de la clase en diversas formas de indisciplina, lo que llegó a transformar la clase en un verdadero caos de gritos, risas estridentes y faltas de respeto entre ellos. El docente no mostró interés por las necesi-

dades de sus alumnos ni exigió respeto entre ellos. Dictó una gran cantidad de contenido que no explicó ni amplió. No respondió preguntas ni las hizo. Anunció que todo el material dictado sería evaluado en el próximo examen.

En estos dos casos observados en una misma institución se pueden apreciar claramente dos tipos de ambientes: uno de aprendizaje y el otro de caos.

Discusión

Los profesores y las preguntas

En cuanto al tipo de preguntas que formularon los profesores en sus clases, este estudio reveló que los docentes de Biblia no se apartan mucho de la generalidad de otros docentes. Según otras investigaciones consultadas, los profesores suelen utilizar un 95% de preguntas del nivel de información (Limbach y Waugh, 2005), un 90% de preguntas en el nivel más bajo de la taxonomía de Bloom (Burton y Habenicht, 2004), un 80% de preguntas de tipo superficial (Sadker y Sadker, 1999). Otros afirman que predominan las preguntas cerradas, destinadas a evaluar conocimiento (Harrop y Swinson, 2003; Ngoepe, 2005; Pontefract y Hardman, 2005; Squire, 2001).

En el presente estudio la mayor parte de los docentes utilizó más la pregunta de nivel de conocimiento que de cualquier otro nivel. Casi el 70% de las preguntas formuladas en las clases fueron de los niveles de conocimiento y comprensión, lo que significa una pequeña diferencia positiva en relación con los estudios citados.

El panorama cambió notablemente cuando los docentes tuvieron la oportunidad de pensar y diseñar sus preguntas. En esta circunstancia, los niveles de conocimiento y de comprensión fueron

los más utilizados solamente en un 5% de los casos, mientras que el nivel de análisis se empleó con mayor frecuencia en el 63% de los casos. Este estudio puede sumarse a tantos otros que muestran que, cuando hay una intención y diseño detrás de las preguntas, éstas promueven con mayor efectividad el desarrollo del pensamiento (Brown, Marsh, Craven y Cassar, 2005; Davis Lenski, 2001; Nichols, 2005; Vogler, 2005; Wolf, 1987).

Aunque las preguntas diseñadas fueron mejores que las formuladas espontáneamente, en las clases de Biblia escasearon las nombradas por King (citado en Keleey et al., 1998) como preguntas de pensamiento de orden superior, que se definen como preguntas que no pueden ser contestadas por el material de los libros de los alumnos o por las disertaciones de los maestros, sino que requieren pensamiento independiente en lugar de repetición. En parte esta carencia podría explicarse por la falta de entrenamiento para generar preguntas de pensamiento de orden superior, pero también podría deberse a la idea de que en educación religiosa existe una sola respuesta correcta para cada pregunta.

Los profesores suelen hacer muchas preguntas en sus clases, un promedio de 100 preguntas por hora, según Harrop y Swinson (2003) o un promedio de 348 preguntas al día, según Floyd (citado en Harrop y Swinson, 2003). En este estudio se encontró que los profesores de Biblia hicieron un promedio aproximado de 10 preguntas por hora, lo que revela que las preguntas del presente estudio fueron comparativamente muy pocas. Los casos más frecuentes correspondieron a los profesores que hicieron una sola pregunta y los que hicieron siete preguntas. Este cuadro puede deberse

en parte al estilo de enseñanza adoptado para la clase de Biblia, en la que el profesor habla y expone, asumiendo en muchas ocasiones el rol de predicador más que el de maestro. En algunos casos podría explicarse por la falta de preparación en la docencia, ya que solo 22 de los 68 profesores observados tenían una preparación académica en el área de la docencia.

Este estudio mostró en forma significativa que los profesores que tienen una formación académica en la docencia formulan espontáneamente preguntas de categorías más altas que los que tienen una formación académica en teología solamente.

También se encontró, aun cuando las diferencias halladas no fueron significativas, que los profesores que han estudiado teología y además una carrera docente fueron los que diseñaron preguntas de categoría más alta que todos los demás grupos. Le siguen en orden decreciente los que tienen sólo formación docente, los teólogos, los teólogos con una capacitación docente y por último los que no tienen formación ni en teología ni en docencia. Quizá una muestra mayor hubiera permitido determinar diferencias significativas entre los grupos. A juzgar por estos datos, una breve capacitación docente (seminarios o cursos teóricos cortos) no produce una diferencia significativa en la forma de enseñar.

Los hallazgos acerca de la preparación académica y la calidad de las preguntas están relacionados con las investigaciones que reportan que los profesores mejoran las destrezas didácticas, específicamente la habilidad de preguntar, cuando reciben apoyo didáctico y formación en esa área (Boisvert, 2004; Halvorson, 2005; King, 1995;

Vogler, 2005; Yan Yip, 2004).

En cuanto al grado académico, no se puede afirmar que esta variable tenga alguna relación con el nivel de preguntas que los docentes formulan o diseñan. No hay diferencias significativas entre los niveles de preguntas que formulan y diseñan los docentes de acuerdo con los grados académicos obtenidos (licenciaturas, maestrías, doctorados). Quizá esta falta de relación puede ser explicada por las especialidades de las carreras de los docentes, que están mayormente ubicadas en el área de la teología y no en la didáctica. Por otra parte, los posgrados están más enfocados en la investigación que en la práctica áulica, de manera que la habilidad del docente para enseñar no estaría tan influenciada por el hecho de haber cursado una carrera de posgrado.

