



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Ciencias Religiosas

La Pedagogía Teatral. Una propuesta Metodológica Motivadora para la clase de Religión.

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PROFESOR DE RELIGIÓN EDUCACIÓN BÁSICA Y
MEDIA.

ESTUDIANTE: LUIS EDUARDO TAPIA RODRÍGUEZ
PROFESORA DIRECTORA: TERESA CASTRO PÉREZ

Santiago, Chile

2018

*Dedicado a profesores y profesoras
de la asignatura de Religión que promueven
la búsqueda de una metodología
creativa, lúdica y por sobre todo alegre, como lo es
la Pedagogía Teatral.*

*Dedico este trabajo también a mi padre Don Luis Tapia y a mis hijos:
Eduardo y Santiago, que han sabido esperar en
éste largo tiempo de Adviento.
“Sólo Dios Basta”*

Agradezco de todo corazón a quienes han acompañado este largo y arduo trabajo; a mi profesora guía, Rosa Yáñez quién supo guiar, esperar, corregir, y también presionar para que todo esto fuera posible. A la Hermana Alicia Gómez, por sus minuciosas observaciones y correcciones; y a mi profesora Directora Teresa Castro Pérez, quien fortaleció durante mi formación las mayores inquietudes en el aspecto didáctico que exige la pedagogía, y ha animado siempre mi camino con más de una palabra de aliento y esperanza.

Agradezco, también, al Señor Víctor Hugo Ojeda, Pedagogo Teatral, quién me orientó en la estructuración de las actividades de intervención.

Y por último agradezco a mi esposa, por haberme impulsado a estudiar y terminar mis estudios en lo que Dios siempre quiso para mí, ser Profesor de Religión.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
TABLA DE CONTENIDOS	4
RESUMEN	7
CAPITULO I	
INTRODUCCIÓN	8
1. Relevancia de la Investigación.	9
2. Planteamiento del Problema.	11
3. Pregunta de Investigación.	12
4. Objetivo General.	13
4.1 Objetivos Específicos.	13
5. Diseño Metodológico.	14
5.1 Tipo de Investigación.	14
5.2 Sujetos Informantes.	15
5.3 Instrumentos de Recogida de información.	15
5.4 Validación de instrumentos.	16
5.5 Formatos de instrumentos.	17
5.6 Registro de la información.	27
5.7 Producto esperado.	27
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	28
1. La Educación Religiosa Escolar Chilena.	29
1.1. Contexto histórico.	29
1.2. Características del programa de Educación. Religiosa Escolar Católica, EREC.	30
1.3. Síntesis.	32
2. La Didáctica.	33
2.1 Etimología de la Didáctica.	33
2.2 Definición de Didáctica.	35
2.3 Criterios para la elaboración de una didáctica.	35

2.4	El desafío de nuevas metodologías didácticas en Clases de Religión.	36
3.	Pedagogía Teatral.	39
3.1	Origen de la Pedagogía Teatral.	40
3.2	Descripciones de la Pedagogía Teatral.	42
3.3	Ejemplo de estructura de la clase que se trabaja con Pedagogía Teatral.	46
3.4	Precisiones diferenciadoras de la Pedagogía Teatral y Pedagogía del Juego.	46
4.	Motivación.	48
4.1	Características de la Motivación.	49
4.2	Factores de la Motivación.	51
4.3	Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca.	55
5.	Afectividad y Motivación.	56
5.1	Afectividad y Cognición.	60

CAPITULO III

	RESULTADOS Y ANÁLISIS	63
1.	Consideraciones para el lector.	64
2.	Primera fase: diagnóstica.	65
A.	Recolección y descripción de resultados (fase diagnóstica).	66
B.	Apreciación final, fase diagnóstica.	73
3.	Segunda fase: intervención de la Pedagogía Teatral.	75
3.1	Planificación de Clases.	76
4.	Tercera fase: análisis de preguntas subordinadas.	85
A.	Origen de las preguntas subordinadas.	85
B.	Recolección y Descripción de Resultados.	88
4.1	Didáctica.	88
4.2	Motivación.	92
4.3	Experiencias afectivas.	97

CAPITULO IV

	CONCLUSIONES	101
1.	Conclusiones iniciales	102

2.	Conclusiones finales.	103
3.	Proyecciones del estudio.	106
BIBLIOGRAFÍA		109
ANEXOS		116

RESUMEN

La educación religiosa escolar chilena, se propone aportar al educando el desarrollo de su dimensión espiritual, no obstante, la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la asignatura, se caracteriza por un constante aumento hacia la indiferencia religiosa, la falta de interés por aprender sobre religión y apatía frente a las clases.

Por este motivo, el proyecto de investigación se propone buscar una solución frente a la falta de motivación; para ello se estudiará el impacto que puede causar la aplicación de una estrategia metodológica denominada Pedagogía Teatral, como herramienta metodológica, que pueda favorecer las experiencias afectivas y aprendizajes de los estudiantes de primer año medio E 2018, del colegio San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto, en dicha asignatura.

La investigación asume un paradigma cualitativo, que analiza el proceso más que el resultado final, y donde el rol del investigador es activo durante el estudio, pues realiza un tipo de investigación acción, enfocándose en generar un proceso de transformación en la clase.

Para la recolección y análisis de datos, se utilizaron tres instrumentos: la entrevista, el cuestionario y el grupo focal, cuyo principal objetivo fue reconocer las percepciones, elementos motivacionales y experiencias afectivas que los estudiantes de primero medio E 2018 tenían en torno a la clase de religión (pre-intervención de la Pedagogía Teatral, en el año 2017 y pos-intervención, en el año 2018).

De los resultados obtenidos, se concluyó que la implementación de la Pedagogía Teatral provocó un incremento en la motivación de los estudiantes en comparación a sus experiencias previas en la clase de religión.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. Relevancia de la investigación.

La presente investigación, se orienta al análisis de la motivación de estudiantes adolescentes que participan de las clases de religión, y a la búsqueda de metodologías didácticas que permitan favorecer las experiencias afectivas, la participación y en consecuencia, el aprendizaje de los contenidos de dicha asignatura. Su importancia radica en la necesidad de aumentar el interés de los estudiantes por la clase y la valoración de esta asignatura que enriquece su proceso de formación tanto a nivel académico como a nivel del desarrollo personal.

Considerando además que, la educación religiosa escolar chilena busca colaborar en el desarrollo ético y valórico de los estudiantes al interior de los colegios, mientras que otras asignaturas ejecutan la aplicación de los objetivos transversales según las necesidades del momento al interior del aula, sin disponer de mayores espacios de reflexión para ellos ante el encuentro de la diversidad y la tolerancia con los semejantes en un contexto de convivencia social como lo haría la asignatura de religión.

Durante un seminario de profesores de religión realizado en 2016 en Santiago de Chile, fue relevante uno de los principios, que orientaron la reflexión de los participantes:

“La educación religiosa escolar se enmarca en un contexto social de profundos cambios que afectan nuestra vida cotidiana y la legitimidad de las instituciones que otorgan sentido y regulan la convivencia social” (Arzobispado de Santiago-VED; 2016).

Uno de los paradigmas claves que se pueden identificar acerca de la clase de religión según Pajer (2015), es su descripción ética- valórica, ya que la presencia religiosa escolar, promueve en un contexto multiétnico, la valorización de la libertad de religión y de conciencia como derecho personal que ayuda a la convivencia social que constantemente se expone a riesgos (Pajer; 2015).

Así mismo, Moya y Vargas (2017), al concluir el “Informe final del Ministerio de Educación”, generan una serie de descripciones sobre las clases de religión, entre las cuales señalan que:

“...la clase de religión se preocupa entonces de temas éticos, transreligiosos e inter-conviccionales. El profesor de religión se concibe como un hermeneuta de diferentes confesiones de fe y de convicciones no religiosas; como experto en mediación cultural en contextos escolares multiétnicos” (Moya y Vargas; 2017).

En este sentido, si la asignatura de religión debe colaborar con esos objetivos, urge una actualización no solamente de los programas curriculares, sino también de las metodologías con las que los docentes motivan a los estudiantes ante una asignatura de la que se esperan tales resultados. Esto implica, no solo un medio didáctico por el cual el estudiante alcance el aprendizaje esperado, sino que permita a la vez ejercitar la comprensión de sí mismo y de sus semejantes. Sin embargo, los estudiantes no alcanzarían a dimensionar estos frutos para sopesar la importancia de la asignatura. Así se puede ver reflejado en el mismo estudio de Moya y Vargas (2017) en el que se evidencia el aumento gradual de familias que no optan por las clases de religión desde la educación básica hacia la enseñanza media.

Valdez y Aguilar (2014), dan diversas explicaciones de la falta de motivación de los adolescentes, entre las cuales señalan que prefieren evitar participar en la dinámica familiar, los quehaceres domésticos, las actividades escolares, físicas, religiosas y demás porque los consideran aburridos y una pérdida de tiempo, o bien porque consideran que nada les aportarán a su propia vida.

Aguilar (2015), relaciona la pasividad ante la clase de religión, en concreto, con la eficacia, afirmando que no les permite más que reflexionar “¿y esto de qué me sirve?”, esto rebaja la importancia de la clase a una permanencia temporal, disposición contraria que tienen ante asignaturas de evaluaciones sumativas cuyos resultados inciden en el rendimiento académico, donde su mayor desafío muchas veces, más que aprender consiste en aprobar la materia.

Consentino (2010), opina en la misma dirección y expresa que, desde la perspectiva de los estudiantes, además de “no ser importante” para la promoción académica, no presenta propuestas desafiantes a las cuales enfrentarse, desarrollando así la gran apatía que los adolescentes manifiestan con la falta de motivación a participar de diversas materias escolares, apatía que surge cuando el individuo no percibe algún desafío o bien cuando el individuo se encuentra en una situación satisfactoria y no tiene algo que superar.

Desde la “Teoría de la paz o equilibrio” de Valdez (2009; en Aguilar; 2017), la apatía se define como:

“Una falta de interés por participar en alguna actividad, al considerar que no se obtendrá algo favorable para sobrevivir o para tratar de llegar a ser más y mejor que otros y que sí mismo” (Valdez, 2009; en Aguilar; 2017).

Además de la apatía en general, Velasco (s.f.) afirma que se suma la indiferencia religiosa de los jóvenes contemporáneos, este fenómeno progresivo y también paralelo a la globalización, es comprendido desde la actitud en la que el sujeto prescinde de Dios y no necesariamente lo rechaza o lo acepta, es decir, organiza su vida totalmente al margen de las prácticas religiosas sin ser relevante si cree o no en Dios (Velasco, M. s.f.).

Así pues, la permanente tensión a la que se ven enfrentado los profesores de religión, les encamina persistentemente a elaborar clases con actividades desafiantes y que los estudiantes las ejecuten aun cuando su evaluación sea solamente formativa. La apatía de los estudiantes requiere necesariamente ser superada a partir de las metodologías que los docentes apliquen en la educación religiosa escolar.

2. Planteamiento del problema.

Actualmente los adolescentes muestran, apatía y falta de interés por la asignatura de religión, a lo que se suma el aumento de la indiferencia religiosa, de modo que tienen dificultades para interesarse por los contenidos de la clase

de religión, por ello se requiere una metodología que les saque de la apatía para que puedan valorar la asignatura y apropiarse activamente de sus contenidos, como importantes para su desarrollo espiritual y social.

La problemática se centra en que: **las actuales metodologías no logran atraer al estudiante a la apropiación de los contenidos de la educación religiosa escolar, haciéndolo dimitir muchas veces de aquella experiencia personal que logre identificarlo y hacerlo sentir partícipe con el tema abordado.**

Ante la problemática señalada se hace necesario en la asignatura de religión, enriquecer las metodologías actuales con una metodología generadora de instancias desafiantes, que permitan al estudiante identificarse con el contenido de la clase de religión, ya sea con experiencias de carácter afectivo, y por sobre todo experimentalmente concretas, generando instancias en que los contenidos logren la transposición teórica a la práctica.

3. Pregunta de Investigación.

La siguiente investigación, propone estudiar el impacto que puede causar la aplicación de una estrategia metodológica denominada “Pedagogía Teatral”, aplicada en un primer año de enseñanza media del Centro Educacional San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto, considerándose la Pedagogía Teatral una herramienta que puede favorecer las experiencias de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje significativo e integrado.

De modo que, la problemática recientemente expuesta, se traduce en la siguiente pregunta de investigación:

“¿Qué efecto tiene en la motivación por las clases de religión, la implementación de la Pedagogía Teatral en los estudiantes del primer año E-2018, del Colegio San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto?”

De acuerdo a nuestra pregunta de investigación, el presente proyecto investigativo pretende acercarse a la realidad religiosa escolar en Chile, específicamente en las percepciones que tienen los estudiantes de educación media sobre la asignatura de religión, la apropiación de los contenidos por parte de ellos y las metodologías que los docentes ofrecen.

4. Objetivo general.

Determinar el impacto de la Pedagogía Teatral en la motivación por las clases de religión, que tienen los estudiantes del primer año medio “E”– 2018 del Colegio San Carlos de Aragón, de la comuna Puente Alto.

4.1 Objetivos específicos del estudio.

- ◆ Reconocer las percepciones motivacionales que han tenido los estudiantes del primer año medio E- 2018, durante las clases de religión de 2017, en su proceso formativo de octavo básico.
- ◆ Reconocer y categorizar las experiencias afectivas que han tenido los estudiantes del primer año medio E- 2018, durante las clases de religión de 2017, en su proceso formativo de octavo básico.
- ◆ Elaborar e implementar una planificación que incorpore la metodología “Pedagogía Teatral”, con los contenidos curriculares del primer año medio del subsector de religión, en los estudiantes del primer año E- 2018.
- ◆ Reconocer las percepciones motivacionales que han tenido los estudiantes del primer año medio E- 2018, durante las clases de religión, posterior a la intervención planificada, en su proceso formativo de primero medio.
- ◆ Reconocer y categorizar las experiencias afectivas que han tenido los estudiantes del primer año medio E- 2018, durante las clases de religión,

posterior a la intervención planificada, en su proceso formativo de primero medio.

- ♣ Contrastar las categorías pre y post intervención, para determinar cómo incide la Pedagogía Teatral en la motivación de los estudiantes del primer año E-2018, durante la clase de religión.

5. Diseño Metodológico.

5.1 Tipo de investigación.

Esta investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, el cual:

“Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, el investigador es un fenomenólogo que se ocupa de comprender la conducta humana desde el punto de vista de sus autores naturales” (Vivas y Ana; 2007).

Para efectos de esta investigación los autores naturales vienen a ser nuestros sujetos de estudio, es decir los estudiantes de primero medio “E-2018” del Colegio San Carlos de Aragón, quienes tendrán una participación activa para lograr la obtención de resultados y son el mejor elemento para describir el efecto que la implementación de la Pedagogía Teatral, puede tener en la motivación por las clases de religión, generando una interrelación entre el investigador y el entorno.

La investigación cualitativa, por ser reflexiva y crítica, analiza el proceso y no solo el resultado final, contemplando la intervención de un proceso investigador con rol activo en el estudio, por lo que se lleva a cabo un tipo de investigación acción.

Por ello, Colmenares et al (2008), plantea que los investigadores deben asumir un papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales van dirigidas las propuestas de intervención.

Se considera que esta investigación se asocia a la metodología cualitativa porque el investigador a partir de la Pedagogía Teatral busca generar un cambio en la percepción y motivación por las clases de religión, trabajando con los estudiantes durante el primer y segundo semestre del 2018 asumiendo un rol activo en el proceso de transformación.

5.2 Sujetos informantes.

Los sujetos informantes corresponden a estudiantes nuevos en el colegio San Carlos de Aragón. Esto es el 1ºE del año 2018, curso compuesto por 40 adolescentes, de los cuales 26 son mujeres y 14 son varones. Todos provenientes de 25 colegios distintos de la región metropolitana.

Se trabajará con ese curso, pues con ellos se ha implementado la Pedagogía Teatral durante el 2018 y se buscará determinar su percepción con su experiencia de las clases de religión el año 2017, donde no se aplicó la Pedagogía Teatral.

5.3 Instrumentos de recogida de información.

En el proceso de investigación es fundamental utilizar instrumentos de recogida de datos, para ello se consideran ciertas variables tales como:

“...el enfoque desde el cual se plantea la investigación, el tipo de información que se pretende captar, las características de la fuente o fuentes de información y, finalmente, el tiempo del que se dispone para todo el proceso” (Sandoval; 2002).

Considerando estas variables y tomando en cuenta que para esta investigación será relevante la información que nos entreguen los sujetos informantes ya mencionados se utilizarán el cuestionario y el grupo focal, ambos instrumentos de carácter cualitativo.

En cuanto al cuestionario:

“...este instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Corral; 2010).

Todo cuestionario tiene tres objetivos específicos: Traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar. Motivar y alentar al informante para que colabore, coopere y termine de contestar el cuestionario completo, por ello, debe buscar minimizar el tedio y la fatiga. Minimizar el error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder.

En este contexto, el cuestionario será aplicado a todo el curso 1° medio E-2018 del Colegio San Carlos de Aragón, bajo criterio de confidencialidad con el fin de recoger las percepciones de los estudiantes sobre las clases de religión.

El otro instrumento de recogida de información que se usará es el Grupo Focal que según Sutton y Varela (2013), es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995; en Hamui y Varela 2012) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Kitzinger; 1995; en Hamui y Varela 2012).

Este instrumento será utilizado en nuestro estudio con la finalidad de profundizar en la percepción de los estudiantes escogidos entre el curso, los cuales fueron seleccionados entre los tres promedios generales más destacados entre el curso y los tres promedios más bajos, para luego contrastar las respuestas con el cuestionario y de ese modo generar argumentos que den cumplimiento a los objetivos de investigación.

5.4 Validación instrumentos.

Los instrumentos de investigación han sido elaborados a partir del contenido del marco teórico, los cuales se orientan a identificar las percepciones de los

estudiantes en cuanto a su motivación antes y después de la intervención de la Pedagogía Teatral. Así mismo, se elaboraron planificaciones que ponen énfasis en el aspecto didáctico de las clases de religión, en las cuales se incorpora la metodología teatral para el proceso de intervención.