El tiempo de experiencia en la docencia se vio reflejado en diferencias en el tipo de preguntas más formuladas espontáneamente por los profesores. No fueron los de mayor experiencia los que preguntaron mejor, sino los que conformaban el grupo con una experiencia media entre los novatos y los de mayor experiencia.

Los docentes con una experiencia de 13 a 38 años formularon preguntas de categoría más alta. Aparentemente, los docentes con poca experiencia todavía no dominan los contenidos o tienen pocas habilidades desarrolladas para la formulación de preguntas. Si se siguiera este razonamiento, los docentes de mayor experiencia deberían formular preguntas de mejor calidad que los demás. Sin embargo, hay una declinación en la eficacia que podría deberse al cansancio propio de los muchos años en la docencia o al arraigo en el tipo de clase tradicional, en la que el profesor expone y no pregunta. A juzgar por los resultados de

este estudio, los docentes con una experiencia media, que ya han adquirido seguridad en los contenidos que enseñan y ciertas destrezas para preguntar, y mantienen la flexibilidad y la eficiencia didáctica, muestran un mejor manejo de las preguntas.

Manejo de la pregunta como estrategia

Las preguntas vitales o esenciales marcan el rumbo de una clase, le dan sentido y dirección y son altamente recomendables para materias que requieren mucha reflexión filosófica (Martin Kniep, 2000). Este tipo de pregunta problematizadora no fue una herramienta común en las clases observadas. Sólo dos docentes usaron preguntas vitales, mientras dieron una de las materias más apropiadas para utilizarlas. Esto sería justificable para profesores que dan por primera vez una asignatura, ya que plantear una pregunta vital requiere tener una visión global de la materia, de su problemática real y de su interrelación multidisciplinaria (Bain, 2004). Pero no es el caso de la gran mayoría de la muestra. Un profesor estaba enseñando por primera vez y 11 estaban enseñando por segundo año consecutivo. El resto tenía de 2 a 38 años de experiencia. Para este grupo, una razón para no utilizar las preguntas vitales puede ser el desconocimiento de esta estrategia.

Las preguntas en secuencias o cadenas (Vogler, 2005), en cambio, fueron más utilizadas que las preguntas esenciales. Sin embargo, de los 16 docentes que emplearon cadenas de preguntas, sólo 5 las utilizaron para llevar a sus alumnos a niveles de reflexión más profunda.

La mayoría de los docentes sostuvieron los tipos de patrones correspondientes a lo que Vogler llama “extender

y elevar”, que consiste en realizar cuatro o cinco preguntas del mismo nivel y hacer una última pregunta que requiere pasar al siguiente nivel; y el patrón llamado “transitar un mismo camino”, con series de preguntas que están todas en el mismo nivel cognitivo y generalmente son de conocimiento.

Burton y Habenicht (2004) proponen clases de Biblia donde los profesores planifiquen preguntas que escalen progresivamente los niveles de pensamiento, de manera que el alumno sea capaz de reflexionar con profundidad, además de conocer acerca de Dios. Las cadenas que ellos sugieren comienzan en los niveles inferiores (conocimiento, comprensión), pero terminan pidiendo creación, invención e hipótesis.

Esta habilidad para crear cadenas de preguntas de creciente profundidad no ha sido aprendida por los profesores mientras reciben su preparación académica (Halvorson, 2005). Esta es la razón, tal vez, por la que en este estudio se observó sólo a dos profesores que plantearon preguntas vitales y cinco emplearon cadenas de preguntas de complejidad creciente.

El buen uso de las preguntas vitales y las cadenas de preguntas puede ser un arte natural para algunos docentes, pero en este estudio fueron la minoría. En general estas estrategias se aprenden observando cómo otros las ejecutan, practicando su uso y recibiendo sugerencias de observadores más experimentados. Las preguntas en cadenas requieren de un diseño previo de las preguntas iniciales y algunas que se pueden prever imaginando las posibles respuestas de los alumnos. Luego dependerá de la habilidad del docente para improvisar otras preguntas. Pero esta habilidad se incrementa con observaciones y prácti-

cas entre colegas, utilizando cuadros de registros y clasificación de preguntas y patrones para buscar niveles más altos y patrones más complejos de cuestionamiento (King, 1995; Vogler, 2005; Yan Yip, 2004).

Es muy evidente que para lograr niveles más complejos de preguntas y patrones más útiles, es necesario trabajar en una capacitación didáctica seria e intencionada. En los casos observados, muy pocos profesores pertenecen a una academia o a un grupo de apoyo de docentes. La mayoría trabaja en completa soledad, tratando de resolver sus propios problemas y, en algunos casos, cuentan con una capacitación simple, de un día al año, que no sigue una línea de continuidad y sin seguimientos posteriores para verificar cambios.

Un problema común observado en otras investigaciones similares es el tiempo de espera para la respuesta. Se ha encontrado que los profesores hacen muchas preguntas, pero comúnmente transcurre un segundo entre el final de la pregunta y la siguiente interacción verbal (Harrop y Swinson, 2003; Parry Ross, 1998; Sadker y Sadker, 1999). Esta escasez de tiempo refuerza la idea de que las preguntas se pueden responder casi sin pensar, con tan sólo recordar. En el presente estudio 16 maestros respondieron por sí mismos del 50 al 100% de las preguntas de una clase. Es un patrón que no se aleja del resto de los docentes y que también puede ser consecuencia de falta de entrenamiento en el arte de preguntar y del arraigo en clases de tipo tradicional, en las que las preguntas son más un adorno retórico que una invitación al diálogo.

Por otro lado, cuando los alumnos perciben un ambiente confortable y confidente es cuando desarrollan mejores

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

respuestas (Nichols, 2005). No todas las clases de Biblia de esta investigación ofrecieron lo que se definiría como un ambiente “confortable y confidente”, como para desarrollar respuestas verdaderamente pertinentes y completas.

Aunque el punto focal de este estudio fue el profesor, una observación total de las clases permitió notar que los alumnos también hicieron preguntas. No tantas ni tan a menudo como lo hacen los profesores, pero sí de buen nivel cognitivo en muchos casos. La escasa intervención de los alumnos en este estudio tampoco es un caso único. Otras investigaciones muestran que los alumnos preguntan poco en la escuela (Baumfield y Mroz, 2002), mientras que en sus hogares preguntan mucho, y que en la escuela las preguntas no apuntan tanto al saber como a obtener permisos (Tizard y Hugues, 1984). Al-Shaibani (2005) sostiene que la razón por la que los alumnos preguntan poco se debe al estilo discursivo de las clases y porque el maestro ve la pregunta del alumno como una interrupción del flujo normal de la clase, una amenaza a su mando en los eventos del aula y a su habilidad para cubrir el volumen de contenidos del curso (Rop, 2002).

Las clases de Biblia ofrecen, por su contenido y objetivos, una oportunidad magnífica para que los alumnos se hagan preguntas relacionadas con sus orígenes, su presente y su futuro, el sufrimiento, la justicia y otros temas que naturalmente interesan al adolescente y al joven. En algunos de los casos observados se notó un franco desinterés por la clase de Biblia. Hay alumnos que no han encontrado el sentido de tener una materia tal y no tienen disposición para pensar en asuntos que no consideran indispensables para su formación pro-

fesional. Pero en otros casos, cuando los alumnos iniciaron discusiones, los profesores quisieron tomar el control y retomar el discurso inmediatamente. A veces mostraron estar muy apurados para seguir adelante con el temario. En otras ocasiones, los profesores se vieron acorralados por preguntas difíciles y buscaron la manera de evitar tener que dar una respuesta que no sabían o que les provocaba una disonancia cognitiva.

El profesor y el ambiente de aprendizaje

Jensen (2006) cree que el entorno escolar completo, conformado por el estilo de docencia, el medio físico, la estructura de aprendizaje que propone la escuela, los factores sociales y espirituales, todo constituye el ambiente emocional en el que los alumnos desarrollan su pensamiento.

La observación de clases en distintos puntos del país permitió comparar el comportamiento de profesores y alumnos en medios muy diversos, desde escuelas situadas en ambientes rurales hasta las escuelas emplazadas en grandes urbes. No se encontraron diferencias marcadas en la habilidad de los profesores para conducir sus clases ni en las reacciones de los alumnos relacionadas con la ubicación geográfica de las instituciones y la apariencia y disponibilidad de los edificios. Más bien, las clases más exitosas estuvieron dadas por profesores entusiastas, bien preparados y centrados en los alumnos, en cualquiera de los ambientes.

Los alumnos manifestaron necesidades muy similares en todas las zonas: necesidad de movimiento y participación, necesidad de conocer y dialogar acerca de temas comunes (situación

actual del mundo, el futuro, decisiones importantes de la vida, preguntas vitales relacionadas con la cosmovisión personal) y necesidad de utilizar la tecnología para la comunicación.

Los alumnos de los distintos ambientes hicieron pocas preguntas, pero desafiantes, y se sintieron motivados cuando se les formuló ese tipo de preguntas. No parecieron satisfacerse con respuestas simples y reduccionistas. Todos los grupos manifestaron sensibilidad al sentido del humor y al buen trato.

Los alumnos fueron más reactivos a las actitudes y acciones del profesor que a los recursos materiales o al entorno. El análisis de casos diferentes dentro de un mismo ambiente permite afirmar que los grupos se comportaron como un espejo de los docentes.

Jensen (2006) señala siete factores cruciales de la escuela que impactan en forma notable el intelecto de los alumnos: (a) actividad física vs. pasividad, (b) novedad, desafío y aprendizaje significativo vs. actividades rutinarias, (c) complejidad coherente vs. aburrimiento o caos, (d) niveles manejables de estrés vs. condiciones estresantes, (e) apoyo social vs. soledad, (f) buena nutrición vs. comida de baja calidad y (g) suficiente tiempo vs. experiencias rápidas y fugaces.

La mayoría de estos factores están en dependencia directa de la habilidad del docente para ponerlos en funcionamiento. En el desarrollo de esta investigación se observaron, dentro de un mismo ambiente físico, con los mismos recursos materiales, dos casos opuestos en la aplicación de los siete factores, lo que mostró cuánto incide la disposición y habilidad del maestro para producir un ambiente de aprendizaje crítico y efectivo. Como resultado de un ambiente

de aprendizaje crítico natural los alumnos manifestaron un evidente trabajo intelectual y compromiso con la clase, mientras que el resultado de un ambiente aburrido y caótico fue el desinterés total y la indiferencia.