Ante la construcción de tales instrumentos, se solicitó la revisión y observación de la señora Doris Valenzuela W., jefa del departamento de la Unidad Técnico Pedagógica del Centro Educativo San Carlos de Aragón, quién validó la versión definitiva de tales instrumentos después de una acabada revisión.

5.5. Formatos de instrumentos.

a. Entrevista abierta para la fase de diagnóstico.

Con este instrumento, se pretende establecer una etapa diagnóstica, con la cual se pueda determinar las diversas percepciones motivacionales en clases de religión que tuvieron los estudiantes, en sus respectivos octavos básicos de sus colegios de procedencia durante el año 2017. Buscando establecer a partir de los propios estudiantes, los factores primarios que inciden en sus estados motivacionales durante las clases de religión.

De este modo, se pretende establecer un diálogo abierto a quienes deseen voluntariamente compartir sus experiencias con una simple pregunta inicial:

- ◆ ¿Cómo fue la experiencia de ustedes en las clases de religión de octavo básico?"

De modo tal, que esta pregunta se podrá apoyar con otras preguntas indagatorias que surjan según las respuestas de los estudiantes, tales como:

- ◆ ¿Qué actividades realizaban?
- ◆ ¿Cómo te sentías con ese tipo de actividades?
- ◆ ¿Les gustaban las clases?

Con esta fase de diagnóstico se pretende dar respuesta a nuestra pregunta subordinada de investigación:

¿Cómo perciben los estudiantes la clase de religión a partir de sus experiencias previas?

b. Planificaciones de clases para intervenir con Pedagogía Teatral.

Primera intervención

1° medio	SEMESTRE	1	SUB-SECTOR	RELIGIÓN	PROFESOR	LUIS TAPIA RODRÍGUEZ
1	TÍTULO UNIDAD	“VALOR Y DIGNIDAD DE LA PERSONA HUMANA”				

OAE	Descripción	Recursos	Actividad de Pedagogía Teatral	Evaluación
Identifican elementos propios de los valores subjetivos que son atribuidos por las personas.	<p>Inicio: Motivación: Profesor personificado de científico loco ingresa a sala de clases e introduce la actividad con micro cuento.</p> <p>Desarrollo: Se entregan instrucciones del proyecto de “Yemis”, proceso y evaluación.</p> <p>Los estudiantes trabajan personificando sus respectivos huevos de gallina, al tiempo que son llamados para su revisión, verificando por el profesor que estos cumplan con los criterios del proyecto.</p> <p>Con la validación del profesor, cada huevo es marcado con un timbre (a modo de vacunación inicial).</p> <p>Cierre: Los estudiantes redactan una carta a sus “Yemis” considerando compromisos de responsabilidad y la comparten con sus compañeros.</p>	<p>Un huevo de gallina por estudiante.</p> <p>Materiales previamente solicitados para su personificación.</p> <p>Micro cuento de los Yemis.</p> <p>Formatos de Bitácora para los estudiantes.</p> <p>Pauta instructiva para proyecto Yemis.</p>	<p>Personificación del profesor como científico loco.</p> <p>Lectura de micro cuento.</p> <p>Personificación y redacción de carta al Yemis.</p> <p>Vacunación de Yemis.</p>	Los estudiantes dirigen la redacción de sus cartas hacia el compromiso por el cuidado del Yemis, comprometido a la responsabilidad sobre ellos.

Segunda intervención

1º medio	SEMESTRE	1	SUB-SECTOR	RELIGIÓN	PROFESOR	LUIS TAPIA RODRÍGUEZ
2	TÍTULO UNIDAD	“Valor y Dignidad de la persona Humana”				

OAE	Descripción	Recursos	Actividad de Pedagogía Teatral	Evaluación
Identifican características propias de los valores objetivos.	<p>Inicio: Se solicita a los estudiantes, compartir brevemente algunas anécdotas vividas en la semana con los Yemis.</p> <p>Profesor, simulando un programa de televisión, motiva a la reflexión de los estudiantes: Los Yemis tienen un valor especial para cada uno de nosotros porque ¿le atribuimos ese valor o porque vale por sí mismo?, responden diversas preguntas con aplicación de Kahoot.</p> <p>Desarrollo: A partir de la pregunta de introducción, y las reflexiones abordadas, los estudiantes comparten, comentan y reflexionan: ¿Qué vale por sí mismo y que su valor no depende de la atribución de terceros?</p> <p>Cierre: Contrastan características del valor de los Yemis a la existencia humana, por medio de plenarios compartidos.</p>	<p>Computador Proyector.</p> <p>Herramienta elaborada de Kahoot.</p>	<p>Programa de televisión “El valor valorado”, el cual se comenta con tiempos limitados las opiniones de los entrevistados. Utilizando programación Kahoot.</p>	<p>Identifican elementos de su entorno que valen por sí mismo, sin la necesidad de ser valorado por nadie.</p> <p>Dan cuenta de sus percepciones emocionales respecto a los valores atribuidos a los Yemis y los valores Objetivos de las personas.</p>

Tercera intervención

1° medio	SEMESTRE	1	SUB-SECTOR	RELIGIÓN	PROFESOR	LUIS TAPIA RODRÍGUEZ
3	TÍTULO UNIDAD	"Valor y Dignidad de la persona humana"				

OAE	Descripción	Recursos	Actividad de Pedagogía Teatral	Evaluación
Reconocen del ser humano, sus características propias de Razón, Afectividad y voluntad.	<p>Inicio: Comentarios respectivos al progreso del proyecto Yemis. Comentarios referidos a la activación de conocimientos previos. Conceptos valores objetivos y subjetivos.</p> <p>Dinámica del lazarillo: Se solicita a los estudiantes, trabajar en todo momento en parejas, primero un compañero se vendará los ojos mientras que su pareja lo orienta por donde caminar. Luego de un tiempo invertirán sus roles. Se desplazan por diversos espacios del colegio, orientados por el profesor, superando diversos obstáculos previamente preparados.</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes, reflexionan en conjunto preguntas orientadas a identificar respecto a la actividad: ¿qué pensaron?, ¿qué sintieron?, ¿qué decisiones tomaron?</p> <p>Cierre: En plenario, los estudiantes categorizan las 3 características de cómo se sintieron, qué pensaron y que hicieron.</p>	<p>Vendas para los ojos.</p> <p>Preparación de los obstáculos.</p>	DINÁMICA DEL LAZARILLO.	Reconocen que se dificulta separar los 3 elementos de Razón, Afectividad y Voluntad.

Cuarta intervención

1º medio	SEMESTRE	1	SUB-SECTOR	RELIGIÓN	PROFESOR	LUIS TAPIA RODRÍGUEZ
4	TÍTULO UNIDAD	“Valor y Dignidad de la persona Humana”				

OAE	Descripción	Recursos	Actividad de Pedagogía Teatral	Evaluación
Valoran la expresión del amor, a partir de actos de Voluntad, de Razón y la Afectividad del desarrollo humanitario.	<p>Inicio: Activación de conocimientos previos: Valores objetivos-subjetivos- presencia de la razón, afectividad y voluntad.</p> <p>Desarrollo: Se solicita a los estudiantes, la elaboración de una muestra artística, sobre la cual puedan expresar: ¿qué es para ellos el Amor? -y ¿cómo se hacen presente en el amor los elementos de Razón, Afectividad y Voluntad?</p> <p>Pueden desarrollar sus trabajos a partir de la muestra artística que más les acomode, pintando, dibujando, creando una canción, poema, leyendo un extracto de sus libros favoritos, actuación, baile, escultura, etc...</p> <p>Redactan proyectos de elaboración.</p> <p>Cierre: Exponen diversas posibilidades al curso, con las cuales dan cuenta de la ejecución de la razón, la afectividad y la voluntad a partir del amor.</p>	Materiales de los propios estudiantes previamente Solicitados.	Transposición del contenido a muestra artística.	Identifican características del amor, expresado con la razón, voluntad y afectividad.

c. Cuestionario.



CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LA CLASE DE RELIGIÓN

Te invitamos a que nos des tu opinión sobre tu experiencia en las clases de religión, tanto de este año que cursas 1° medio y el año pasado cuando cursabas 8° básico.

Lee con atención cada una de las preguntas y responde con absoluta sinceridad dentro de los espacios seleccionados.

Recuerda que el cuestionario es anónimo, de modo que no necesitas señalar tu nombre.

1. ¿Cómo fue tu experiencia en las clases de religión cuando cursabas octavo básico? Realiza una breve descripción de la clase de religión. (Puedes apoyarte con preguntas como: ¿qué actividades realizaban?, ¿cómo eran esas clases?, ¿cómo hacía las clases el o la profesora?, etc.).

2. Cuando cursabas octavo básico, ¿qué te hubiera gustado mejorar de las clases de religión?

3. De las siguientes emociones, ¿cuál expresa de mejor forma tus sentimientos en la clase de religión de octavo básico? Selecciona solo una y pinta el casillero.

TENSIÓN	MALESTAR	TRISTEZA	CANSANCIO	PLACIDEZ	SERENIDAD	FELICIDAD	EXCITACIÓN
---------	----------	----------	-----------	----------	-----------	-----------	------------

4. ¿Qué opinión tienes respecto a las actividades que se han desarrollado para abordar los contenidos de la clase de religión ahora que estas en primero medio?

5. De las siguientes emociones, ¿cuál expresa de mejor forma tus sentimientos en la clase de religión de primero medio? Selecciona solo una y pinta el casillero.

TENSIÓN	MALESTAR	TRISTEZA	CANSANCIO	PLACIDEZ	SERENIDAD	FELICIDAD	EXCITACIÓN
---------	----------	----------	-----------	----------	-----------	-----------	------------

¡¡ MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

d. Grupo Focal.

ORIENTACIONES PARA GRUPO FOCAL

La elaboración de las siguientes preguntas indagatorias, se encuentran en primera instancia, ordenadas según los factores que se quieren analizar:

- ◆ **Didáctica:** Pedagogía Teatral.
- ◆ **Motivación:** Incentivo y necesidad ante la asignatura.
- ◆ **Experiencias Afectivas:** Percepciones emocionales ante la asignatura de religión.

Sin embargo, es importante destacar que no representan necesariamente el orden en el que serán consultadas, pues se espera que eso sea orientado según la aplicación del grupo focal o bien, orientarlas desde lo más general a lo más específico. Este último orden se preestablece en el segundo apartado.

Orientadas a la Pedagogía Teatral

1. **¿Cuál es tu opinión sobre las actividades de pedagogía teatral que se han implementado este año en las clases de religión?**
 - a. (Explicar a los estudiantes las actividades referidas a la Pedagogía Teatral, recordarles cuales son para que ellos puedan precisar aún más su opinión).
2. **Respecto a estas actividades, ¿creen que son efectivas para aprender un tema determinado?**
 - a. Se busca precisar si los estudiantes consideran estas actividades solo como instancias recreativas o como parte de su proceso de formación.

Orientadas a la motivación

1. Referida al **Incentivo** (obtención de recompensa).

¿Consideran que, por medio de estas actividades, logran ustedes como estudiantes obtener algo a su favor?

Indagatorias:

- a. Sí: ¿Qué cosas?
 - b. No: ¿Creen que las actividades no tienen utilidad?/ (en positivo: ¿creen que las actividades son inútiles?)
2. **Necesidad:** (pueden responder hacia cualquier variables de necesidad: Biológicas, Cognitivas, Emocionales, Situacionales, de Personalidad)

¿Creen que con estas actividades, logran ustedes satisfacer algún tipo de necesidad?

- a. Sí: ¿cuáles?, ¿Qué tipo de necesidad?, ¿puedes dar un ejemplo?
- b. No: ¿en qué lo notas?

Orientada a las experiencias afectivas

1. **¿Cómo describirían sus emociones al momento de participar de este tipo de actividades?**

Indagación:

- a. Se busca resolver si los estudiantes ejecutan las actividades por tratarse de una instrucción del profesor y por tanto se sienten obligados a participar, o bien...
 - b. Si los estudiantes participan con agrado de aquellas actividades porque les gusta.
2. **¿Creen que las actividades de la clase de religión, está más orientada al aprendizaje de contenidos o al desarrollo de las experiencias afectivas?**

- a. Se busca establecer con esta pregunta, las percepciones que los estudiantes tienen respecto a la asignatura de religión.

*¿En qué lo notan?

5.6 Registro de la información.

En este contexto, para llevar a cabo el cuestionario, se elaboró un documento impreso con distintas preguntas coherentes con los objetivos de investigación.

En tanto, para registrar la entrevista abierta y el grupo focal, se utilizó como medio la grabación magnetofónica, utilizando para ello un reproductor mp3, que sirvió como instrumento para grabar la conversación completa con los participantes del grupo focal.

Finalmente para interpretar la información se hizo un análisis del discurso, buscando los temas en los que los sujetos informantes estuvieron en contra y a favor, considerando que es un estudio de percepciones en torno a la clase de religión.

A partir de ello se levantarán las principales conclusiones del trabajo realizado.

5.7 Producto esperado.

El presente proyecto se enmarca en la investigación de una metodología que favorezca el desarrollo de la motivación de los estudiantes durante la clase de religión, potenciando a su vez los contenidos actitudinales que permiten activar los pilares de la educación: “Aprender a Convivir Juntos y Aprender a Ser” (Delors; 1996), pilares educativos transversales para toda asignatura, pero que adquieren énfasis en los contenidos de la asignatura de religión.

Se busca verificar la pertinencia de la utilización de la Pedagogía Teatral en la clase de religión, pues, al encontrar una metodología clave en este proceso educativo del estudiante, es esperable **que los profesores de Religión consideren la Pedagogía Teatral como una herramienta metodológica relativa a su quehacer docente**, sin desestimar las metodologías tradicionales, sino enriquecerlas con nuevas posibilidades de transposición didáctica.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1. La Educación Religiosa Escolar Chilena.

1.1 Contexto histórico.

La educación religiosa en Chile, ha estado presente desde los tiempos de la colonia hasta nuestros días, pasando por variadas reformulaciones en las que se especifica, el aporte social que se espera de esta formación, desde las distintas políticas educativas.

En los inicios de la República de Chile, el Estado asumió una confesionalidad religiosa católica, por ello la educación religiosa en escuelas públicas tenía un carácter obligatorio hasta 1925 en que el Estado Chileno se declara laico y la educación religiosa fue eliminada en las escuelas estatales quedando en vigencia solo en los colegios de confesiones católicas.

Sin embargo, durante 1983, se promulga el decreto supremo n° 924 del MINEDUC, el cual, al reconocer que “La persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia” y que “la educación tiene como uno de los objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud” (Decreto 924, Prefacio), fundamenta la necesidad de incorporar al currículum escolar chileno las clases de religión en todos los sectores educacionales del país, en los sectores de básica y media. La motivación transmite y desarrolla los valores de la cultura occidental, de ahí, su importancia para el Estado.

En la actualidad, las clases de religión se encuentran regidas por este decreto del año 1983, que fija la obligatoriedad en la oferta y a la vez la opcionalidad, por parte de los padres y apoderados, en la recepción. Además, da la posibilidad de enseñar otra religión que no sea la católica (Decreto n° 924; art.5). Para dar cumplimiento a esta ley, las autoridades religiosas respectivas a cada credo, elaboran sus propios programas educativos los cuales son aprobados, previa revisión por el Ministerio de Educación.

Hasta el año 2014, existían 16 programas de religión aprobados por el MINEDUC entre los cuales se encuentra el programa de Educación Religiosa Escolar Católica (EREC), la cual se encuentra vigente desde el año 2005 (Araya; 2014).

1.2 Características del programa de Educación Religiosa Escolar Católica, EREC.

El programa de Educación Religiosa Escolar Católica (EREC), presenta objetivos propios explicitados en los programas de estudio de la asignatura. Estos objetivos propios de la religión católica buscan dar a conocer a la persona de Jesucristo y su Iglesia, desde donde los estudiantes pueden dar sentido a sus vidas y estructurar una visión particular del mundo, del ser humano y la sociedad. No obstante, la elaboración de la EREC, fue pensada como un programa de carácter pluralista para que tuviera un fácil acceso a la interdisciplinariedad con los demás subsectores de enseñanza (EREC; 2005).

Al revisar los contenidos de este programa de educación religiosa escolar católica, se han extraído algunas apreciaciones con la finalidad de identificar posibles dificultades que afectan la motivación de los estudiantes en relación a la asignatura de religión, a partir de sus objetivos, contenidos, y la didáctica, los cuales presentamos a continuación:

a) De los objetivos en la EREC.

Al revisar las direcciones seleccionadas por la EREC, se perciben objetivos acordes a la realidad actual, pues, existe en ella una valoración hacia el pluralismo, el cual parte del hecho que cada actor o grupo social tiene algo que aportar a la sociedad, su postura da cuenta de una visión de mundo en diálogo con otros paradigmas diversos.

En la educación media, área en la que se sitúa esta investigación, se observa que los objetivos fundamentales de la EREC se centran en alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que faculte a los estudiantes para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable (Araya; 2014).

b) De los contenidos de la EREC.

Respecto a los contenidos de la EREC, se centran en el credo religioso, dejando al criterio del profesor la transposición didáctica al grupo concreto de estudiantes al que se dirige, lo cual podría dificultar la garantía de la calidad de contenidos o su aprendizaje, pues, los contenidos representan solo a una parte del estudiantado.

Esta debilidad, es reconocida también por la Vicaría para la Educación en Chile, que al observar los cambios en las creencias religiosas de la sociedad chilena, consideran como un desafío curricular que:

“En la actualidad existen diversas creencias religiosas así como no creyentes, que comparten las aulas tanto la escuela laica como la escuela confesional. Es necesario plantear la enseñanza y vivencia de la religión para un país plural e intercultural. De este modo se contribuye a la convivencia pacífica, una vida dialogante, y una clara identidad en la propia creencia religiosa. Sin duda, abordar este desafío, en un tiempo donde lo religioso ha perdido credibilidad en cuanto vinculado a la institucionalidad, es una gran tarea, que si es bien lograda, será una gran oportunidad para un crecimiento significativo para los estudiantes y para la sociedad en su conjunto” (Araya; 2014).

c) De la didáctica en la EREC.