Jensen (2006) sostiene que, cuando se suman factores, se acentúan los contrastes entre un ambiente enriquecedor del pensamiento y un ambiente que limita y destruye. Afirma que un ambiente aburrido produce tanto daño como un ambiente estresante y que los alumnos enriquecen su cerebro realmente sólo cuando participan activamente, es decir, cuando realizan acciones directas sobre el objeto de aprendizaje.

En las clases de Biblia de este estudio fue muy común observar alumnos muy pasivos física y mentalmente, ante propuestas poco novedosas y con escasos desafíos y elementos críticos para producir el enriquecimiento. Bain (2004) afirma que una clase con un ambiente natural de aprendizaje crítico se caracteriza por brindar a los alumnos preguntas y tareas fascinantes, intrínsecamente interesantes, íntimamente conectadas con la realidad de sus campos profesionales, significativas, tan amplias que permiten la transversalidad hacia otras áreas y provocan nuevas preguntas. Este ambiente “natural” no estuvo instalado en la generalidad de las clases de Biblia.

Algunas clases observadas eran muy predecibles y rutinarias, con una iluminación y una ventilación tan pobres que producían un aletargamiento por falta de oxígeno y estímulo lumínico. Jensen también afirma que tanto los lugares estresantes, con exceso de ruido, como los lugares que deprimen físicamente, con escasa iluminación y ventilación, no permiten las adecuadas conexiones

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

sinápticas con la consecuente falta de rendimiento del pensamiento.

La suma de estos factores hallados en algunas clases de Biblia ponen de manifiesto que no son suficientes las buenas preguntas formuladas o diseñadas para garantizar el desarrollo del pensamiento de los alumnos en una clase. Así como tampoco es suficiente una correcta disposición del pensamiento crítico del docente para que los alumnos desarrollen la misma actitud.

Por otro lado, White (2005) ha escrito que, para que haya un desarrollo mental por medio del estudio de la Biblia, el estudiante debe comprender el significado que contiene ese libro para él y buscar las relaciones que tienen los temas de la Biblia unos con otros, comparando y analizando detenidamente el contexto. No se puede obtener verdadero provecho de la Biblia con una lectura superficial o por la mera memorización de algunas de sus partes. Sin embargo, lograr que los alumnos realicen un estudio analítico de la Biblia no parece ser sencillo. El estudio de la Biblia requiere de habilidades de pensamiento crítico. Solvang (2004) cree que los alumnos del primer año de la universidad, por ejemplo, no tienen muy desarrolladas esas habilidades y que la utilización de la taxonomía de Bloom para generar preguntas de todos los niveles constituye un andamiaje importante para los alumnos. De esta manera se les puede enseñar a pensar crítica y contextualmente. El docente tiene un papel fundamental en el ambiente de aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos que se derivan de un ambiente tal.

White (2005) propone un perfil para el docente que enseña Biblia, determinado, entre otras características, por la capacidad de hacer sencillas las ense-

ñanzas y de conducir al alumno a estudiar en profundidad los principios de la Biblia, por el amor hacia sus estudiantes y la habilidad para situarse en un mismo plano para dialogar e indagar juntos, y por su conocimiento de la Biblia y un elevado desarrollo espiritual. Además, debe haber sido seleccionado entre los mejores profesionales del ministerio. No todos los atributos se percibieron en los casos considerados en este estudio. Los profesores no han pasado por una selección que permita destacarlos como los mejores y muchos de ellos no tienen capacitación formal para la enseñanza. Sin embargo, se puede afirmar que casi todos manifestaron paciencia y consideración en el trato con sus alumnos, aunque algunas veces enmarcado en un trato paternalista y permisivo, que no favorece un ambiente de aprendizaje crítico natural. Sin embargo, considerando que la materia de Biblia trabaja sobre la espiritualidad, la paciencia y la consideración del docente son rasgos que influyen positivamente en la actitud de los alumnos hacia la materia.

Tanto para crear un ambiente de aprendizaje crítico natural (Bain, 2004) como para incrementar el beneficio espiritual y cognitivo por medio del estudio de la Biblia (White, 2005), el papel del docente es fundamental.

Los recursos didácticos

Las clases de Biblia observadas no mostraron un despliegue de estrategias y recursos didácticos. En 19 casos los maestros no utilizaron nada adicional a la exposición oral. Los recursos más utilizados fueron la pizarra, las presentaciones multimedia y la narración de experiencias personales o ajenas. Con mucha menos frecuencia se utilizó un libro adicional. El uso de música,

carteles, películas, dramatizaciones, líneas de tiempo y esquemas de contenido fueron casos aislados.

Si bien los recursos didácticos no aseguran que el alumno involucre el pensamiento en la clase, ofrecen soporte para la comprensión de los conceptos, brindan al alumno la oportunidad de participación y le dan a la clase el toque de dinamismo que evita la rutina y el aburrimiento, tan dañino para el cerebro como el estrés extremo (Jensen, 2006). Pero quizá los profesores de Biblia no ven esta necesidad, en parte porque encaran muchas de las clases desde un paradigma tradicional en el que el docente habla, el alumno registra y luego repite. Algunos utilizan un enfoque devocional o de clase sermón y en esos casos la exposición oral es la forma más empleada. Entre los profesores que enseñan Biblia se encuentran algunos que son pastores de congregaciones y abordan sus clases en forma similar a las disertaciones en sus iglesias, para las que no suelen emplear recursos de apoyo.