Al revisar el aspecto didáctico se percibe un vacío en cuanto las propuestas metodológicas para orientar a los educadores al realizar sus clases, ya que no da referencias que ayuden a alcanzar los objetivos propuestos. Esto, puede deberse a que cada educador se desempeña en un espacio educativo propio y exclusivo, de modo que las metodologías seleccionadas debieran ser una reflexión personal de cada educador según las características de sus estudiantes, sin embargo, el MINEDUC en los planes y programas de otras asignaturas, sí ofrece propuestas en las cuales los profesores se pueden apoyar, ya que, se pueden elaborar propuestas generales que tengan en consideración la realidad de los estudiantes a nivel país, apoyándose en

características representativas de los adolescentes a partir de estudios sean sociológicos o considerando las etapas de desarrollo en la que estos pueden tener puesto sus intereses.

1.3 Síntesis.

La educación religiosa, según lo expuesto anteriormente, se encuentra actualmente reglamentada como obligatoria para todos los establecimientos del país, y las bases curriculares, los objetivos y contenidos son elaborados por cada confesión religiosa.

En el caso de la Iglesia Católica, los planes y programas de la EREC, construyen objetivos que, además de facilitar la interdisciplinariedad (EREC; 2005), consideran aspectos importantes de la educación de la espiritualidad de los estudiantes. No obstante, estos objetivos pretenden ser cumplidos a partir de contenidos que no siempre representan los intereses plurales de los estudiantes por sus características de diversidad religiosa, menos aún, cuando existe una carencia en la metodología con la que se quieren alcanzar los objetivos de aprendizaje, según lo demuestra el estudio PNUD 309/2015 que caracteriza la educación religiosa en Chile (Montecinos et al; 2017).

Ante esta realidad, cabe preguntarse si los objetivos propuestos por la EREC logran ser alcanzados considerando las debilidades anteriormente señaladas respecto a los contenidos y falta de propuestas concretas de actividades que sean pertinentes y atractivas para los estudiantes.

En definitiva se detecta que, aun cuando la EREC pretende abordar la educación espiritual, valórica y moral de los estudiantes, al no desarrollar suficientemente el aspecto didáctico o metodológico, es posible que repercuta en el logro de los objetivos que en ella se proponen.

En este contexto, surge la necesidad de plantear nuevas didácticas que colaboren en el logro del interés y compromiso de los estudiantes en su proceso, didáctica que además de considerar las características de los

actuales adolescentes, permita alcanzar los objetivos que se proponen desde los diversos programas de educación religiosa escolar.

Para ello, esta investigación se orienta hacia la verificación de la incidencia de la llamada Pedagogía Teatral, incorporada como metodología didáctica en la clase de religión. Según Ojeda (2015), García-Huidobro (2006) o Martínez (2000), es la Pedagogía Teatral la pedagogía de las emociones, que utilizando elementos del teatro, va garantizando metodologías que se centran en el propio estudiante, en sus experiencias, sus afectos y su propia creatividad, aspectos que se quieren potenciar para dinamizar los contenidos de la clase de Religión.

2. La Didáctica.

2.1 Etimología de Didáctica.

La palabra Didáctica deriva de la raíz griega: *Didaskein*, que significa Enseñar, y el sufijo *Tekné*, “el arte de enseñar” (Arana; 2017). Cabe señalar que esta comprensión de didáctica como arte, no se refiere a los tradicionales conceptos artísticos que apuntan a la belleza, exposición artística o arte material. Arte, en este caso, significa cualidad intelectual práctica, habilidad interna que se manifiesta como una facilidad para producir un determinado tipo de obras. “Así es como nos referimos al arte de bailar, escribir, cocinar, de fabricar aviones, proyectar y en nuestro caso, al arte de enseñar” (Arana; 2017).

Otras acepciones de Didáctica señalan que, el término procedente de la palabra griega *Didasco*, está referido a enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar (Navarro; 2011).

Tomado el término en forma sustantiva, se habla de Didáctica General como: “Ciencia que trata de la enseñanza escolar en general, bajo cualquier aspecto de normas y principios, y estudia fenómenos y leyes” (Navarro et al; 2011).

La Didáctica en este caso, no solo es entendida como Arte de Enseñar sino también como Ciencia de la Enseñanza. Por tanto, el elemento para situar el contenido de la Didáctica es La Enseñanza.

Así lo aborda Medina (2009), cuya diferenciación a las definiciones previas prima en el origen etimológico, pues, afirma que la definición literal de Didáctica se encuentra en su doble raíz *Docere* cuyo significado es Enseñar y *Discere*, Aprender:

“Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente, de *docere*, es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz *discere*, que hace mención al que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio” (Medina et al; 2009).

A partir de lo anterior, la didáctica se encuentra referida directamente a las técnicas que son seleccionadas para incentivar y orientar a los estudiantes en sus aprendizajes, y para que esto sea posible, teniendo en consideración los objetivos educativos, todo profesor debería conocer y saber aplicar un conjunto de normas, principios, recursos y procedimientos específicos.

Aquí, el sentido se enmarca directamente a la llamada Transposición Didáctica, cuyo proceso consiste en modificar un contenido de saber para lograr adaptarlo a la enseñanza, o dicho de otra manera, el propio docente reflexiona acerca de un conocimiento o saber para adaptarlo según las características del educando, las posibilidades dadas y necesidades educacionales, de tal forma, que el estudiante pueda tener una recepción del conocimiento o saber mucho más eficiente en el tiempo que se ha programado (Chevayard; 2002).

2.2 Definición de Didáctica.

La Didáctica, como teoría de la instrucción, considerará entonces todos aquellos elementos que se utilizan para la transmisión del conocimiento, desde el contenido de las bases curriculares, las metodologías aplicables, hasta el contexto del alumnado.

Se puede afirmar que la Didáctica es la herramienta con la que, los docentes, se capacitan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y para ello, requiere contar con los recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar y los materiales o recursos que median en la función educativa (Picardo; 2005).

Esta es la acepción que usaremos en nuestra investigación, la cual se basa en cuatro lineamientos claves: las metodologías que son seleccionadas para el proceso de enseñanza aprendizaje; el enfoque investigativo que requiere el docente para obtener información desde el aula (investigación educativa); la importancia sobre la reflexión del ambiente y recursos; y por último, la programación y planificación del proceso enseñanza aprendizaje (Picardo; 2005).

2.3 Criterios para la elaboración de una didáctica.

El proceso de aplicación de metodologías, implica una agilidad al momento de ser desarrollada por el profesor, lo que requiere iniciar por el reconocimiento de sus propias capacidades. Esto apremia a los profesores a una permanente capacitación y actualización respecto a los recursos que pueden tener a su alcance. Sin embargo, el eje central de la selección de los métodos, son características de los propios estudiantes, el conocimiento que se quiere transmitir y la competencia que se busca desarrollar. ¿Qué van a aprender?, ¿Cómo lo aprenderán?, ¿Cuáles son sus intereses?, ¿Qué es lo que ya saben?, son algunas de las preguntas en que la Didáctica se apoya para ser aplicada, y que en definitiva, nos conlleva a la selección metodológica.

Según Medina et al (2009), lo fundamental a considerar para la programación didáctica es conocer al estudiante en relación a los contenidos que se

pretenden desarrollar, en este sentido, será necesario partir del nivel del desarrollo cognitivo del estudiante, comprendiendo la individualidad del estudiante, el profesor debe:

- a) “Identificar los conocimientos y experiencias previas, ya que estos pueden determinar estrategias cognitivas.
- b) Evaluar los esquemas de conocimiento del alumno, es decir, el conjunto de modos de actuación, de representación, de ideas y de disposiciones emocionales que los alumnos van construyendo a partir de la experiencia.
- c) Promover aprendizajes significativos, lo cual exige que el estudiante desarrolle una actividad cognitiva, cuyo objetivo es establecer conexiones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos” (Medina et al; 2009).

Estas propuestas, permiten aproximarse a elaboraciones metodológicas que sean motivadoras para los estudiantes durante la clase de religión. Como ya se ha expresado, los contenidos a enseñar no son el centro de esta investigación. El eje de interés remite a considerar las disposiciones emocionales que los estudiantes van construyendo a partir de la experiencia, aspecto que es necesario valorar más al momento de planificar en las clases de religión.

Por este motivo el problema de investigación se centra en el aspecto metodológico de la Didáctica, el quehacer de la enseñanza con que el profesor trabaja para lograr en los estudiantes su aprendizaje, así, la hipótesis se refiere a la motivación del estudiante ante las actividades a realizar, para lograr los objetivos propuestos.

2.4 El desafío de nuevas metodologías didácticas en clases de religión.

La constante reflexión en torno a ¿Cómo lograr que los estudiantes se conecten con su espiritualidad en una sociedad que la oculta de manera sistemática?, ha llevado al Arzobispado de Santiago a organizar seminarios en los que, profesores de religión, buscan respuestas en conjunto a preguntas como por ejemplo:

“¿Cómo el profesor de religión puede, desde lo católico, contribuir a la formación de los jóvenes en lo social, si un alto porcentaje de jóvenes no tienen interés ni respeto por los fundamentos de la fe católica?” (Arzobispado de Santiago-VED; 2016).

Claramente la problemática metodológica, es un desafío para el quehacer educativo en el área de religión, más aun cuando se trata de resolver el problema motivacional de los estudiantes con la asignatura.

Para Nieto (2017), este desafío se centra en la metodología, afirmando que la clase de religión en general:

“...no es la más agradable porque se esmera en transmitir sus conocimientos de forma magistral, donde los alumnos escuchan y toman apuntes, además, entregan fotocopias para que ellos transcriban y desarrollen en el cuaderno; algunos alumnos escriben y en ciertas ocasiones preguntan y hasta se muestran receptores pasivos. Otros, por el contrario, charlan, utilizan los medios tecnológicos como mp3, mp4, celulares, internet, para entretenerse y no prestan atención a las explicaciones, creando indisciplina y desinterés por la enseñanza religiosa y los aspectos relacionados a esta. Es así, que la actitud de los estudiantes hacia la clase no es interesante y no tiene ningún sentido para que ellos potencialicen un aprendizaje significativo” (Nieto; 2017).

Así pues, la educación en el aula, no solo se trata de un encuentro entre profesor y estudiantes o de cada estudiante con sus compañeros, este encuentro también tiene, como un elemento importante, la metodología de trabajo que use el profesor. Es la metodología la que puede desarrollar la atención y, en consecuencia, motivar al estudiante a trabajar en la clase. Así, el primer aspecto reside en el hecho de que, el acto de enseñar, requiere que el enseñante se adapte a la situación (Laferriere; 1999).

Considerando que la metodología es un elemento importante dentro del proceso educativo, cabe hacer la pregunta ¿Qué tan conscientes son los profesores de religión de esta problemática?

Ciertamente, la selección metodológica no es un factor menor, considerando que demanda una gran inversión creativa por parte de los docentes, y su posterior reflexión evaluativa, que le permite centrar la elaboración de sus clases considerando sesiones innovadoras y preferencialmente activas para sus estudiantes, ya que al seleccionar las herramientas metodológicas apropiadas, se facilitará durante las sesiones, la construcción de un nuevo aprendizaje.

Para Picardo (2005), algunas de estas técnicas aplicadas se focalizarán en desarrollar, de manera participativa, los contenidos de las clases y otras en promover el interés de los estudiantes de modo tal, que se logre abrir paso a la sesión para acompañar al estudiante al tema central de la clase. Por esto, reafirmamos que el educador, requiere considerar permanentemente la investigación educativa para obtener información sobre los estudiantes a enseñar, considerando la importancia sobre la reflexión del ambiente, recursos y la programación y planificación del proceso enseñanza aprendizaje.

Finalmente, hay que destacar que, si bien la selección de metodologías aplicables según el escenario, es un quehacer cotidiano por parte de los profesores, se advierte que existen muy pocas investigaciones que permitan describir fundamentos didácticos o aplicaciones metodológicas dirigidas específicamente al área de religión. Tampoco el tema fue abordado durante la investigación PNUD 309/2015, publicada el año 2017, en la que se describen diversas percepciones respecto a la asignatura desde la mirada de estudiantes, directores, profesores, entre otros actores del área de la educación.

Por ello la presente investigación busca dar respuesta a la permanente necesidad de renovar las metodologías aplicadas durante las clases de religión, aplicando la metodología de la Pedagogía Teatral, para lograr verificar su incidencia en el aprendizaje y motivación de los estudiantes durante la clase de religión.

3. Pedagogía Teatral.

La Pedagogía Teatral, es una Pedagogía calificada como afectiva y teniendo en cuenta que la motivación, es un aspecto de carácter afectivo en el ser humano, se busca colaborar en el desafío de la selección de metodologías activas que apuntan a la afectividad, y a la conciencia de las emociones, implementándola en el desarrollo de la clase de religión.

García y Palomera (2012), en su obra conjunta “El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro”, señalarán que uno de los medios más útiles para resolver la formación emocional es la incorporación del teatro, sosteniendo que:

“El teatro, un hecho social por naturaleza, permite desarrollar un compromiso por el hacer comunitario; además es el medio por el cual el hombre a través de sus capacidades expresivas –totales- manifiesta un discurso; es un recurso de comunicación eficiente e inclusiva; en donde no se piensa en el sujeto como un ser individual, sino que se involucra y concibe dentro de un contexto social, en donde se reconoce e identifica como parte de un ser colectivo. El teatro, uno de los exponentes más inclusivos dentro del área artística por incorporar en su ejecución diferentes áreas del conocimiento y del arte en general; es un medio poderoso para el desarrollo emotivo-transformador; a partir del intercambio de roles y la postura empática con el personaje, posibilita cambios en el pensamiento y en consecuencia un impacto en las relaciones sociales que se establecen dentro y fuera del contexto teatral” (García y Palomera; 2012).

Como antesala de esta metodología, podemos radicalizar una característica clave entre el teatro y la motivación, esto es, que ambos se caracterizan por tener plena dependencia al movimiento, pues como hemos visto con anterioridad, en la etimología de la motivación, hay una íntima relación entre estos dos conceptos. Por otra parte, no existe expresión corporal (o teatro) si no hay movimiento, con la consideración que el teatro, pretende permanentemente expresar por medio de diversas herramientas escénicas, emociones previamente concientizadas.

Esta metodología, Pedagogía Teatral, queda íntimamente relacionada al quehacer pedagógico por sus características esenciales. Para Laferriere (1999), se puede considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. La pedagogía artística, así definida, tiene el sentido de método educativo.

3.1 Origen de la Pedagogía Teatral.

Grecia, es el espacio geográfico en dónde se generan los fundamentos más antiguos, tanto para la pedagogía como el teatro. López (2009), en su tesis académica de la Universidad de Chile referida a la Pedagogía Teatral, realiza una bonita y alegórica mirada, afirmando que:

“...pedagogía y teatro desde un principio han caminado paralelamente en la historia encargándose de transmitir la cultura, y cómo no, si en la antigua Grecia podemos encontrar los cimientos más formales de la pedagogía y del Teatro y su etimología” (López; 2009).

Teatro ➡ “Theatron” ➡ lugar de contemplación
 Pedagogía ➡ “Paidos” ➡ Niño
 “Gogos” ➡ Conducir

García-Huidobro (2004), destaca en la etimología de la didáctica (Didastékene), o más propiamente didaskalia, palabra que es:

“...utilizada en el teatro griego para designar el montaje escénico... significa enseñar la obra al coro encargado de ejecutarla. Esto implica en Grecia, cuando un director dirige una obra, simultáneamente un pedagogo la enseña” (García-Huidobro, 2004).

Así pues, teatro y pedagogía han caminado juntos en la historia, "...pero con un valor propio e independiente una de la otra" (López; 2009).

En los inicios de "la escuela nueva", o llamada también "escuela activa", corriente pedagógica surgida principalmente en América en las postrimeras del siglo XIX, la cual apunta- según John Dewey- a un estilo pragmático y funcional, que afirma que la validez del pensamiento se verifica en la acción (Mayhew y Edwards;1966). Se comienzan a fundamentar las principales ideas del constructivismo.

En tiempo paralelo, ya existen registros de diversas iniciativas abordadas en Europa, que, aun cuando a veces pasan desapercibidas y no se consideran en la línea de esta corriente, dan cuenta de la necesidad reflexiva de innovar en la educación contemporánea de la época. Uno de los casos destacables, es la pedagogía de Don Andrés Manjón, sacerdote y pedagogo fundador de Las Escuelas del Ave María, quien en 1889 funda la primera escuela en un Carmen de Granada-España (García-Huidobro; 2011-2012), basada en la hoy llamada pedagogía del juego, en ella sus estudiantes aprenden en todo momento, el patio no es un lugar de distracciones, sino un espacio más de aprendizaje en el que se encuentran variados recursos de juego y aprendizaje. Su innovación fue rápidamente replicada en los poblados cercanos. El objetivo de esta pedagogía es que los niños aprendan mediante el juego, en un contexto social afectado por la pobreza concebida tras reproducciones sociales y variadas consecuencias ante enfrentamientos políticos dentro de España y otras locaciones de Europa.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, Pedagogía y Teatro se encuentran y unifican en Europa con el propósito de dar respuestas a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje, las cuales se vieron alteradas en;

"...el orden social, cultural, político, religioso, ético y económico. Dicho campo de acción pedagógica se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hasta una visión constructivista de la educación" (García-Huidobro; 2004).

Esta consolidación iniciada en las primeras décadas del siglo XX, según García-Huidobro (2004), ha permitido obtener:

“...un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y la diversidad, desarrollo personal y de salud afectiva y especialmente proveedor de la experiencia creativa” (García-Huidobro; 2004).

3.2 Descripciones de la Pedagogía Teatral.

Según describe García-Huidobro (2004), la Pedagogía Teatral incorpora elementos del arte escénico, pero no pretende perfeccionar al estudiante en la disciplina técnica de este, más bien, se presenta como una estrategia metodológica que el facilitador utiliza para que el estudiante construya su aprendizaje significativo con elementos lúdicos que lo hacen protagonistas de su aprendizaje.

Diversos exponentes de esta metodología, han aplicado esta estrategia en diversas partes del mundo:

“En Inglaterra Peter Slade, en Francia George Laferrière, en España Lola Poveda y también en Chile Verónica García-Huidobro, Víctor Hugo Ojeda y Julieta Herrera; cada uno de estos pedagogos teatrales apela a elaborar y desarrollar la Pedagogía Teatral de acuerdo a la propia idiosincrasia desde donde investigan y la aplican” (López; 2008).

Se abordarán en esta investigación algunas descripciones de la Pedagogía Teatral, que responden a contextos educativos, políticos y culturales investigados y puestos en práctica por los principales exponentes en Chile.

Para García-Huidobro (2004), la Pedagogía Teatral destaca por ser una metodología activa que se orienta hacia el mundo afectivo de las personas, priorizando de esta manera el desarrollo de la vocación humana por sobre la vocación artística, pues “...debe entenderse como una disciplina articulada

para todos y no sólo para para los más dotados como futuros actores o actrices” (García-Huidobro; 2004).

La intervención o propuesta, debe ponerse en marcha no desde una mirada exclusivamente artística, sino, considerando habilidades que no sean excluyentes para los estudiantes para que logre un impacto colectivo. Por esto, algunos autores señalan que al referirse a esta herramienta pedagógica:

“...estamos hablando de que el teatro es un recurso educativo sumamente útil y flexible; lo que lo convierte por naturaleza en un aparato de inclusión colectivo –pensamos- muy apto para desarrollar la inteligencia emocional” (García y Palomera; 2012).

En esta línea, García-Huidobro (2004) destaca que:

“...se debe entender del teatro no como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio del estudiante, disponiendo en el juego dramático un recurso educativo fundamental para el desarrollo de sus habilidades afectivas. Aquí destaca la importancia de respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los estudiantes según la etapa de desarrollo del juego que le corresponde... “estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión” (García-Huidobro; 2004).

Dos principios fundamentales agrega García-Huidobro (2004) a lo anterior señalado: en primera instancia es el entender la herramienta como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica. Vivenciando la educación artística como un estado del espíritu; y el impulso creativo, como acto de valentía. Y finalmente, privilegiar el proceso de aprendizaje (lo artístico-expresivo), por sobre el resultado (lo técnico- teatral).

Si bien García-Huidobro, plantea una Pedagogía Teatral centrada en la expresión corporal a partir de las emociones, es posible encontrar además una corriente que se centra en otros aspectos.

Víctor Hugo Ojeda y Julieta Herrera (en López; 2009), realizan una propuesta educativa que considera "...las técnicas y la magia del teatro para el desarrollo integral del alumno" (López; 2009), siendo para ellos, las técnicas teatrales, en las que se trabajan aspectos, como la relajación, la respiración, la entonación (cambios en los tonos de voz), los sentimientos, la afectividad, los juegos, la música, las canciones y como complemento a esto, se puede incluir maquillajes, títeres, personajes, disfraces, montajes, etc.

La Pedagogía Teatral se va articulando como una metodología en la que el estudiante es reconocido en su particularidad, cada uno con sus propias experiencias, emociones y motivaciones para cada encuentro con el profesor. Por ello, es que esta pedagogía no debe ser confundida con el clásico taller de teatro, para Ojeda (2015) esto es lo más lejano a esta propuesta.

"La Pedagogía Teatral apunta a detectar en las emociones, en los estados de ánimo, el preciso instante en el cual se debe transmitir el contenido, dicho de otra manera es la pedagogía de las emociones, es la pedagogía del amor, de la magia y del juego que rescata resilientemente de cada persona el mejor estado y la clara disposición de entrega para aceptar los contenidos" (Ojeda; 2015).

La mirada de Ojeda (2015) ante la Pedagogía Teatral consiste en una innovación de las clases tradicionales, sin necesidad de destituir las, siendo un elemento complementario que enriquezca la pedagogía actual o tradicional.

"La Pedagogía Teatral no viene a modificar la pedagogía más tradicional, viene a mejorarla, usted no tiene que re-hacer su planificación de la mañana, lo que tiene que hacer es que aquí arriba poner una dinámica (bienvenida) y aquí abajo (finalización) otra, estas dos dinámicas van a hacer que el día sea diferente" (Ojeda; en López; 2009).

En definitiva, la Pedagogía Teatral pretende ser una herramienta facilitadora en la entrega de los contenidos, la cual "...saca al alumno de su apatía y de su espanto para volverle el gusto por la vida" (Martínez; 2000). Ojeda plantea esto mismo con una alegoría: "...tomo al alumno, lo saco, lo sacudo, lo limpio y lo dejo, y lo pongo en un estado" (Ojeda; en López; 2009).

Al introducir esta metodología en la clase de religión, se trabaja en el estudiante un aspecto identitario, con el cual se consideran sus propias experiencias, aun cuando no se tenga certeza de las emociones personales que cada uno de ellos traen consigo. Por otra parte, captura la atención de los educandos con un aspecto novedoso en cada sesión, experimentando una clase siempre impredecible a la cual deberán estar atentos a los sucesos que en ella emergen en todo momento.

3.3 Ejemplo de estructura de la clase que se trabaja con Pedagogía Teatral.

El estudiante, que viene con sus propias experiencias, encantos y desencantos requiere ser dispuesto a la sesión de cada clase para que pueda recepcionar de mejor manera los contenidos que en ella se tratarán, de tal forma que ante la conclusión de la clase, quede con la sensación de aquello que marcó la diferencia en su día, en la asignatura.

Ante esto, Ojeda (2015) sugiere para la estructura de la clase marcar los tres momentos claves de cada sesión, considerando la Pedagogía Teatral.

- ♦ Bienvenida: este tiempo estaría dedicado específicamente a que el estudiante se desprenda de la carga emocional que trae del mundo exterior y se sienta acogido y aceptado, de manera afectiva y entretenida; al señalar el desprendimiento de la carga emocional, no refiere que deba dejar de ser las experiencias que tiene, más bien, hace referencia a las experiencias previas a la clase, agitación de los recreos, accidentes emocionales que resultan ser distractores para su concentración, etc. (Ojeda; 2015).

Esto puede ser a través de una dinámica, un micro cuento, un canto, un saludo, entre muchas otras posibilidades; de esta manera el estudiante tendrá al término de este momento una mejor disposición para iniciar el tema.

- ♦ Tema: Es referido a lo que en la planificación tradicional se llama “desarrollo”, en que se presenta el contenido de la clase. Recomienda, además, que, si el tema es demasiado extenso o

complejo, no omitir los otros dos pasos, sino planificarlo para más de una clase (Ojeda; 2015).

Aquí también, se pueden implementar acciones lúdicas para que los educandos puedan acceder al contenido de manera más clara, como por ejemplo la ejecución de debates, creación representaciones, de materiales, canciones, poemas, etc. Sin desestimar necesariamente la incorporación de contenidos con otros métodos más tradicionales.

- ♦ Despedida: En este tiempo, el estudiante se despide de la clase con una actividad que le permita dejar en él, un buen recuerdo y la sensación de que esta clase es diferente y entretenida, y por supuesto, que este profesor es especial (Ojeda; 2015).

Son actividades como por ejemplo, rondas, aplausos, gritos de “guerra”, juegos u otras actividades similares.

3.4 Precisiones diferenciadoras de la Pedagogía Teatral y Pedagogía del Juego.

En la Pedagogía Teatral son muchos los métodos con los que se puede abordar las emociones de los estudiantes, una de ellas es el juego, pero es preciso abordar la diferencia que tiene una metodología de la otra, para no confundirlos.

La Pedagogía del Juego, comprende y da cuenta de la actividad cognoscitiva, motriz, y afectiva de los estudiantes, no explicita en ellos el espacio reflexivo que se contrasta con el contenido.

Es por esto que se hace necesario diferenciar ambas metodologías, similares en muchos aspectos, pero no idénticas para el estudiante.

La Pedagogía Teatral, además de integrar, considerar o aplicar la pedagogía del juego, requiere que el estudiante tome conciencia del sentido de aquel juego o instancia que se desarrolló y lo pueda relacionar al contenido,

fundamentando las razones por las cuales ha experimentado tal anécdota y la relación que tiene con el tema, pero antes que todo, con ellos mismos.

Es por eso, que una de las grandes exigencias que tendrá La Pedagogía Teatral, es que el juego no se realice con un sentido recreativo que marca la diferencia de la clase, sino que el juego que acaba de realizar, tiene una íntima relación con el tema que se tratará, y que además generó impactos emocionales en el estudiante, los cuales debe reflexionar.

La Pedagogía del Juego, permite desarrollar su carácter educativo durante el progreso del juego, la concentración, los reflejos, la velocidad, las normas, liberar emociones, etc. Son características que los juegos permiten ir en cada momento potenciando en el estudiante el desarrollo de esas habilidades. Al término de cada juego, los estudiantes han quedado en un estado emocional que pocas veces se abordan con esta pedagogía.

En el caso de la Pedagogía Teatral, se trata de hacer una breve reflexión con lo que se acaba de vivir, con tal de introducir, cerrar o reforzar el contenido, por ejemplo, con preguntas como: “¿Cómo se sintieron cuando...?”; “¿Qué podemos aprender de este juego?”; “¿Se puede relacionar este juego a nuestra vida/ o al tema?”.

De esta manera, el contenido que se aborda con los estudiantes es un contenido contextualizado que se hace experiencia durante la clase, aun cuando se trate de un antivalor, este no se ejecuta dañinamente, pero si se aplica a la vida real se alcanza la reflexión de sus consecuencias desdichadas o infelices que podrían suceder.

Por este motivo es que la Pedagogía Teatral, tiene una alta exigencia de creatividad tanto para el profesor que planifica la actividad y la selecciona con todos sus componentes interrelacionados entre sí; como para los estudiantes que la reflexionan y dan cuenta de las situaciones que podrían ocurrir, reforzando la inferencia mental de ellos e identificándose con lo acontecido, no porque las situaciones se desarrollan necesariamente en sus vidas

actuales, sino porque los afectó emocionalmente, sin necesidad de dañar su estabildades.

Ryan (1986; en Laferrière; 1999), resume la educación creativa así:

"acto de acompañar a alguien en su busca de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente" (Laferrière; 1999).

Ante esto, Valdez (2009; en Aguilar et al; 2015) nos aporta que:

"...reprimir en los jóvenes la posibilidad de desarrollar sus propias potencialidades, creatividad y talento puede conducirlos a no vivir con base en su ser en el hacer, donde se es lo que se hace y se hace lo que se es, sin contradicción, con gusto y sin queja" (Valdez; 2009 en Aguilar et al; 2015).

El estudiante es el protagonista de la clase, la identidad con la cual se encuentra "afectivamente afectado", y todas las reflexiones iniciarán desde su propia experiencia, aun cuando no se tenían experiencias previas en sus vidas o nunca las habían advertido, acaban desarrollando una.

Esta es la Pedagogía Teatral, bien apodada como "La Pedagogía de las emociones", la que puede ser destinada al subsector más apropiado como lo es la asignatura de Religión, para desarrollar las reflexiones más amplias a partir de una motivación centrada en sus afectos.

4. Motivación.

La investigación reflexiona respecto al interés y participación de los estudiantes durante la clase de religión, partiendo de ser observadores de sus conductas. Es sabido que una conducta no surge de forma casual, tras cada conducta hay motivaciones que generan el comportamiento de los estudiantes, ya sean comportamientos favorables o desfavorables para el logro de sus

aprendizajes, para precisar la descripción de estas conductas, y descifrar si surge o no la motivación a partir de una intervención metodológica, nos situaremos en la psicología de la motivación, disciplina científica que tiene como objetivo, analizar dos de las dimensiones principales de la conducta:

“...por un lado, las causas que favorecen que aparezca y, por otro, los objetivos que pretende. De alguna manera estaríamos hablando de las variables dinámicas del comportamiento: dirección e intensidad de la conducta” (Chóliz; 2004).

El estudio de la motivación es un campo tan amplio en las ciencias psicológicas, que en esta oportunidad, se revisará específicamente lo que fundamenta los instrumentos del proceso de investigación, sin abarcar la diversidad de enfoques teóricos que engloba.

4.1 Características de la Motivación.

La motivación de los estudiantes, generalmente se mide a partir de un criterio positivista, es decir, si el estudiante participa de ciertas actividades, califica como motivado a la participación, caso contrario y desde una verbalización negativa, señalamos nuestra observación como una “desmotivación a la clase”. Sin embargo, según Chóliz (2004) en su obra “Psicología de la Motivación”, señala que en dichos casos, prevalece otra motivación que genera en el individuo su comportamiento a interesarse en una situación que, presente o no, es su foco de atención.

Así, un estudiante que no presta atención en la clase, es indicado como un “estudiante desmotivado”, pero a partir de la postura de Chóliz (2004), no se indicará que el estudiante se encuentre desmotivado, sino más bien motivado a otra conducta, como por ejemplo, dormir en clases.

Así la desmotivación de los estudiantes debe ser referida a un aspecto en específico, (el estudiante se encuentra motivado a dormir y desmotivado a participar de la clase), sin embargo, no se puede declarar que la raíz es una desmotivación permanente puesto que existen otros factores que motivarían otras conductas que tal vez no son las esperadas por los profesores.

Desde este punto de vista, la motivación es lo que impulsa y otorga fuerza y energía a la conducta.

“La propia etimología del término “motivación” tiene que ver con el movimiento, la iniciación o causación de algo y en su acepción psicológica ese algo es, obviamente, la conducta” (Chóliz; 2004).

El mismo Chóliz (2004) dirá que la motivación como movimiento contiene dos dimensiones fundamentales que la definen y caracterizan, que son la dirección y la intensidad:

“La dirección hace referencia a la tendencia a acercarse o evitar un determinado objetivo o meta. La intensidad da cuenta de la magnitud de la conducta de acercamiento o evitación” (Chóliz; 2004).

A partir de esto, el autor demuestra que el término motivación es un constructo hipotético que sólo puede observarse a través de sus manifestaciones externas, pues no es posible observar el aspecto psicológico que da dirección a un estudiante, lo que se observa es el grado de intensidad con el que genera dicha una conducta determinada por la dirección y generalmente, “...es la intensidad la que al ser observada nos permite inferir la presencia de motivación” (Aguado; 2005), aun cuando no es observable directamente la dirección, sin embargo, es preciso comprender los aspectos motivacionales de los estudiantes, sería necesario a su vez analizar los objetivos que se pretenden con el comportamiento, ya que en la mayoría de los casos la conducta en sí misma no es un reflejo de la motivación. Esto se debe a que pueden tratarse de condiciones externas o internas, físicas o mentales, observables o inobservables que crean un estado de necesidad de actuar.

En esta investigación, no será posible observar directamente la motivación de los estudiantes, sino la conducta motivada, siendo los propios estudiantes quienes darán cuenta de su dirección.

Para Chóliz (2004), al investigar sobre la motivación, aunque sea un constructo hipotético, cumple con los requisitos de todo conocimiento científico, por lo que:

“... debe ser posible medirlo objetivamente y contrastarlo empíricamente. Si no es así, cualquier afirmación que se realizara al respecto, no superaría la de la mera especulación. Pero, por otra parte, el apoyarse en constructos teóricamente sólidos y empíricamente verificables supone un progreso conceptual y científico muy importante, ya que permite analizar las variables que explican los fenómenos” (Chóliz; 2004).

En resumen, los estados internos no pueden ser observados directamente, “...empleamos el concepto de motivación para referirnos a distintos estados internos inferidos a partir de la observación de ciertas alteraciones en la conducta” (Aguado; 2005).

4.2 Factores de la Motivación.

Si la motivación tiene relación con la iniciación de la acción, entendida ésta como conducta activa dirigida a una meta. Para Aguado (2005), estos estados motivacionales son generalmente activados por la carencia de una determinada clase de reforzadores y su función es la de producir un estado del organismo que facilite la iniciación de conductas orientadas a su consecución, de esta manera, la carencia podrá ser satisfecha en función de la conducta motivada.

Para reforzar esta idea, Chóliz (2004) nos sitúa en la formulación clásica de Atkinson (1957; en Chóliz; 2004), quien plantea que el motivo es función tanto del estado de necesidad de ejecutar una conducta, como del incentivo que se consigue con la misma. Profundizando estos conceptos, se evidencia que para entender la necesidad se debe atender a variables biológicas, emocionales, de personalidad, cognoscitivas o propiamente conductuales, mientras que el incentivo depende del valor de éste, así como de la probabilidad de obtenerlo ejecutando la conducta en cuestión. Un análisis del proceso motivacional debe

atender a todos estos factores, puesto que todos ellos son responsables de cualquier conducta que aparezca.

“Basándonos en la tradicional concepción de Atkinson (1957), y atendiendo a numerosos planteamientos teóricos, entendemos que la motivación está en función de dos factores principales: **necesidad**, como estado del organismo que incita a la ejecución conductual con una intensidad determinada e **incentivo**, como meta u objetivo que pretende alcanzar o evitar el organismo. La conocida formulación es como sigue: $Motivación = f(Necesidad \times Incentivo)$ ” (Choliz; 2004).

a) Necesidad.

Ambos factores, necesidad e intensidad, influyen en las dos dimensiones principales de la motivación, como son la dirección y la intensidad de la conducta. Así, si un estudiante ha permanecido durante la jornada escolar en un estado de privación de alimento generará la necesidad de comer, lo cual, solo podrá ser reducida esta necesidad cuando realice la ingesta de una colación, aun así, podrá mostrarse atento a la clase, aun cuando su mente se encuentre pensando en el momento de satisfacer su necesidad.

Chóliz (2004) señala que es necesario distinguir ante el factor necesidad aquellas que son de carácter primario y secundario, las necesidades primarias tendrían la función de asegurar generalmente la supervivencia, por lo que tendrían un componente claramente biológico (por ejemplo el hambre o el sueño), no así las necesidades secundarias, las cuales se relacionan más bien a la adaptación al entorno o el establecimiento de relaciones con los demás (Chóliz; 2004).

Estas necesidades secundarias, no menos importantes, se relacionan directamente con el componente afectivo y tienen relación al acceso de un estado agradable o la búsqueda de la evitación del estado desagradable que inducen a ciertas conductas.

“El componente afectivo de la necesidad es el valor hedónico conseguido por la ejecución de la conducta motivada, es decir, el placer o el proceso motivacional displacer que proporciona” (Chóliz; 2004).