Tipos de clases

Newell (2003) ha encontrado que en las universidades suele enseñarse la Biblia de dos formas tradicionales: como devocionales o como clases académicas. Él propone una aproximación diferente a la que llama “encarnacional”, cuyo objetivo es buscar la integración de la literatura y el trasfondo cultural e histórico de la Biblia, al mismo tiempo que desarrollar seriamente la fe personal de los alumnos y del profesor. Ésta parece ser una forma más efectiva de enseñar la Biblia que las formas tradicionales señaladas.

Las observaciones en este estudio condujeron a agrupar las clases según sus rasgos comunes en clases estraté-

gicas, basadas en preguntas, tradicionales, devocionales, clases-sermón e informales. De los seis tipos propuestos, el que estimula más el desarrollo del pensamiento es el estratégico, ya que los profesores desarrollan la clase sobre una intención y un esfuerzo por movilizar los procesos de aprendizaje de habilidades, además de los contenidos conceptuales y actitudinales hacia la fe y la relación con Dios.

Son pocos los profesores que practican un estilo estratégico en sus clases. Tan sólo 12 de las 68 clases observadas pudieron clasificarse dentro de esta categoría. El resto se distribuyó en los tipos restantes, siendo el más abundante el tradicional. Esto explica por qué la mayoría de las clases no apeló a los niveles superiores del pensamiento. Las clases tradicionales o las que toman el formato de devocional o sermón apuntan a otros objetivos. Las clases informales claramente carecen de objetivos previos.

Jensen (2006) señala que la forma de encarar las clases puede marcar una notable diferencia en el desarrollo del pensamiento del alumno. Planear y orquestar una clase es decisivo para lograr este objetivo, no importando tanto el número de actividades que se hagan, como la calidad de la ejecución y la evaluación e integración de los aprendizajes nuevos con los anteriores y con la realidad del alumno.

Jensen sugiere planear una gran variedad de preguntas y actividades escalonadas, organizar los contenidos en centros de interés, permitir el estudio independiente, usar múltiples recursos y materiales complementarios y estimular el uso de la tecnología para completar el aprendizaje. Algunas de estas estrategias se observaron en las clases de Biblia de tipo estratégico: uso de

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

preguntas vitales, tareas de investigación, dibujo y diseño, grupos de trabajo, resumen, escritura creativa, diario de experiencias espirituales, elaboración de una postura de cosmovisión, creación de poemas y refranes, análisis de casos, presentación de clases ante los compañeros, concursos y cantos, entre otras.

Se encontró que el tipo de clase está relacionado con la reacción de los alumnos. En las clases que tuvieron mejor respuesta por parte de los alumnos de esta investigación, se hallaron estrategias de uso común, algunas de las cuales coinciden con las sugerencias de los expertos en didáctica. Las clases más exitosas se caracterizaron por profesores que promovieron una reflexión profunda, hicieron preguntas de variados niveles, dieron tiempo para responderlas y comentaron las respuestas de los alumnos. Además, condujeron el razonamiento, enfocaron la clase en el texto bíblico y pidieron a los alumnos que utilizaran sus Biblias, con el apoyo de recursos complementarios y didácticos.

Las clases estratégicas que lograron una mayor participación de los alumnos no fueron eventos casuales. Se encontraron factores comunes en todas ellas que permiten señalar razones para su éxito. Los profesores (a) planifican las clases y tienen un programa anticipado, (b) comunican a sus alumnos cuáles son los objetivos de la clase, aun los referidos a las habilidades de pensamiento que desean que sus alumnos desarrollen, (c) optimizan el tiempo de aprendizaje trabajando con distintos niveles de exigencia, (d) profundizan en el contenido; no se quedan en la superficie de los conceptos, (e) apoyan el aprendizaje corrigiendo errores, reelaborando res-

puestas y exigiendo resultados correctos, (f) emplean diversas estrategias para que los alumnos pasen por distintos niveles de razonamiento, (g) piden respuestas por escrito además de las expresadas oralmente, (h) son afectuosos, están pendientes de las necesidades de sus alumnos, manifiestan entusiasmo hacia el conocimiento y reconocen los logros de sus estudiantes.

Este perfil concuerda en varios rasgos con las estrategias que Jensen propone para tener una clase que enriquezca el cerebro; entre otras, el diseño y la programación de clases variadas y ricas en actividades diversas; el conocer a los alumnos y ayudarles a conocerse a sí mismos, ofrecer actividades y recursos de buena calidad y tener una verdadera pasión por la enseñanza. Esta pasión es central para la posibilidad de ayudar a los alumnos a desarrollarse. La pasión por descubrir, tener un rol activo en la sociedad y vivir es algo que el maestro puede transmitir, viviendo su propio rol apasionadamente. La pasión involucra entusiasmo, alegría por el descubrimiento y convicción.

Dentro de las mejores clases también se encuentran, en un segundo plano, las que estuvieron basadas en preguntas, pero que no incluyen ninguna otra estrategia para reforzar las habilidades y la participación de los alumnos que tienen diferentes tipos de inteligencias o estilos de aprendizaje. Aunque no fueron las mejores clases, se ocuparon de la participación de los alumnos.

El tipo dominante fue el tradicional con sus tipos cercanos, el devocional y la clase-sermón. En grados descendentes, estos tres tipos de clases requirieron cada vez menos la participación de los alumnos y fueron cada vez más expositivos. Sin embargo, el tipo de clase menos

educativa fue el informal, ya que los profesores de estas clases no manifestaron ni siquiera la intención de apegarse a objetivos educacionales o espirituales concretos. Por lo contrario, mostraron desorientación con respecto a la enseñanza de esta asignatura.