Para la elaboración de una metodología motivadora, se hace indispensable identificar cuáles son las necesidades que los estudiantes tienen en sus vidas, al momento de la clase, o en relación a los contenidos de la asignatura de religión, y si bien no será posible satisfacer la mayoría de las necesidades biológicas, si cabe preguntarse ¿Cuáles son las necesidades afectivas, espirituales o emocionales durante la clase de religión?

Hipotéticamente, se puede postular que entre las necesidades que pueden estar al alcance de satisfacción durante la clase de religión, implementando la Pedagogía Teatral, puedan encontrarse actividades que permitan a los estudiantes, espacios para que puedan ponerse de pie durante la clase, el desplazamiento, el uso de medios tecnológicos o la comunicación con sus pares, por lo cual, son algunas de las acciones más privadas durante las jornadas escolares en horarios de clases.

Por esta razón, el perfeccionamiento del profesor exigirá que éste se adecúe a la necesidad de los estudiantes, logrando responder en su didáctica con respuestas metodológicas a la pregunta: ¿Cómo lograr que el contenido de la clase pueda ser aprendido por los estudiantes a partir de la satisfacción de necesidades?

b) Incentivo.

Una percepción entre la comunidad educativa, para fundamentar la ausencia de motivación en la asignatura de religión, es el sistema de evaluación formativo y no sumativo como lo es en otras asignaturas. Incluso los apoderados atenderán la supervisión de variadas asignaturas de sus pupilos o pupilas, exceptuando religión, ya que lo apremiante es el rendimiento académico mediante las calificaciones. Algunos estudiantes posiblemente consideran que la asignatura “no es importante” por no tener una calificación que afecte su promoción, incluso a los mismos profesores del área que

anhelaría que su asignatura incidiera en el rendimiento académico de sus estudiantes, con tal de lograr mayor atención en clases. Esto se debe a que se centra el factor motivacional exclusivamente en el incentivo con el cual busca regular una conducta, ciertamente, la disposición de un estudiante cuya motivación se centra exclusivamente en la adquisición de una recompensa calificativa que le permitirá mejorar su rendimiento académico, podrá poner mayor énfasis en asignaturas como matemáticas, aun cuando estas no sean de su agrado.

Este modelo es uno de los más representativos en la psicología de la motivación, y ha sido ampliamente abordado por diversos autores aplicado como factor casi exclusivo para motivar una conducta. Según algunas observaciones de Chóliz (2004) a este modelo pueden adscribirse teorías que han influenciado la educación como los escritos de Tolman (1932), Lewin (1938) o Feather y Newton (1982). Entre estos destaca Atkinson (1957, 1983), quien explica que la activación de la conducta, es decir la motivación, depende de tres variables: el motivo, la expectativa y el incentivo (Chóliz; 2004).

En resumen, el factor incentivo, puede definirse como la consecuencia obtenida por la realización de la conducta motivada. Tales consecuencias pueden ser apetecibles y consecuentemente generar una conducta dirigida hacia la consecución del incentivo, o aversivas e inducir una conducta de evitación o escape.

El incentivo depende de dos factores fundamentales, la expectativa subjetiva de que pueda conseguirse, la cual aspira a un resultado esperado (de atracción o repulsión) y, el propio valor de éste, según el cual, determinará si la conducta genere tendencia ya sea a una aproximación o evitación que produce el incentivo, según sea la expectativa de resultado.

Por ello, el incentivo puede iniciarse desde el propio sujeto, puede ser presentado a este para motivar una conducta, esta última acción se denomina motivación extrínseca.

Así, la planificación de una clase de religión, no necesariamente deberá focalizarse en motivar a estudiantes por obtener un logro académico, a partir de una calificación, más aun, la asignatura tiene la ventaja de poder flexibilizar las actividades a instancias que sean potencialmente motivadoras para los estudiantes según sus propios intereses, pues es posible considerar actividades lúdicas o alegóricas como incentivos a partir de logros alcanzados y que también sean parte de su formación personal, ya sea en el ámbito de la convivencia escolar, familiar o social, interviniendo de esta manera no solo el incentivo con una motivación extrínseca, sino por la satisfacción de sus necesidades secundarias.

4.3 Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca.

El factor de necesidad tiene preponderancia en la necesidad primaria con características de supervivencia, pero no siempre es así, las necesidades secundarias, relacionadas a la adaptación del entorno en un plano principalmente afectivo, activan también conductas que satisfacen necesidades propias del sujeto. En la observación de la persona muchas veces existan conductas que denotan motivación y exigen gran interés y esfuerzo ante una actividad sin que aparentemente obtenga beneficio alguno por realizarla.

El hecho de que un estudiante, por ejemplo, comparta su colación con un compañero, o su tiempo para escuchar a otro, da evidencia de que existen motivaciones internas para dichas conductas. A estos comportamientos tradicionalmente se le ha denominado motivación intrínseca, la cual induce conductas que se llevan a cabo en ausencia de cualquier contingencia externa a la persona.

Aun cuando no es excluyente de las necesidades primarias, la motivación intrínseca se encuentra más relacionada con las necesidades secundarias de componente afectivo, pues, para que la motivación intrínseca se genere requiere, provocar una serie de consecuencias principalmente motivacionales y emocionales que impulsen la ejecución. "Parece que las características principales que debe tener una conducta para que adquiera motivación

intrínseca son que proporcione sentimientos de competencia y autodeterminación” (Chóliz; 2004).

En resumen:

“Se dice que una conducta está motivada intrínsecamente cuando es ejecutada por el interés que suscita o por el disfrute que proporciona. En cambio, una conducta motivada extrínsecamente es aquella que se lleva a cabo con la finalidad de conseguir una recompensa externa o evitar un castigo” (Aguado; 2005).

5. Afectividad y Motivación.

La Motivación, que puede estar sostenida por circunstancias internas o externas, a partir de necesidades e incentivos, parte de un el elemento clave, las emociones o sentimientos que se cataloga en el concepto de afectividad. Este aspecto cotidiano, es permanentemente expresado entre los estudiantes, al decir cómo se sienten describiendo muchas veces sus estados afectivos para explicar por qué actúan de una u otra forma.

Según Aguado (2005), las experiencias afectivas se sostienen en base a emociones que pueden ser negativas o positivas, llevando a cabo determinadas conductas que son motivadas por esta.

Por su parte, Chóliz (2014) inicia su definición a partir de la emoción de esta manera:

“Una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico adaptativo” (Chóliz; 2014).

Ambos autores, señalan la conexión entre las experiencias afectivas, y la emoción y la motivación, puesto que emoción y motivación se tratan de

estados internos referidos a reforzadores que al ser positivos permiten el aumento de una conducta frecuente o, en caso contrario, castigan la conducta.

“Evidentemente, las cosas que nos motivan y las que nos emocionan son aquellas que tienen un valor o “utilidad” desde un punto de vista personal o subjetivo. En el sentido más elemental, esto quiere decir que son cosas que o bien deseamos conseguir (si tienen valor positivo) o bien deseamos evitar (si tienen valor negativo)” (Aguado; 2005).

Motivación y emoción están íntimamente relacionadas, por lo cual, es un aspecto a tener en cuenta para potenciar positivamente la motivación de los estudiantes ante la asignatura de religión, ya que una de las dimensiones de cualquier sistema motivacional es la cualidad afectiva.

Existen modelos teóricos de la motivación que han centrado la explicación de la misma en sus aspectos emocionales. Chóliz (2004), al relacionar estos conceptos, pone énfasis en que las reacciones afectivas tienen una implicación más que relevante no solamente en el estado de necesidad, sino también en el estudio del incentivo.

A su vez la psicología de la motivación, afirma que uno de los rasgos que caracteriza a los estados emocionales es el de estar dotados de valencia, es decir, el ser experimentados como afectivamente positivos o negativos. Así, para Días (2014):

“...la satisfacción o no satisfacción de los motivos origina un estado afectivo, un estado alguedónico: [esto es] un estado de placer o agrado si el motivo ha sido satisfecho y un estado de dolor o desagrado si no ha sido satisfecho. Así pues, el placer y el dolor, el agrado o el desagrado, son los dos polos de la vida afectiva. Ahora bien, la vida afectiva (aunque siempre es bipolar) se puede presentar bajo tres formas diferentes: La emoción, la pasión y el sentimiento” (Días; 2014).

Esta clasificación de valencia, categorizada entorno a emociones positivas y negativas, ofrece claves para distinguir los estados emocionales de los

estudiantes, y acercarse a sus estados motivacionales. No obstante, las ciencias psicológicas, asumen que al ser estados subjetivos, no es posible una evaluación objetiva por parte de un agente externo:

“La valencia como cualidad de la experiencia afectiva tiene un carácter subjetivo y, por ello, no puede en principio ser evaluada por un observador externo si no es mediante el informe explícito del propio sujeto, o autoinforme. La mayoría de las investigaciones que han dado origen al enfoque dimensional de las emociones se basan en el análisis de las respuestas de cuestionarios en los que el sujeto informa sobre diferentes aspectos de su estado de ánimo” (Aguado; 2005).

Así pues, en esta investigación cualitativa, se utilizó la descripción personal de los propios estudiantes, quienes dan cuenta de su valencia ante las didácticas metodológicas aplicadas durante la clase de religión.

Se toma como guía de clasificación en la observación de la motivación, el mapa del afecto básico (de Russell; 2003). Quien afirma que el estado afectivo de una persona, en un momento dado, es resultado de la mezcla de dos dimensiones: la **valencia** (positivo/negativo o placer /displacer) y el nivel de **activación** de una conducta (activación/desactivación). Las distintas regiones del espacio emocional están nombradas con términos emocionales positivos (excitación, felicidad) o negativos (cansancio, placidez).

Dimensión de valencia afectiva- Mapa de afecto básico.



Mapa de afecto básico (basado en Russell, 2003; en Aguado; 2005)

“Según James Russell, un destacado psicólogo de la emoción, el componente más elemental de la experiencia afectiva, al que denomina afecto básico, se deriva de la combinación de las dimensiones de valencia y activación. Este afecto básico resultaría de la mezcla indivisible de los limitados con valores, de ambas dimensiones en cada momento, según este autor, constituye el núcleo de todo estado emocional. Las distintas regiones del mapa o espacio afectivo de la figura representarían, según esta teoría, diferentes “zonas” del afecto básico. Dado que el afecto básico se define por la combinación de los valores de valencia y activación, dentro de estas zonas aún es posible una multitud de matices. Por tanto, incluso a este nivel tan elemental, la experiencia emocional no es categórica, con estados claramente diferenciados entre sí, sino continua o dimensional” (Aguado; 2005).

A partir de este esquema, se genera una categorización para el acercamiento a la motivación de los estudiantes, y sus experiencias afectivas para inferir, aunque subjetivamente, las motivaciones de sus conductas.

5.1 Afectividad y Cognición.

Otro eje a considerar en la investigación, es la incidencia que tiene los procesos cognitivos en relación con la afectividad, ya que el interés del profesor, es lograr el aprendizaje de sus estudiantes, no solamente contar con la didáctica que motive a la participación sin que habilite el proceso de enseñanza, pues no se trata exclusivamente de una clase recreativa, sino, de una clase con contenidos concretos por aprender.

Por otra parte, considerar la afectividad también es una facilitación para el estudiante, ya que algunas emociones según Aguado (2005):

“...pueden interferir con la ejecución de ciertas tareas, especialmente si estas exigen atención mantenida o requieren el uso flexible de la memoria operativa... en otros casos, las emociones pueden mejorar la calidad de la actuación... o el funcionamiento cognitivo” (Aguado; 2005).

Piaget (2005), en su obra “Inteligencia y Afectividad”, para dar a conocer su opinión al respecto, se plantea la siguiente pregunta: “¿Cómo afecta el ámbito afectivo el desarrollo intelectual de un ser humano?”

Su respuesta:

“Es esencial una adecuada vinculación con el objeto de conocimiento, con lo que debe aprenderse, y que dicha conexión no puede ser totalmente intelectual y académica, sino que debe ser claramente de naturaleza afectiva y emocional” (Piaget; 2005).

Piaget (2005), plantea que la afectividad también se encuentra dada en las formas más abstractas de la inteligencia, por ejemplo, al resolver un problema matemático, al arreglar una lavadora o hasta incluso en solucionar un problema con la pareja; frente a esto, lo que él señala en su libro de “Inteligencia y Afectividad” es que el interés con los que se aborde dicha problemática pueden ser de interés intrínseco o extrínseco.

Ante esto, Aguado (2005) señala que:

“...hay algunas pruebas que indican que los estados de ánimo positivos favorecen la creatividad o que ciertas emociones negativas favorecen la consideración de múltiples datos y detalles a la hora de tomar una decisión” (Aguado; 2005).

Piaget (2005), además de definir la Afectividad como: “Los sentimientos propiamente dichos, en particular las emociones” (Piaget; 2005), esboza un paralelismo entre los estadios de desarrollo intelectual y afectivo y elabora un cuadro comparativo.

Estadios del desarrollo afectivo

		Inteligencia SensorioMotora No (sociabilizada)	Sentimientos Intraindividuales (Acompañando la acción del sujeto sea cual fuese)
A	I	Dispositivos Hereditarios - Reflejos - Instinto (conjunto de reflejos)	Dispositivos Hereditarios - Tendencias instintivas - Emociones
	II	Primeras Adquisiciones Dependiendo de la experiencia y antes de la inteligencia sensorio motora propiamente dicha: - Primeros hábitos -Percepciones diferenciales	Afectos perceptivos: - Placeres y dolores ligados a percepciones. - Sentimientos de agrado y desagrado.
	III	Inteligencia Sensorio-motriz De 6 a 8 meses hasta la adquisición del lenguaje, alrededor del segundo año	Regulaciones elementales Activación, detención, reacciones de terminación con sentimiento de éxito o fracaso
B		Inteligencia Verbal (Conceptual =Sociabilizada)	Sentimientos inter-individuales (intercambios afectivos entre personas)
	IV	Representaciones preoperatoria (interiorización de la acción en un pensamiento aún no reversible)	Afectos intuitivos (Sentimientos sociales elementales, aparición de los primeros sentimientos morales).
	V	Operaciones concretas (de los 7-9 a los 10-11 años) (operaciones elementales de clases y de relaciones iguales, pensamiento no formal	Afectos Normativos. Aparición de sentimientos Morales autónomos, con intervención de la voluntad (lo justo y lo injusto ya no dependen de la obediencia a una regla)
	VI	Operaciones formales (comienza a los 11-12 años, pero solo se alcanza plenamente a los 14-15 años): lógica de proposiciones libre de contenidos	Sentimientos “Ideológicos” -Los sentimientos interindividuales se duplican en sentimientos que tienen por objetos ideales colectivos. -Elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social

(Piaget; 2005)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario considerar los aspectos afectivos durante la planificación educativa junto a los objetivos académicos

teóricos que se presenten en el currículum, ya que la experiencia afectiva es propulsora de la motivación del estudiante, pues no se trata solo de comprender la afectividad del estudiante como la predisposición para intervenirla, sino también de generar instancias de experiencias afectivas según el objetivo de aprendizaje, es decir, que la transposición didáctica además de pensar el aspecto teórico, considere el espacio en la clase en que el estudiante viva y haga conciencia de lo que se está hablando en la clase.

Dicho de otro modo, se trata de potenciar instancias de desarrollo de la inteligencia emocional, la cual:

“...hace referencia a diferencias en el procesamiento y utilización de la información emocional, especialmente la información de origen interno relacionada con nuestro estado de ánimo o nuestras reacciones emocionales, pero también la información que nos indica cuál es el estado emocional de las personas con quienes interactuamos. Es la capacidad para contemplar introspectivamente nuestros procesos mentales y para reflexionar sobre ellos” (Aguado; 2005).

A partir de esto, es necesario contar con una metodología capaz de generar instancias afectivas, puesto que:

“...la etapa de la adolescencia es el tiempo donde se han de redefinir y desarrollar las competencias emocionales, de ahí la importancia en recibir una educación emocional desde la misma infancia, para que favorezca este proceso” (Colom y Fernández; 2009).

Una metodología con énfasis en la afectividad, situaría al estudiante no solo en la conciencia de sí mismo, sino también en la conciencia de una asignatura que se trata de ellos mismos, desarrollando por consiguiente la identidad del estudiante con la asignatura.

CAPITULO III
RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Consideraciones para el lector.

La presente investigación se enmarca en un universo de 40 estudiantes (16 mujeres y 14 varones), que cursan durante el proceso de esta investigación el primero medio E- 2018, en el Colegio San Carlos de Aragón de la comuna Puente Alto; y durante el periodo 2017 cursaron su octavo básico en otros establecimientos educacionales.

La primera fase de recolección de datos y análisis se enmarca en la información diagnóstica acerca de las diversas percepciones motivacionales que tuvieron los estudiantes, en sus respectivos octavos básicos en su colegio de procedencia.

La segunda fase, describe la intervención desde la Pedagogía Teatral en actividades de tipo valóricas (es un colegio laico, cuyos contenidos de religión no son confesionales), exponiendo algunas actividades a modo de ejemplo.

La tercera fase, es un plan de análisis orientado a preguntas subordinadas que se derivan de aspectos centrales (afectivos, didácticos y de motivación) de la pregunta de investigación.

La cuarta fase conclusiva, busca dar respuesta al último objetivo específico y por supuesto, a la pregunta general de investigación: “¿Qué efecto tiene en la motivación por las clases de religión, la implementación de la Pedagogía Teatral en los estudiantes del primer año E-2018, del Colegio San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto?”

Lo anterior se grafica en el siguiente cuadro organizador.

Cuadro del Proceso Investigativo		
Fase	Etapa	Objetivo Específico Asociado
Primera Fase	Diagnóstica	Reconocer las percepciones motivacionales que han tenido los estudiantes en el proceso formativo de la clase de religión en octavo básico.
Segunda Fase	Intervención Pedagogía Teatral	Elaborar e implementar una planificación que contenga la metodología Pedagogía Teatral en la clase de religión.
Tercera Fase	Responder a preguntas subordinadas	*Reconocer las percepciones motivacionales posteriores a la intervención de la Pedagogía Teatral en la clase de religión. *Reconocer y categorizar las experiencias afectivas que han tenido los estudiantes antes de la intervención en la clase de religión de 8° básico. *Reconocer y categorizar las experiencias afectivas que han tenido los estudiantes después de la intervención en la clase de religión de 1° Medio E-2018.
Cuarta Fase	Conclusión	Contrastar las categorías pre-post intervención, para determinar cómo la Pedagogía Teatral incide en la motivación para los logros de los objetivos propuestos en la clase de religión de 1° Medio.

2. Primera fase: diagnóstica.

El campo de estudio, son los estudiantes del primer año E-2018 de enseñanza media del colegio San Carlos de Aragón de la comuna Puente Alto (al tener procedencia de diversos octavos en colegios de la región metropolitana, el año 2017), son una muestra aleatoria y significativa a la hora de exponer los resultados; pues, representan las opiniones de una multiplicidad de estilos pedagógicos y didácticos de la clase de religión.

2.1. Recolección y descripción de resultados (fase diagnóstica).

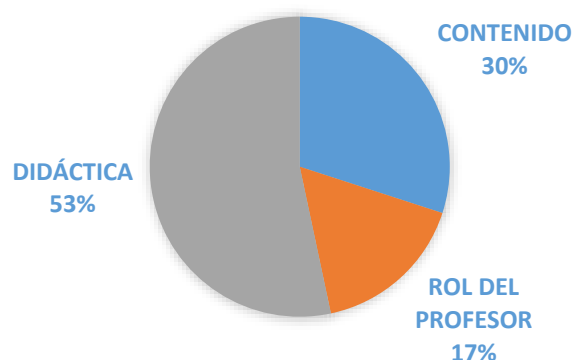
La recolección de datos en esta fase previa, consiste en conocer las incidencias motivacionales que tienen los estudiantes acerca de la clase de religión, con respecto a sus experiencias previas (de diversos octavos correspondiente al año 2017), por medio una entrevista abierta al grupo curso, en la que buscamos resolver ¿cómo perciben los estudiantes la clase de religión a partir de sus experiencias previas?

El propósito de esta entrevista, ha sido establecer aquellos aspectos en los cuales podemos diagnosticar los principales factores que determinan su motivación ante la asignatura de religión por el periodo 2017.

Al ser una entrevista abierta y grupal, una vez realizada la pregunta, participaron espontáneamente 21 de 40 estudiantes, pidiendo la palabra a mano alzada, en la que emitieron un total de 30 opiniones, expresando como factores preponderantes para dicha percepción sobre la clase de religión en 2017: “las actividades” (que se relacionan con las metodologías didácticas), los contenidos y el rol del profesor.

En el siguiente gráfico, se observa la distribución de las respuestas de los estudiantes en relación a la didáctica, el contenido y rol del profesor.

Distribución de respuestas: Factores que inciden en la motivación por la clase, según los estudiantes



Se observa que el 53% de 30 opiniones, realizadas por 21 estudiantes, consideraron que el aspecto didáctica era importante a la hora de evaluar la clase de religión, en tanto que un 30% lo hizo con respecto a los contenidos y un 17% lo hizo con respecto al rol del profesor.

A partir de estos resultados se constata en esta fase de diagnóstico, que las opiniones y experiencias de los estudiantes consideran tres factores: rol del profesor, contenido y didáctica.

a) Factor profesor.

Un 17% de los estudiantes consideró que la actitud del profesor es importante a la hora de aplicar el contenido y las metodologías que son seleccionadas por él.

Por una parte, reconocen que los contenidos no dependen, ni son seleccionados directamente por el profesor. Tal como lo indica la siguiente expresión:

“... los profesores, sé que tienen cosas que pasar, entonces- y eso está bien, porque es su trabajo- pero hay profes que son muy pesados y te inculcan la religión como que “la religión lo es todo” así, como que la única religión que uno tiene que tener, es la religión

que tiene el profesor. Como que pareciera que fuera un emperador que manda todo lo que hay que creer” (Sujeto S; entrevista abierta).

Pero por otra parte, reconocen su responsabilidad directa en la selección de los métodos didácticos con los que se presentan los contenidos, aun cuando estos sean o no confesionales. En relación a lo anterior, podemos citar:

“Lo que pasa es que en mi anterior colegio donde yo estaba... yo siempre me eximí, porque en mi colegio te imponían hacer religión, y que tenían que creer en Dios, era todo así teología, y en octavo nos cambiaron a la profe y era una profe que nos enseñaba como filosofía, pero en verdad nunca nos enseñaba, lo único que hacía era pasarnos mándalas y pintar mándalas” (Sujeto B; entrevista abierta).

Investigador: ¿Cuál era tu sensación cuando llegaba la hora de hacer religión?

“Era fome, de hecho, no hacíamos nada, yo sinceramente no hacía nada, no participaba, estaba leyendo, hacía cualquier cosa menos prestar atención” (Sujeto B; entrevista abierta).

Como hecho aislado, se logra advertir también que una de las opiniones más positivas expresada durante toda la entrevista, pone énfasis en clases confesionales, que han sido del agrado de la estudiante.

“Yo vengo de un colegio de puras niñas, y allá era católico, nos hacían rezar, misas, y los profes de religión los iban cambiando, teníamos una profe que tocaba la guitarra nos hacía cantar, tuvimos profes pesados y todo, pero el último año, tuvimos un profe que se llamaba Seba, era súper buena onda... tocaba la guitarra y nos hacía cantar, pero así súper prendía, y nos hacían guías”. (Sujeto Ñ; entrevista abierta)

Investigador: ¿Les gustaba cantar a ustedes?

“Sí. Era súper alegre, no eran como cosas que te imponían” (Sujeto Ñ; entrevista abierta)

En este último párrafo podemos evidenciar que la percepción, opinión o experiencia de la estudiante estaba directamente centrada en el profesor como en las actividades metodológicas seleccionadas por él.

En resumen la minoría (el 17% del total de estudiantes), califica lo agradable o desagradable de la clase de religión en sus respectivos octavos básicos-2017, como responsabilidad directa del profesor.

b) Factor contenido.

El 30% de las opiniones de los estudiantes, fueron referidas a que el factor contenido de la asignatura de religión; corresponde a contenidos principalmente confesionales o no confesionales.

Para verificar esta idea, recogemos expresiones como:

“A nosotros en mi antiguo colegio nos imponían la religión y nunca me gustó...” (Sujeto A; entrevista abierta).

“En mi anterior colegio igual era súper fome [aburrida] la clase, porque me acuerdo que nos ponían películas y después teníamos que hacer una actividad sobre las religiones, y a veces nos leíamos la Biblia así, o nos hacían rezar antes de sentarnos. A mí nunca me gustó porque solamente hablaban de la religión. Hablé y dije que no quería hacer religión porque no creo que sea una nota...” (Sujeto J; entrevista abierta).

“Yo nunca me eximí de religión, porque mis papás no querían... no quería hacer religión pero mis papás querían que yo hiciera religión. Antes de ese colegio estuve en otro colegio donde rezábamos todas las mañanas, en semana santa teníamos que hacer todo lo religioso” (Sujeto K; entrevista abierta).

“En término general yo no creo que deberán obligarte a creer una religión que tal vez uno no crea o que no te guste, yo creo que deberían hacer una reflexión de todas las religiones y uno quedarse con la religión con la que más sienta que se siente adaptado” (Sujeto I; entrevista abierta).

“Yo he pasado por tres colegios, mi primer colegio no hablaban de Dios, solamente se dedicaban a dibujar y pintar, eso fue hasta sexto. En mi otro colegio, en séptimo y octavo, como que te hablaban y te hacían primeras comuniones... Y el año pasado, en otro colegio me hablaban mucho de Dios, yo no sé nada de vida cristiana, lo único que sé es Dios, Cristo, María, y no sé nada más, no sé cuáles son los papas, los obispos, todo eso... nunca supe nada de eso”. (Sujeto D; entrevista abierta).

Investigador: ¿Cómo te sentías con ese tipo de actividad?

“... no entendía la clase de religión así como cuando te hablan así de Cristo y así... no entendía y me aburría” (Sujeto D; entrevista abierta).

Estas y muchas otras expresiones dan cuenta de que los estudiantes se sienten “sometidos”, con cierta “pérdida de libertad” (apatía religiosa) (sujeto J, K; Entrevista abierta), “obligados” (sujeto I, K, Q) y seres pasivos frente a contenidos “impuestos” (sujeto A, B, D, K).

Por otra parte, también los estudiantes dan cuenta de una motivación negativa hacia la asignatura de religión, considerando la falta de pertinencia de los contenidos confesionales como no válidos para sus propias vidas. Aún más, según un estudiante (sujeto G), cuya experiencia se basa en contenidos más bien valóricos (y no confesionales), dice pensar lo mismo, según podemos apreciar en la siguiente cita textual:

“Yo igual pasé por 3 colegios, el primero me enseñaban solo sobre Cristo, y nada, no aprendíamos mucho. En mi otro colegio era cristiano, hacía el profe un taller de catequesis, ahí me pasó lo mismo, en el tercer colegio que estuve, me estaban enseñando

sobre varias religiones, y también sobre las personas, lo que uno siente... y ahí tampoco fui aprendiendo...". (Sujeto G; entrevista abierta).

Investigador: ¿Cómo te sentías con las clases en general?

“Me adaptaba...” (Sujeto G; entrevista abierta).

El sujeto G, señala haber tenido contenidos confesionales en anteriores colegios a octavo básico, con los cuales no se identificó, pero durante el año 2017 también se abordaron temas valóricos en la asignatura, los cuales le obligaron a adaptarse aun cuando señala no haber aprendido.

De lo anterior se infiere que, aun cuando los contenidos sean religiosos (confesionales) o no (valóricos) existe poca motivación hacia la clase.

En síntesis, el 30 % del total de las opiniones de los estudiantes, señalan percibir de forma negativa la clase de religión en sus respectivos octavos-básicos 2017, por la imposición de los contenidos (tanto doctrinales como valóricos), y la falta de relación con sus vidas.

Es posible concluir que la motivación de los estudiantes frente a la clase de religión, no necesariamente depende del contenido tratado (sea confesional o valórico), como los estudiantes afirman, sino que más bien se trataría de otros factores.

Es importante subrayar que es probable que los contenidos de religión (confesionales o valóricos) se encuentran supeditados a un programa General (como la EREC) o bien, a un programa en particular dependiendo del sello de cada institución (Decreto n° 924, art. 4), por lo tanto consideramos que estos no se pueden modificar en cuanto a su estructura, pero sí en cuanto a cómo son transmitidos.

c) **Factor Didáctica.**

La cantidad de opiniones referidas en este factor representan la mayoría, un 53%, y hacen referencia principalmente a las metodologías didácticas que los docentes utilizan para realizar sus clases (aun cuando la asignatura sostenga en su currículo contenido confesional o no).

En relación a la metodología didáctica, podemos citar:

“... muchas películas... como que te pasaban una guía y era como... tenía que contestarla al achunte porque nunca supe nada de eso” (Sujeto D; entrevista abierta).

Investigador: ¿Cómo te sentías con ese tipo de actividad?

“¡Nada!, yo nunca hice nada porque no entendía, de repente mostraban películas y todo, pero yo no entendía la clase de religión... no entendía y me aburría” (Sujeto D; entrevista abierta).

“En mi colegio nadie ponía atención, solo era pasar guías, y nunca tenían algún fondo, era solo hacer algo, pero no había fondo” (Sujeto F, entrevista abierta).

“En el anterior colegio donde estuve yo, la mayoría de los años que me acuerdo, lo único que nos hacían eran puras guías, como que a veces nos pasaban materia y después guías o trabajos manuales, y esas clases eran como súper fomes... además que el profesor era como... repetía muchas veces las guías... sopas de letras... y entonces eso era muy fome, aburrido porque no pasaba materias.” (Sujeto H; entrevista abierta).

“...nos pasaban una guía, y la guía era tan fácil que la hacíamos en 5 minutos, hacíamos alguna sopa de letras o cosas así, y nos aburríamos porque quedábamos desocupados” (Sujeto P; entrevista abierta).

Durante la entrevista abierta, varios estudiantes expresan que las clases de religión de 2017 eran “fomes o aburridas” (Sujeto C, E, H, J, L, R), carentes de sentido (sujeto A y D) y centradas en el “trabajo con guías” (sujeto C, F, H), sopa de letras (sujeto C, H, P) y, en algunas ocasiones “películas” (sujeto D, J) y mándalas (sujeto A, B).

Las actividades que los estudiantes describen en estas y otras citas, opinan que son poco desafiantes (sujeto P) y poco atractivas y, por lo general, bastante repetitivas (Sujeto H). Se puede inferir que los estudiantes se encuentran a la espera de actividades desafiantes y activas (que impliquen movimiento), que no supongan un “relleno” de las actividades (como lo sugieren con las guías, sopas de letras, películas, mándalas, etc.), sino que sean un aporte real a su vida cotidiana dando un sentido a cada actividad que realizan.

Siguiendo la lógica anterior, se infiere que los estudiantes prefieren actividades dinámicas por sobre las actividades más estáticas, así, la realización continua de actividades como leer, completar guías o escribir son permanentemente criticadas para esta asignatura cuando existe un uso excesivo y repetitivo de estas metodologías (sujetos C, F, H, Ñ, M, O); más aún, estas actividades generan dificultad de entender entre los estudiantes con el contenido (confesional o valórico), mostrándose como una herramienta poco efectiva para el aprendizaje.

No parece un rechazo concreto frente a la clase de religión, parece que los estudiantes tienen la voluntad de aprender y de realizar las actividades que proponen los profesores, no obstante es responsabilidad de estos últimos presentarles actividades que estimulen la satisfacción de sus necesidades.

2.2 Apreciación final, fase diagnóstica.

Las opiniones que los estudiantes tienen, respecto a la clase de religión en sus anteriores colegios, no son muy diversas lo cual permite centrar tres áreas primordiales: el rol del profesor, el contenido y la didáctica, sobre las cuales

los estudiantes centraron su percepción o experiencia y manifestaron su poco interés por la asignatura.

De lo anterior infieren elementos presentes en cada factor que serán puntos de contraste para las siguientes etapas de investigación.

- 1) Con respecto a los contenidos de la clase de religión, se percibe el trasfondo de los ejes curriculares institucionales que se presentan para el logro de objetivos generales, ya sea a nivel nacional o del proyecto educativo de cada colegio. En el caso de los estudiantes que cursaban su octavo básico en 2017, la mayoría de los colegios de procedencia eran confesionales, no obstante, el Colegio San Carlos de Aragón imparte desde sus orígenes "...una educación religiosa laica y ecuménica" (P.E.I.; C.E.S.A.; 2016) considerando así que su contenido, enfatiza primeramente temas valóricos y de convivencia social.

La investigación, por su objetivo centrado en la Pedagogía Teatral, considera que el impedimento en el desarrollo motivacional positivo en los estudiantes, no requiere modificaciones del factor "contenidos", los temas a trabajar con los estudiantes no están supeditados a su identidad religiosa sino valórica.

- 2) El factor "profesor", adopta un rol importante en esta investigación ya que es su responsabilidad, tener una actitud positiva con los estudiantes y seleccionar y desarrollar un estilo pedagógico apropiado según la realidad y necesidad de cada estudiante.
- 3) Para efectos de esta investigación, el foco de atención se centrará en el tercero y más nombrado por los estudiantes: la didáctica.

En concreto, el factor metodológico que permite a cada docente seleccionar una didáctica apropiada para el desarrollo motivacional de los estudiantes, y así, con la participación activa de los estudiantes lograr el aprendizaje de los contenidos.

Es fundamental, que, al seleccionar estas actividades, puedan responder a los elementos que reclaman los propios estudiantes, para que de esta manera tengan protagonismo en el desarrollo de la clase. Se buscan actividades con características dinámicas, que exijan tanto la actividad kinestésica como cognitiva, que sean novedosas y provoquen un quiebre de la rutina de las clases, que sean desafiantes para los estudiantes y al mismo tiempo atractivas.

El estudio se centró a partir de la intervención metodológica y didáctica, con actividades seleccionadas a partir de la Pedagogía Teatral para ser aplicada durante la clase de religión, y posteriormente determinar que incidencia tiene en la misma.

3. Segunda fase: intervención Pedagogía Teatral.

La segunda fase, describe la elaboración de una planificación que con elementos metodológicos de la Pedagogía Teatral, para ser aplicados con los estudiantes sujetos de estudio. Dicha planificación, es elaborada a partir de los planes y programas de religión propios del Centro Educacional San Carlos de Aragón.

El Centro Educacional San Carlos de Aragón declara, en su proyecto educativo institucional: ser un colegio definido con una inspiración cristiana no confesional y ecuménica. De modo tal, que los contenidos presentes en la clase de religión no apuntan a contenidos confesionales, más bien, están dirigidos al desarrollo de valores que se basan en una concepción humanista cristiana (P.E.I.-C.E.S.C.A; 2016).

A partir de lo anterior, el colegio confeccionó sus propios programas desde una perspectiva laico y diálogo ecuménico, basándose en los objetivos generales que plantea le EREC (Programas de Educación Religiosa Escolar Católica).

3.1 Planificación de las clases.

Unidad: “Valor y Dignidad de la Persona Humana”

Objetivos de la Unidad

Reconocen características antropológicas propias de la persona humana, que les permiten desarrollar el respeto y responsabilidad, en una sociedad inclusiva.

Contenidos

- Valores Objetivos
- Valores Subjetivos
- Razón, Afectividad y Voluntad.
- Amor y libertad
- Dignidad

Tiempo

La unidad “Valor y dignidad de la persona humana”, está programada para ser desarrollada durante 6 sesiones distintas, es decir, 12 horas pedagógicas en la asignatura de religión.

Para efectos de la investigación se realizó la planificación e intervención de las 4 primeras sesiones, es decir, 8 horas pedagógicas, de las cuales, se pone énfasis en dos y se realizan algunos comentarios sobre las otras dos sesiones restantes.

a) Clase 1

Objetivo de Aprendizaje

Identifican elementos propios de los valores subjetivos que son atribuidos por las personas.