Estos últimos tipos de clase mencionados se oponen a los casos analizados por Bain (2004), presentados como ejemplos de los mejores profesores, y a las evidencias que Jensen (2006) expone como impulsoras del desarrollo del cerebro de los alumnos.

Reacción de los alumnos

Mientras se observaba el desempeño del docente, también se registraron las reacciones de los alumnos, su nivel de participación y su involucramiento en las clases. Aunque dentro de los grupos se encontraron alumnos con distintos comportamientos, siempre predominó en las clases algún tipo de reacción con la que se pudo describir a la mayoría. Así, se observaron cinco tipos de grupos formados por (a) los que mostraron un alto nivel de interés y compromiso con la clase, (b) los que manifestaron interés pero poco entusiasmo, (c) los activos pero con poco interés, (d) los apáticos y (e) los indisciplinados. Las clases con mayor nivel de interés y compromiso correspondieron en su mayoría a alumnos universitarios, mientras que las clases con alumnos indisciplinados correspondieron en su mayoría a alumnos de nivel medio superior.

Cuando se analizaron las posibles razones que se hallaban a la vista para un comportamiento de intenso compromiso o un comportamiento apático o indisciplinado, se hallaron rasgos comunes entre los profesores pertenecientes a cada grupo particular.

Los rasgos más frecuentes de los profesores cuyos alumnos manifestaron un fuerte compromiso con la clase fueron una buena preparación de las actividades áulicas, firmeza de carácter y respeto por los alumnos. También demostraron estar centrados en los alumnos, promocionaron un excelente ambiente emocional, fueron cálidos, con sentido del humor, usaron óptimamente el tiempo, mostraron alegría, entusiasmo y dinamismo, usaron un tono de voz fuerte y claro, estuvieron dispuestos a escuchar y se conectaron con la mirada con sus alumnos.

Los rasgos encontrados están muy relacionados con el perfil del docente que logra enriquecer el cerebro de sus alumnos (Jensen, 2006). Como ya ha sido mencionado antes, Jensen sostiene que la pasión por la enseñanza es central para la posibilidad de ayudar a los alumnos a desarrollarse e involucra entusiasmo, alegría por el descubrimiento y convicción. También especifica que planear y orquestrar una clase es decisivo para involucrar al alumno en su aprendizaje, tomando en cuenta su realidad. En forma muy sintética, se pueden agregar los rasgos de los mejores profesores que halló Bain (2004), al observar la forma en que los más destacados catedráticos tocaron las vidas de sus alumnos. Bain, al igual que Jensen, señaló un marcado entusiasmo o pasión por la enseñanza, una sólida base de conocimiento de sus materias, una preparación de sus clases sobre la intención de estimular el pensamiento y la capacidad de despertar en sus alumnos el deseo de aprender más, por medio de un ambiente de aprendizaje crítico natural que los impulse a la indagación y la reflexión crítica.

Casi del lado opuesto se situaron los grupos de alumnos que se mostraron

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

apáticos o fueron indisciplinados. Tres rasgos comunes predominaron en los profesores de estos dos tipos de clases: condujeron clases monótonas (escasas preguntas, recursos poco desafiantes, discursos largos), tuvieron poca reacción hacia las acciones de los alumnos (fueron permisivos o indiferentes) y requirieron poca o ninguna participación de ellos. Los alumnos parecieron reaccionar a las acciones de sus profesores, aunque no se pueden desconocer otros factores que intervienen y que no fueron analizados en este estudio, tales como el nivel socioeconómico de las familias y su religión.

El enfoque didáctico de las clases de Biblia

El análisis cualitativo de las prácticas didácticas permite ver que, aparentemente, no hay una intención generalizada por parte de los profesores de utilizar la Biblia para el desarrollo del pensamiento crítico. No se observó una tendencia a hacer de la clase un ambiente natural de aprendizaje crítico.

Al hablar del desarrollo del pensamiento crítico por medio de la Biblia no se debe pensar en lo que Boisvert (2004) llama un enfoque centrado en la lógica, porque, a pesar de que la lógica es útil para el ejercicio del pensamiento crítico, más bien éste se vale de la evaluación de la credibilidad de la fuente, del seguimiento de pasos en un proceso de decisión, de actitudes positivas hacia el pensar y de otros aspectos que no intervienen en la lógica.

Pero la enseñanza de la Biblia podría basarse en un enfoque más global, que tienda a facilitar la transferencia del aprendizaje. Bain (2004) sostiene que las asignaturas de carácter reflexivo pueden constituirse en un ambiente na-

tural de aprendizaje crítico.

Esto sería fundamental en la enseñanza de la Biblia, ya que la principal razón para mejorar el pensamiento crítico, según Boisvert (2004), no se limita a las exigencias escolares del momento, sino que tiene que ver con las demandas cognitivas que los alumnos de hoy tendrán que asumir más tarde.

Si los profesores de Biblia enfocaran sus materias sobre la base de que la Biblia debe servir al alumno para desarrollar competencias sobre una plataforma de creencias que le sirvan de fundamento para sus acciones el resto de la vida, las estrategias y los resultados de las clases cambiarían.