♦ **Descripción de la actividad de Pedagogía Teatral**

En esta sesión, se pretende que los estudiantes, a partir de un micro cuento y la personificación del profesor a ciertos personajes de tal, puedan incorporarse a la historia relatada, por medio de la personificación que los estudiantes hacen a huevos de gallina que son renombrados como “Los Yemis”.

El propósito, consiste en que los estudiantes, al trasladar permanentemente este huevo, logren exponer constantemente a riesgos sus respectivos Yemis para responsabilizarse por su cuidado.

El desafío planteado a los estudiantes, se centra en mantener durante tres semanas sus Yemis, logrando que estos frágiles personajes sobrevivan a los riesgos de los traslados. Si estos fallan en el intento, podrán seguir completando la bitácora, en relación al deceso de sus Yemis.

A partir de la personificación por parte de los estudiantes, la responsabilidad y cuidado, y el tiempo invertido, se espera que los estudiantes desarrollen cierto afecto hacia sus personajes, con lo que posterior a la actividad, hagan conciencia de la valoración afectiva que han atribuido a un huevo de gallina, y en consecuencia, logren identificar otras valoraciones subjetivas cotidianas de sí mismos y los demás, las cuales, aun siendo subjetivas, merecen ser respetadas.

♦ **Inicio**

El profesor, personificando como científico loco llamado Lalovski, ingresa a la sala con sus materiales de trabajo y hablando con un acento extraño, como si fuese un “ruso-españolizado”. Interactúa y establece diálogos con los estudiantes, bromea con algunos que hacen referencias a su personaje, mientras que otros, entre risas, le consultan ansiosos “¿Por qué está vestido así?”.

El profesor, sin salir de su personaje, regula la clase, saludando al curso, y solicitando sentarse en silencio. Escribe en la pizarra el objetivo de aprendizaje, y antes que se rompa el silencio de la clase, sin previo aviso, inicia la lectura del micro cuento: “En el remoto gallinero de Villa Cascarón...”.

El relato es escuchado por los estudiantes. Al término de este, el profesor entrega las pautas del Proyecto Yemis, y mientras son leídas en conjunto a los estudiantes, este va explicando cada uno de los procesos y resolviendo dudas.

♦ **Actividad**

Al término de las Instrucciones, el profesor indica que deben personalizar los huevos de gallina que cada estudiante debió traer, ellos pueden optar por ser cuidadores únicos o en parejas para tal actividad, además de personificarlos con las características que más les agraden, así, algunos estudiantes personificaron sus Yemis como personajes del mundo del Metal, Bebés, Hip-hoperos; personajes de películas o con características que los hicieran parecerse a ellos mismos. (Anexo 1)

Durante el proceso de personificación, el profesor va llamando a los estudiantes para verificar que los huevos son huevos crudos y no cocidos, esto, para que la exposición a riesgo de los huevos sea efectiva.

Una vez verificado cada huevo, el profesor los marca con un timbre personal, con la finalidad que este no sea sustituido por otro durante el proyecto. Todo este proceso, de verificación y timbraje del huevo, se hizo bajo el contexto de “primer control sano del huevo”, en el cual, el timbre representaba la primera vacuna de los Yemis, con la cual, algunos cuidadores o el propio examinador, interpretaban los llantos de los Yemis.

♦ **Cierre**

Al término de la “vacunación” de todos Yemis, los estudiantes redactan una carta dirigida a estos, en la que ponen énfasis en las expectativas que tienen

sobre sus cuidados y los compromisos que adquieren con tales, compartiendo al curso algunas de las redacciones.

◆ **Evaluación**

La evaluación respecto a esta clase, corresponde a una evaluación formativa, que observa, además del cumplimiento con los materiales, que los estudiantes dirijan la redacción de sus cartas hacia el compromiso por el cuidado del Yemis, comprometidos a la responsabilidad sobre ellos.

No obstante, el proyecto, que tiene una duración de cuatro semanas en total, es evaluado sumativamente en religión, con la revisión de una bitácora que los estudiantes irán completando durante el proceso.

Los criterios para esta evaluación sumativa, son:

- La **responsabilidad** que el cuidador tiene durante todo el proceso con el huevo adoptado, evitando que el huevo se rompa o se extravíe. Así mismo, el acompañamiento de materiales permanentes junto al huevo.
- La **valorización** que el cuidador le dará al huevo: lo cual será evidenciado mediante una bitácora confeccionada por el cuidador.
- La **creatividad** aplicada tanto en los argumentos de la bitácora como la utilización de materiales con los que se caracterizó al huevo.

Estos criterios de evaluación, son entregados físicamente a cada estudiante, incorporados en la pauta del Proyecto Yemis y de manera digital en el formato de Bitácora, en el que se puede observar la pauta de evaluación con sus respectivos indicadores.

◆ **Otras consideraciones sobre esta actividad**

Esta actividad corresponde a una sesión de dos horas pedagógicas, no obstante, la actividad proyecto tuvo una duración total de cuatro semanas, en la que los estudiantes podían ser confrontados a diversas dificultades sorpresivas que se describen a continuación:

- Los estudiantes podían ser sorprendidos en cualquier momento de la semana, en clases o recreos, con un control sano, esto consistía en demostrar que no habían abandonado sus huevos.
- Según relata el micro cuento, existe un dinosaurio suelto que atenta para llevarse a los Yemis y comérselos. Esta actividad se lleva a cabo en recreo y de manera sorpresiva, en la que el docente, representando un dinosaurio, se lleva todos los Yemis que se encontraban descuidados. A partir de este momento, los cuidadores continúan completando la bitácora a partir de una “pauta de duelo” que se encuentra al final de la misma. De igual manera, como parte de esta actividad, en la última semana, los Yemis “secuestrados”, eran devueltos a sus cuidadores bajo el concepto de “rescatados”.

Se hace interesante considerar que, pese a la alta demanda de tiempo, los desafíos que requería esta actividad, y que su evaluación sumativa no incidía en su promoción académica, los estudiantes lograron demostrar un alto compromiso para completar el proyecto a cabalidad.

b) Clase 2

Objetivo de Aprendizaje

Identifican características propias de los valores objetivos.

♦ Descripción de la actividad de Pedagogía Teatral

A partir del proyecto que los estudiantes llevan a cabo, el profesor motiva a los estudiantes a reflexionar sobre cómo ha sido la experiencia afectiva respecto al Yemis. Destacando que han atribuido un valor subjetivo a sus respectivos huevos. A partir de esto, busca generar la siguiente inquietud:

¿Las cosas son valiosas porque valen por sí mismas o porque los demás le atribuyen un valor?, y ¿Las personas valen por el hecho de ser personas o porque otros los valoran?

A partir de lo anterior, y apoyado de un proyector y el equipo móvil de los estudiantes, el profesor los invita a participar de un programa de televisión, en el cual podrán dar a conocer sus opiniones en un debate público.

La actividad, se lleva a cabo con una aplicación web llamada Kahoot, y en esta, los estudiantes pueden dar a conocer sus opiniones desde sus equipos móviles con respuestas cerradas que, en este caso fueron “de acuerdo” y “en desacuerdo”.

Las afirmaciones a debatir fueron las siguientes:

- Todas las personas en el mundo son valiosas sin excepción
- Una persona es valiosa siempre y cuando otros la valoren.
- No importa cuánto valoren los demás a alguien, la persona es valiosa mientras ella se valore a sí misma.
- Si una persona no se valora a sí misma, y nadie valora a esa persona, entonces no vale nada.

Durante esta actividad, se puede abrir el diálogo a diversos debates de opinión, todo bajo el contexto de un programa de televisión.

c) Clase 3

Objetivo de Aprendizaje

Reconocen del ser humano, sus características propias de razón, afectividad y voluntad.

♦ Descripción de la actividad de Pedagogía Teatral

Posterior a la activación de conocimientos previos de los estudiantes, y el compartir del proyecto que llevan a cabo, se les invita a reflexionar si los comportamientos, que se subscriben a los valores, son determinados por la razón, las emociones o por una acción voluntaria.

Se abre un compartir de breves opiniones, se invita a realizar una dinámica en la que, en parejas, deberán ejecutar la dinámica “El lazarillo”, solicitándoles que en todo momento, logren hacer conciencia de sí mismos, identificando lo que piensan durante la actividad, sus emociones, y las acciones realizadas.

La dinámica consiste en vendar los ojos de una de las parejas, mientras que el otro lo guía desde la sala de clases, por los pasillos del colegio hasta llegar al patio y cancha del mismo. Durante el recorrido, los estudiantes vendados van sorteando diversos obstáculos a ciegas, mientras que sus respectivas parejas les orientan cuidadosamente por dónde pisar. Luego, intercambian roles para proceder de la misma manera con sus compañeros y retornar vendados a la sala de clases.

A partir de esta dinámica, se les invita a describir lo que pensaron, sintieron e hicieron. Y desarrollar una conclusión a partir de la pregunta ¿es posible, ante cada acontecimiento que vivimos, separar razón, afectividad y voluntad?

d) Clase 4

♦ Objetivo de Aprendizaje

Valoran la expresión del amor, a partir de actos de voluntad, de razón y la afectividad del desarrollo humanitario.

♦ Descripción de actividad Pedagogía Teatral

En esta actividad, se pretende que los estudiantes, a partir de los contenidos vistos en las clases anteriores, logren relacionarlos al concepto “amor” por medio de una muestra artística con la cual se sienten identificados, de este modo, los estudiantes podrán optar por una pintura, baile, canto, escultura, poema, etc. Para dar a conocer sus respuestas.

♦ **Inicio**

Por medio de la activación de los conocimientos previos, referidos principalmente a la razón, la afectividad y la voluntad, el profesor invita a la reflexión de los estudiantes con la pregunta “¿A qué categoría de estas tres corresponde el amor?”.

A partir del debate desarrollado, el profesor invita a los estudiantes a reflexionar acerca de que razón, afectividad y voluntad, son imposibles de separarlos en los acontecimientos humanos, (previa diferenciación entre el amor y el enamoramiento.)

♦ **Actividad**

A partir de la reflexión inicial de la clase, se invita a los estudiantes a elaborar una respuesta concreta a la pregunta inicial y darla a conocer por medio de una muestra artística en la que destaquen el amor, la manifestación y presencia de la razón, afectividad y voluntad.

Los estudiantes, pueden trabajar de manera individual o grupal, y confeccionar sus presentaciones según sus propias capacidades e intereses.

♦ **Cierre**

En el cuaderno de cada estudiante, se revisan las respuestas elaboradas, las planificaciones de sus muestras artísticas, las que contienen los recursos necesarios y espacios a utilizar.

♦ **Evaluación**

La evaluación respecto a esta clase, corresponde a una evaluación formativa, que observa, además del cumplimiento con los materiales, que los estudiantes dirijan sus planificaciones a la consideración del tema central de la clase, el amor, relacionándose a la razón, afectividad y voluntad.

Además de la exposición de los productos finales de los estudiantes, la unidad consta de una evaluación sumativa, la cual es registrada en la asignatura de religión, sin tener incidencia en la promoción académica de los estudiantes.

Los indicadores de evaluación son los siguientes:

- Demuestran un trabajo bien preparado, dando cuenta que no hay improvisación.
- El producto final, es estéticamente atractivo para el espectador. (bien recortado, pintado, armonioso, etc.).
- Evita referirse al amor, como un sinónimo del enamoramiento.
- Incorpora en su muestra la característica de la razón.
- Incorpora en su muestra la característica de la afectividad.
- Incorpora en su muestra la característica de la voluntad.
- Son autores propios de la expresión demostrada.

◆ **Otras consideraciones sobre esta actividad**

El objetivo de aprendizaje considera la planificación de una sesión, sin embargo en la planificación con el curso debió extenderse a dos clases más, ya que durante la segunda sesión los estudiantes ejecutaron sus planificaciones y en la tercera sesión expusieron sus productos finales.

Los estudiantes, elaboraron diversas actividades con las cuales, muchos de ellos, pudieron dar a conocer a sus compañeros, intereses personales y habilidades artísticas que el resto del curso desconocía.

Se observan actividades que van desde dibujos, pinturas, poemas, afiches, danzas, muestra musical en órgano electrónico, composiciones de cantos, expresiones corporales, exposiciones fotográficas, extractos de libros favoritos, hasta peinados artísticos. (Anexo 2)

Todas las muestras artísticas de los estudiantes, tenían como tema central “El Amor”, y tal como lo indica la pauta de evaluación, en dichas muestras se evidenciaban rasgos de los elemento solicitados: razón, afectividad y voluntad.

4. Tercera fase: análisis preguntas subordinadas.

A) Origen de las preguntas subordinadas.

El plan de análisis se orientó desde preguntas subordinadas derivados de aspectos centrales de la pregunta de investigación.

Pregunta de investigación: **“¿Qué efecto tiene en la motivación por las clases de religión, la implementación de la Pedagogía Teatral en los estudiantes del primer año E-2018, del Colegio San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto?”**

Se examinaron tres aspectos claves a estudiar:

- a) En primera instancia busca resolver el impacto que genera la intervención metodológica en los estudiantes, (“¿Qué efecto tiene...?”) lo cual se direcciona a sus aspectos afectivos que nos pueden dar pistas claves, según los autores revisados en la presente investigación, sobre la dirección e intensidad de la motivación de los estudiantes (Chóliz, 2004).
- b) En segunda instancia se busca el estudio de los factores de motivación de los sujetos informantes (“...en la motivación de los estudiantes...”).
- c) En tercera instancia, busca comprender la percepción que los estudiantes tienen sobre la Pedagogía Teatral, considerando de esta manera si el aspecto didáctico se suscribe o no a sus motivaciones (“...la implementación de la Pedagogía Teatral...”).

Por tanto, los focos de atención en la investigación, son afectividad, motivación y didáctica.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se elaboraron tres preguntas subordinadas a la pregunta principal, correspondientes a cada uno de los factores señalados, para establecer nuestras conclusiones finales dando respuesta a la pregunta de investigación.

Preguntas subordinadas de la pregunta de investigación:

Didáctica: ¿Qué tipo de actividades valoran los estudiantes para aprender y participar en clases de religión?

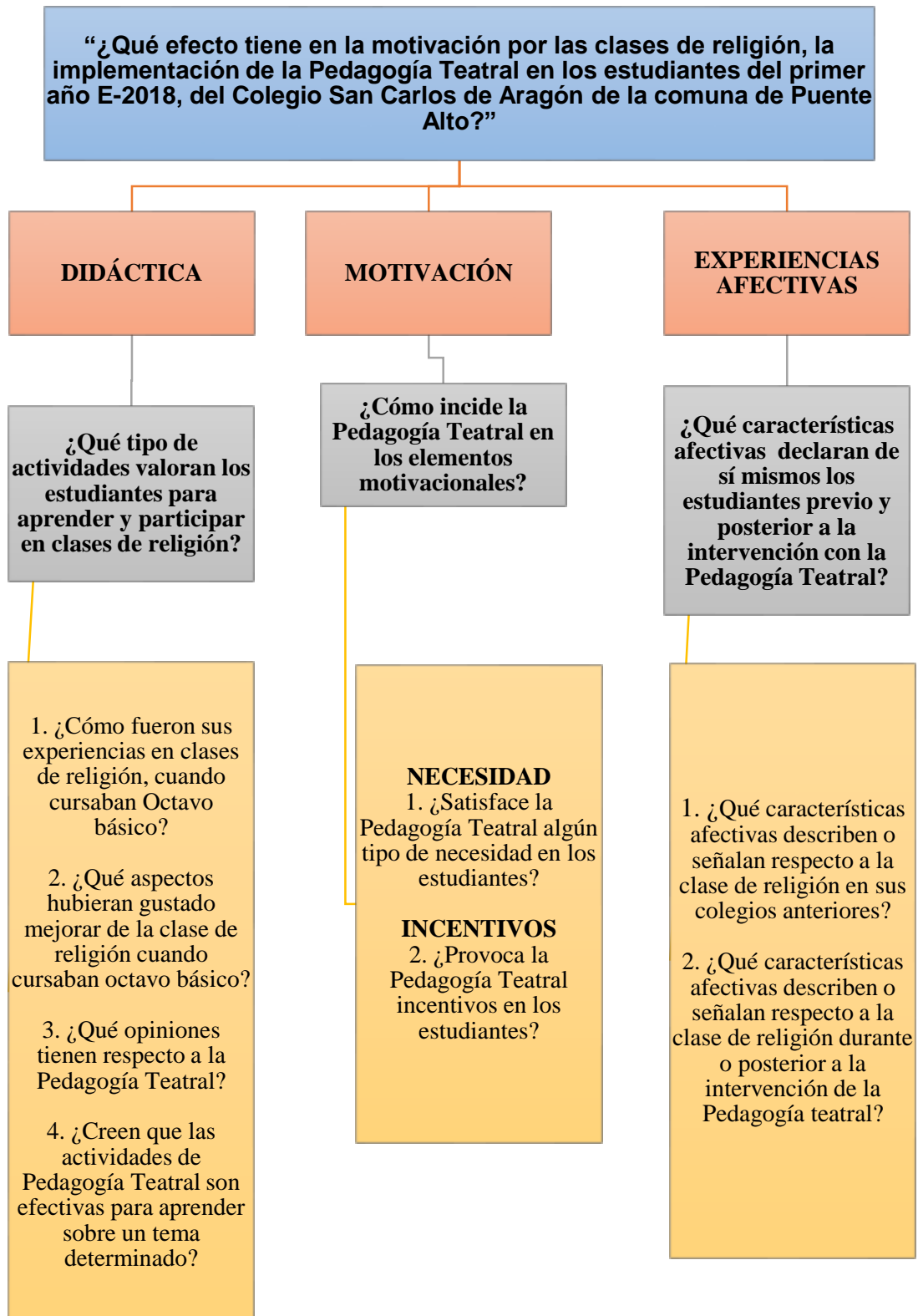
Motivación: ¿Cómo incide la Pedagogía Teatral en los elementos motivacionales? (necesidad e incentivo)

Afectividad: ¿Qué características afectivas declaran de sí mismos los estudiantes previo y posterior a la intervención de Pedagogía Teatral?

Para lograr indagar sobre estas preguntas particulares y dirigidas a cada uno de nuestro foco de atención, hemos subordinado también a estas otras subpreguntas generales, las cuales fueron sistematizadas de diversas maneras en los instrumentos de investigación.