Boisvert también destaca la importancia de la metacognición para la enseñanza a pensar críticamente. Sostiene que el profesor tiene tres tareas fundamentales en relación con el pensamiento crítico: enseñar a pensar, enseñar qué es el pensamiento y enseñar a reflexionar sobre el pensamiento. Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades deben estar orientados a favorecer la transferencia y la metacognición. Estas acciones tendientes a la metacognición se detectaron en una sola clase de las 68 observadas. El profesor tenía objetivos de desarrollo del pensamiento crítico en su plan de clases que mostró a los alumnos. Sobre esa base exigió, planteó desafíos y los hizo reflexionar acerca de la manera en que estaban pensando. Toda esta acción se realizó directamente sobre el texto bíblico.

Conclusiones

El estudio permitió arribar a las siguientes conclusiones:

1. Las preguntas que los profesores diseñan reflexivamente son de mayor nivel de complejidad que las que formulan

espontáneamente en sus clases; se puede esperar, entonces, que un diseño previo de las estrategias mejore el desempeño de los docentes en las clases.

2. El tipo de formación académica se puede asociar con el desempeño de los profesores. Al formular preguntas espontáneas, quienes son docentes realizan preguntas de mayor nivel cognitivo que los que no tienen formación docente. Los profesores que han combinado la formación docente con la teológica diseñan mejores preguntas en las clases de Biblia que los que son solamente docentes o solamente teólogos. Una breve capacitación docente no parece ser suficiente para incrementar significativamente las destrezas didácticas de los no docentes. En cambio, el grado académico parece no tener influencia sobre la habilidad de los docentes para formular o diseñar preguntas.

3. El éxito de un docente para impulsar el desarrollo del pensamiento de los alumnos no depende mayormente de la situación geográfica de la escuela, de los recursos edilicios, del entorno físico o de los recursos didácticos materiales que se utilicen, sino más bien de la capacidad y esfuerzo de los profesores para enseñar a pensar y de su pasión por la enseñanza.

4. La clase de Biblia puede ser una asignatura apropiada para enseñar a pensar y para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y disposición para pensar críticamente.

5. Las preguntas constituyen una excelente herramienta didáctica para incrementar los niveles de pensamiento en las clases de Biblia.

6. En general, los profesores de Biblia requieren poca participación de sus alumnos y tienen dificultades para emplear todo el potencial de las preguntas,

que implica saber esperar respuestas, aprovechar las preguntas que hacen sus alumnos, generar preguntas vitales y utilizar cadenas de preguntas con patrones de mayor profundidad.

7. Los profesores formados como docentes no necesariamente aplican sus saberes de didáctica a sus clases. Existe una brecha entre el saber y el hacer y predominan las tradiciones, lo que impide, en parte, que las clases de Biblia se constituyan en ambientes naturales de aprendizaje crítico.

8. En las clases de Biblia predomina el estilo de enseñanza tradicional con prácticas que poco contribuyen al desarrollo del pensamiento y trae como consecuencia el desinterés de los alumnos.

9. El comportamiento o reacción de los alumnos en las clases parece ser un reflejo de las actitudes y acciones de sus maestros. Las clases donde predominan alumnos entusiastas y comprometidos están conducidas por docentes que denotan intención y preparación previa de las actividades áulicas, se desempeñan con seguridad y firmeza de carácter y son respetuosos y afectuosos con los alumnos; mientras que las clases donde se encuentran alumnos apáticos o indisciplinados están conducidas por docentes con baja reacción a los intereses y acciones de sus alumnos y que no plantean desafíos cognitivos.

10. El ambiente de aprendizaje crítico natural, que favorece directamente el desarrollo del pensamiento y la personalidad de los alumnos, no se encontró en general como ambiente natural de las clases de Biblia observadas.

11. Las clases de Biblia deben ser entendidas como ambientes complejos de enseñanza-aprendizaje donde múltiples factores se interrelacionan para determinar la influencia positiva

FORMACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

o negativa sobre el desarrollo espiritual y cognitivo de los alumnos, pero el principal factor contribuyente es el docente, con sus habilidades estratégicas y su entrega a la enseñanza.

Referencias

- Álvarez-GayouJurgenson, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Al-Shaibani, M. (2005). *The function of questions in Omani Fourth grade inquiry-based science classrooms: A sociocultural perspective*. Tesis doctoral, University of California, Santa Bárbara, CA.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Baumfield, V. y Mroz, M. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*, 44(2), 129-140.
- Bissell, A. N. y Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *Bioscience*, 56(1), 66-72.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boydjian-Samawi, Z. (2006). *The effect of concept mapping on critical thinking skills and dispositions of junior and senior baccalaureate nursing students*. Tesis de maestría, Widener University School of Nursing, Chester, Philadelphia, Estados Unidos de Norteamérica.
- Braun, N. (2004). Critical thinking in the business curriculum. *Journal of Education for Business*, 79(4), 232-236.
- Brown, G., Marsh, H. W., Craven, R. G. y Cassar, M. (2005). Improving standardized reading comprehension: The role of question-answering. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/05pap/bro05424.pdf>
- Burton, L. y Habenicht, D. (2004). Lograr que los alumnos piensen. Uso de preguntas de modo efectivo en la sala de clases. *Revista de Educación Adventista*, 19, 17-21.
- Buxkemper, A. y Hartfiel, D. J. (2003). Understanding. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(6), 801-812.
- Cheung, C., Rudowicz, E., Kwan, A. y Yue, X. (2002). Assessing university students' general and specific critical thinking. *College Student Journal*, 36(4), 504-525.
- Chickering, A., Dalton, J. C. y Stamm, L. (2005). *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connor-Greene, P. y Murdoch, J. M. (2000). Does writing matter? Assessing the impact of daily essay quizzes in enhancing student learning. *Across the Disciplines*, 4(1), 16-21.
- Davis Lenski, S. (2001). Intertextual connections during discussions about literature. *Reading Psychology*, 22, 313-335.
- Durant, M. (2001). *Asking the right question? Questions that inspire students to think at a higher-level*. Recuperado de <http://www.iwebquest.com/webquestcourse/question.htm>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary of "The Delphi Report"*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. (1998). *Critical thinking: What is it and why it counts*. Millbrae, CA: California Academy Press.
- Facione, P. (2000). *Reasoned judgment and revelation: The relation of critical thinking and Bible study*. Recuperado de <http://www.insightassessment.com/articles2.html>
- Facione, P., Facione, N. y Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Fowler, B. (2005). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?>
- TheGallupOrganization. (2005). *Teenagers knowledge of the Bible*. En M. Wachlin (Ed.), *The Bible literacy report: What do American teens need to know and what do they know?* (pp. 29-46). New York: Bible Literacy Project.
- Giancarlo, C. y Facione, P. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduates students 1. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Halvorson, B. J. (2005). *Coaching elementary pre-service teachers to ask higher-level comprehension questions in a student-directed stance*. Tesis doctoral, University of Minnesota, Twin Cities, MN.
- Harrop, A. y Swinson, J. (2003). Teachers' questions in the infant, junior and secondary school. *Educational Studies*, 29(1), 49-58.

- Hawks, P. (1990). Using the Bible to stimulate critical thinking. *Journal of Adventist Education*, 52, 30-32.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Huitt, W. (1998). *Critical thinking: An overview*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jensen, E. (2006). *Enriching the brain*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keeley, S., Ali, R. y Gebing, T. (1998). Beyond the sponge model: Encouraging students' questioning skills in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 25(4), 270-274.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.
- Limbach, B. J. y Waugh, W. L. (2005). Questioning the lecture format. *Thought and Action*, 2, 47-56.
- Martin Kniep, G. (2000). *Becoming a better teacher: Eight innovations that work*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maxwell, D. D. (1998). Group Bible study and faith maturity in older adults. *Religious Education*, 93(4), 403-413.
- Nelson, D. (2004). Bible knowledge and moral judgment: Knowing Scripture and using ethical reasoning. *Journal of Research on Christian Education*, 13(1), 41-57.
- Newell, R. (2003). Teaching the Bible along the devotional/academic faultline: An incarnational approach to the quarrel between love and knowledge. *Teaching Theology and Religion*, 6(4), 190-197.
- Ngoepe, M. (2005). *A glimpse into some classroom interaction in South African township schools*. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/05pap/ngo05731.pdf>
- Nichols, J. (2005). *Any questions?* Tesis de maestría, Pacific Lutheran University, Tacoma, WA.
- Painter, J. (1996). *Questioning techniques for gifted students*. Recuperado de <http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/painter.htm>
- Parry Ross, E. (1998). *Pathways to thinking: Strategies for developing independent learners K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Pontefract, C. y Hardman, F. (2005). The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools. *Comparative Education*, 41(1), 87-106.
- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Rop, C. (2002). The meaning of student inquiry questions: A teacher's beliefs and responses. *International Journal of Science Education*, 24(7), 717-736.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1999). *Técnicas para la elaboración de preguntas*. En J. Cooper (Ed.), *Estrategias de enseñanza: guía para una mejor instrucción* (pp. 173-228). México: Limusa.
- Solvang, E. (2004). Thinking developmentally: The Bible, the first year college student, and diversity. *Teaching Theology and Religion*, 7(4), 223-229.
- Squire, P. J. (2001). Cognitive levels of testing agricultural science in senior secondary school in Botswana. *Education*, 121(3), 597-603.
- Tama, C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom. *Journal of Reading*, 33, 64-65.
- Thisman, S. (2003). Valor agregado: una perspectiva disposicional del pensamiento. Mesa Redonda. *Revista Académica Digital*, 1. Recuperado de <http://www.universidadcentral.cl/Sitio%20web%202003/htm%20mr/mr-valor%20agregado.htm>
- Tizard, B. y Hugues, M. (1984). *Young children learning: Talking and thinking at home and at school*. Londres: Fontana.
- Vogler, K. (2005). Improve your verbal questioning. *The Clearing House*, 79(2), 98-103.
- Wachlin, M. (2005). *What do high school teachers think students need to know about the Bible?* En *The Bible literacy report: What do American teens need to know and what do they know?* New York: Bible Literacy Project.
- Walker, S. y Gazzillo, L. (2003). Promoting critical thinking in the classroom. *Athletic Therapy Today*, 8(5), 64-65.
- White, E. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. México: APIA.
- Wolf, D. P. (1987, invierno). The art of questioning. *Academic Connections*, pp.1-7.
- Yan Yip, D. (2004). Questioning skills for conceptual change in science instruction. *Journal of Biological Education*, 38(2), 76-83.
- Zeece, P. D. (1998). "Can God come here?" Using religion-based literature in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 243-246.

Recibido: 26 de enero de 2009

Revisado: 3 de marzo de 2009

Aceptado: 18 de abril de 2009