El siguiente organigrama muestra el proceso de investigación con las preguntas subordinadas.

Organigrama de preguntas de investigación



B) Recolección y descripción de resultados, preguntas subordinadas.

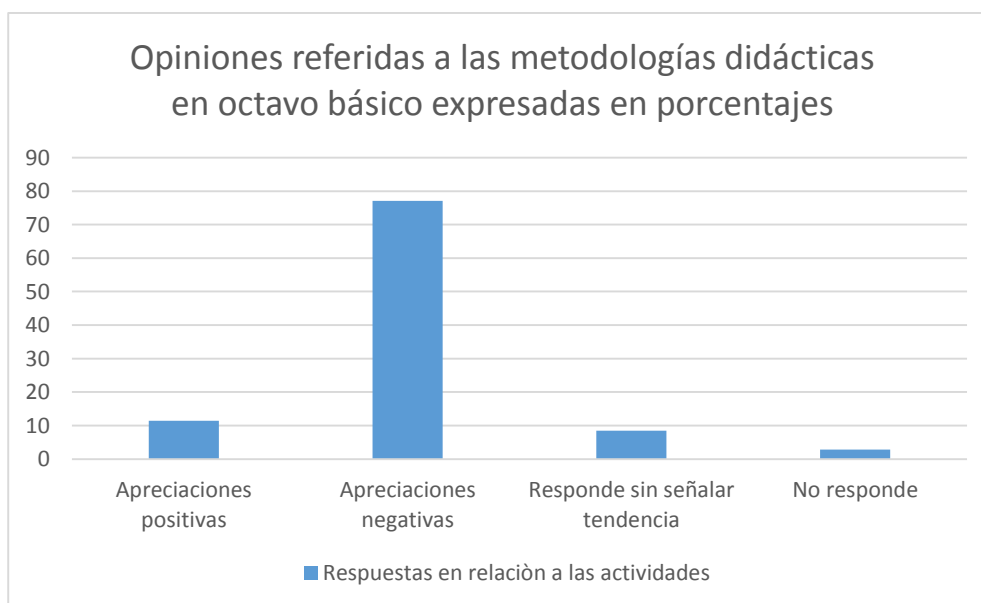
Para este análisis se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos, la entrevista, el cuestionario y el grupo focal, la entrevista proporcionó información relevante para conocer las percepciones y experiencias motivacionales de los estudiantes en sus octavos básicos 2017 en la fase diagnóstica, y servirá de punto de contraste y también en unión con los otros instrumentos acerca de las expectativas de nuevas didácticas.

4.1 Didáctica.

El propósito de la Didáctica es seleccionar metodologías apropiadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un entorno dado (Picardo; 2005). Son aspectos relevantes de la didáctica, los tipos de actividades (antes y durante la intervención), centro de la consulta por medio de los tres instrumentos de investigación para conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre las clases de religión.

Primera pregunta subordinada: “¿Qué tipo de actividades valoran los estudiantes para participar y aprender en clases de religión?”.

Gráfico de tendencias, según opiniones referidas a la clase de religión de octavo básico.



Entre las actividades que señalan haber realizado en sus respectivos octavos básicos en 2017, recuerdan principalmente la realización de guías, crucigramas, pintar, dibujar, pintar mándalas, observación de películas, sopas de letras, leer la biblia, transcripción de versículos y puzles; de todas estas actividades agregan que por lo general eran repetitivas. Según los propios estudiantes, se trataría de actividades sin sentido, aburridas y tediosas. Pues consideran que "...no les permiten reflexionar sobre ellos mismos ni sobre Dios" (Sujeto 1; Cuestionario).

De los tres instrumentos de investigación se infiere que para un 71% de los estudiantes, la metodología didáctica no cumple el objetivo pedagógico; incluso algunos destacan que estas actividades provocan apatía en los estudiantes, generando usualmente problemas de indisciplina por parte de ellos y, por ende, el descontento de sus profesores. (Sujetos 7 y 14; Cuestionario; Sujetos B y Ñ; entrevista abierta). Señalan así mismo que la actitud del profesor es relevante y guarda directa relación con la selección metodológica que ellos realizan para implementar cada clase, algunos estudiantes responsabilizan a los profesores como principales factores del éxito o fracaso de la clase. Hacen alusión a que algunos profesores solo realizaban clases informativas respecto al contenido, otros se destacaban por no demostrar energía ni entusiasmo una vez llegada la clase, situación que provocaba cierta apatía en el alumnado (Sujetos A, B, C, D, F; Entrevista abierta).

De esta manera, los estudiantes sugieren que es responsabilidad de la iniciativa docente realizar clases entretenidas y didácticas, (los estudiantes asocian y confunden la didáctica con actividades lúdicas; en Entrevista abierta), con espacios novedosos como salir al aire libre (sujetos 4,10, 32; Cuestionario), haciendo de las actividades algo dinámico y no estático (sujetos 2,3,4,5, 7, 9,12,13,14,16,18,29,32; Cuestionario), potenciando el compartir con los compañeros por medio de trabajos grupales (sujeto 8, 16; Cuestionario), y evitando la repetición una y otra vez de las actividades, valorando por sobre todo la novedad sobre ellas.

Después de la intervención los estudiantes declaran que las actividades de Pedagogía Teatral, son dinámicas, entretenidas y divertidas, les permite romper con la rutina, y así mismo, les genera un aporte para comprender mejor el contenido o tema que se está trabajando (sujetos 4, 20, 32; Cuestionario). Así también, lo corroboran los resultados del grupo focal en el cual, consideraron que las actividades de Pedagogía Teatral, les permiten aprender un nuevo contenido, desde la reflexión que inspiran las emociones, sea de sí mismos o sobre un tema determinado (sujeto B y F; Grupo focal).

Además, valoran de la Pedagogía Teatral la comprensión de los contenidos por medio de actividades prácticas. (Sujetos 3, 4, 12, 14, 25; Cuestionario).

Por otra parte, los estudiantes reconocen que aun tratándose de actividades lúdicas y entretenidas, no consideran que estas sean parte de un recreo que los exima de responsabilidades, rechazan categorizar las actividades de religión como una ausencia de clases formales, considerando que esta: "...es como toda asignatura que debe ser respetada, solo que más entretenida" (sujeto B; Grupo focal).

Valoran el gusto por participar de las actividades, (sujetos 2, 4, 6, 11, 13, 16, 24, 29, 33, 35; Cuestionario) pues, además de permitirles entretenerse y aprender, propicia un espacio de libertad ante el credo religioso y las diversas opiniones y/o sentimientos que ellos quieran expresar. Por otra parte los estudiantes destacaron la posibilidad de auto-conocerse, por medio de dinámicas de introspección, y también de conocer y relacionarse con otros (sus compañeros), a través de los trabajos grupales o los juegos. Las actividades, junto con los contenidos, les permitan sentirse sin autoritarismos, sin imposiciones y con la libertad de opinar, aun cuando exista diversidad religiosa y de credos al interior de la clase (Sujeto F; Grupo focal).

Finalmente, comentan que las actividades al ser dinámicas y no estáticas como en experiencias pasadas (Sujeto B; Grupo focal), les permiten ser protagonistas de las clases, señalando que el contenido mismo: "...somos nosotros quienes lo realizamos" (Sujeto C; Grupo focal).

Categorías inferidas sobre didáctica

- ◆ Protagonismo en los estudiantes: Critican las clases más tradicionales en que los profesores son expositores constantes de un tema determinado, buscan ser ellos mismos quienes expresen sus propias posturas relacionadas ante el contenido ya que los contenidos se sustentan generalmente en sus propias experiencias de vidas, por lo tanto la reflexión de las emociones personales o sobre lo que en ellos acontece es valorado positivamente. Más aun, cuando ellos son escuchados o bien, son ellos quienes escuchan a los demás, ejercen la libertad y el respeto a la diversidad.
- ◆ Que tengan utilidad: Reconocen que los temas de la clase de religión, centrados en este caso en valores, son interesantes y sirven para su vida, por lo tanto, necesitan comprender cada uno de ellos por medio de las diversas actividades que se ofrecen, rechazando de este modo aquellas actividades que no potencian la reflexión o la expresión sobre el contenido.
- ◆ Actividades novedosas: Valoran que las actividades puedan resultar siempre una sorpresa y poco predecibles, de tal manera que les permita interesarse sobre su ejecución, por lo tanto pierden interés si son reiterativas o ejecutadas en otras asignaturas. Del mismo modo, valoran que esta novedad sea trasladada a espacios nuevos, cambios de ambiente, salir al aire libre o realizar la clase en una sala distinta a la habitual son consideradas como parte de la novedad.
- ◆ Entretenidas: Que las actividades sean una novedad ya lo consideran como parte de una clase entretenida, puesto que se les permite romper la rutina constante al presentarse en la clase de religión. De igual manera, destacan que esta entretención debe ser abordada como una clase lúdica, en la que generalmente el movimiento kinestésico les permita salir de la apatía. Así también destacan que el hecho de que una clase incorpore el dinamismo y la diversión, no necesariamente es sinónimo de un recreo de distención con el cual deban desprenderse de las

responsabilidades que toda clase formal requiere. Lo que buscan en definitiva, es que la clase de religión marque una diferenciación con las didácticas más tradicionales, las cuales les resultan tediosas. Además, consideran que una clase entretenida no solo permite que los propios estudiantes expresen su alegría con las actividades, sino que también potencie las actitudes positivas de los profesores que ellos esperan tener.

4.2 Motivación.

La motivación tiene relación con la iniciación de la acción, entendida esta como una conducta activa dirigida a una meta; estos elementos motivacionales son generalmente activados por la necesidad y el incentivo (p.51), entendiéndose la primera como un estado del organismo que ínsita a la conducta con una intensidad determinada. En tanto que la segunda se corresponde a una meta u objetivo que se pretende alcanzar (Aguado; 2005).

El principal instrumento que indagó en preguntas relacionadas con la satisfacción de alguna necesidad en particular (al realizar las actividades) y en la obtención de opiniones con respecto a los incentivos adquiridos de ellas, fue el grupo focal que constó con la participación de 6 estudiantes, seleccionados por ser los 3 rendimientos académico más altos y los 3 más bajos del curso en el promedio general al momento de esta fase de investigación.

Cabe destacar que, los resultados obtenidos de la entrevista y el cuestionario sin duda significaron ser importantes a la hora de contrastar lo señalado por estos mismos actores.

Es así que a continuación de la siguiente pregunta subordinada: “¿Cómo incide la Pedagogía Teatral en los elementos motivacionales?”, se destacan como principales respuestas obtenidas, de los tres instrumentos de recolección de datos pero especialmente del grupo focal, lo que expondremos a continuación:

De las propias actividades que los estudiantes valoran, es interesante identificar, a su vez, que se trata de las mismas necesidades que ellos

reclaman para las instancias en que se desarrollan las clases de religión, y en la medida en que logran relacionar la asignatura con la satisfacción de sus necesidades, surge de inmediato el incentivo por la participación en ella.

De lo anterior, podemos concluir que existe una relación directa entre las necesidades y el incentivo que tienen los estudiantes para participar en las actividades propuestas en la clase de religión, a través de la metodología de Pedagogía Teatral.

♦ **Necesidades**

¿Satisface la Pedagogía Teatral algún tipo de necesidades en los estudiantes?

A partir de las diversas opiniones recabadas, se ha logrado obtener los siguientes resultados:

Los estudiantes buscan permanentemente la relación con sus pares, el poder dialogar con ellos. Con frecuencia los estudiantes pierden esta práctica durante la semana de clases, es más, algunos señalaban que no les gustaba que las clases fuesen divididas entre evangélicos y católicos durante el período de octavo básico en 2017 (Sujeto E; Entrevista abierta). Es así que podemos decir que las actividades de Pedagogía Teatral permiten de forma permanente el diálogo entre pares, especialmente en aquellos estudiantes que más ayuda externa necesitan para poder iniciar una relación social (Sujeto E; Grupo focal).

Los estudiantes, dan a conocer a su vez, la necesidad de aprender, rechazando aquellas actividades “sin sentido y sin fondo” (Sujeto F; Entrevista abierta); hacen alusión a que cualquier actividad que pueda ser seleccionada debe tener, al menos, una moraleja (Sujeto A; Grupo focal) o explicación concreta (Sujeto 32, 6; Cuestionario) de lo que se quiere lograr. Señalan, por lo tanto, que las actividades en las que se incluye la Pedagogía Teatral además de ayudarles a aprender, les ayuda a desarrollar instancias para adaptarse como sujetos sociales a un mundo de diversidad, puesto que como uno de ellos indica:

“...con actividades como el desarrollo de la empatía, no solo será útil para acompañar a quienes se puedan sentir vulnerables emocionalmente, sino que también para advertir riesgos en las relaciones humanas” (Sujeto C; Grupo focal).

Los estudiantes señalan que las actividades, satisfacen la necesidad de poder hacer un "paréntesis" dentro de la semana, ya que estas rompen la rutina que les vuelve en muchas ocasiones intolerantes, de modo que estas actividades aparte de relajarlos, les recobra la energía para continuar otra semana (Sujeto D; Grupo focal). A su vez, logran desahogar emociones o instancias que consideran retenidas producto de la rutina y el extenuante horario académico que muchas veces no les da tiempo para ellos mismos ni siquiera los fines de semana. Al destacar que la clase de religión satisface la necesidad de relajarse, desestiman que se trate de una desconexión a la clase, más aun, relajarse en esta asignatura requiere una participación activa para alcanzar a concretar ese espacio.

En resumen, de lo anterior, podemos concluir que las actividades de Pedagogía Teatral, logran satisfacer necesidades de los estudiantes, tanto afectivas como de las relaciones intra e interpersonales.

◆ **Incentivos**

A partir de la indagación de la pregunta: “¿Provoca la Pedagogía Teatral incentivos en los estudiantes?”, fue traducida a los estudiantes como: ¿Creen que con estas actividades logran conseguir algo a favor de ustedes?”, quienes nos entregan los siguientes resultados:

Los estudiantes refuerzan la idea que al poder relacionarse con sus pares les incentiva la participación durante la clase, ya que las actividades de Pedagogía Teatral potencian mayoritariamente el trabajo en equipo o actividades grupales (Sujeto E; Grupo focal).

Consideran que sus participaciones en las actividades es "...porque nos nace participar" (Sujeto F; 7) y no porque se sientan obligados a la ejecución de la actividad, pues, según predicen: "...la vamos a pasar bien" (Sujeto A; Grupo

focal). Junto a esta libertad de participación, reiteran el valor a la libertad de expresión, con la cual pueden expresar lo que sienten sin temor a "...qué dirán" o que sus emociones, percepciones y sensaciones puedan ser rechazadas o vetadas por tratarse de la asignatura de religión (Sujeto D; Grupo Focal; Sujeto 7; Cuestionario). Al saber que la clase cuenta con actividades que les permitirán expresar sus opiniones personales se incentivan a participar más que cuando la religión "es impuesta", o cuando solo se transmiten temas religiosos sin ser considerada la opinión con la que ellos cuentan (Sujeto A, B, J y K; Entrevista abierta).

Les incentivan los desafíos, desestimando las actividades que requieren una baja dificultad, tal como se demostró en citas textuales al comienzo del análisis (en la fase diagnóstica) en las que comentaban que debían completar guías de trabajo, sopa de letras, etc. A esto agregaban que, luego de completarlas rápidamente, quedaban desocupados y la clase perdía sentido (Sujeto P; Entrevista abierta).

Los estudiantes consideran como incentivo la utilidad y pertinencia de los contenidos pues los vinculan con sus propias vidas de manera más efectiva y entretenida, resultándoles de esta manera un aprendizaje significativo (por ejemplo: la vida sexual y afectiva relacionada a los temas del pololeo).

Así mismo, consideran la entretención como uno de los factores que la Pedagogía Teatral les otorga a modo de incentivo, es decir, les facilita en un periodo acotado de clases vivenciar actividades lúdicas, con disfraces en algunos casos, con un ir y venir de risas a carcajadas que finalmente despiertan la niñez que muchas veces dan por pedida, según señalan, son estas actividades las que activan emociones de temprana edad, lo cual generalmente lo consideran impedido en otras instancias cotidianas (Sujeto C; Grupo focal).

A partir de lo lúdico, expresan que escribir la materia se torna tedioso y rutinario, salir al aire libre o romper cualquier esquema les resulta un incentivo para la participación de la clase (Sujeto M; Entrevista abierta), satisfaciendo, de

esta manera, la necesidad de experimentar una clase alegre (Sujeto Ñ; Entrevista abierta).

En resumen, de lo anterior, podemos concluir que las actividades de Pedagogía Teatral, logran incentivar en los estudiantes la participación hacia las mismas, puesto que por medio de ellas pueden alcanzar un conocimiento que resulta útil para su formación, lográndose de este modo enfatizar el contenido de la clase, además de ser desafiantes y entretenidas.

♦ **Apreciación final, Necesidad e Incentivo.**

A partir de las respuestas de los estudiantes se concluye, en el ámbito del incentivo, que incentivo y necesidad están en una relación directa, a saber:

Las acciones que los estudiantes realizan, por medio de aquello que les motiva, responde directamente a la necesidad que incita la participación en la clase de religión y los objetivos que ellos alcanzan con esto.

4.3 Experiencias afectivas.

Las experiencias afectivas se comprenden como emociones agradables o desagradables (place o displacer) que establecen la activación o desactivación de una conducta, dependiendo de las distintas regiones del espacio emocional en la que se encuentre el individuo (Aguado; 2005)

- ♦ Dimensión de valencia afectiva- Mapa de afecto básico (basado en Russell, 2003; en Aguado; 2005)



De estas experiencias afectivas, fue posible elaborar y posteriormente aplicar el cuestionario a 35 estudiantes, que responden principalmente a las emociones con la que ellos valoraron las clases de religión (previas y posteriores a la intervención). Para ello, se dispusieron las 8 emociones que se plantean en la gráfica (tensión, malestar, tristeza, cansancio, placidez, serenidad, felicidad, excitación) y de estas ellos debían optar por aquella emoción que mejor los representara.

De esta forma la pregunta subordinada, ¿Qué características afectivas declaran de sí mismos los estudiantes previo y posterior a la intervención de

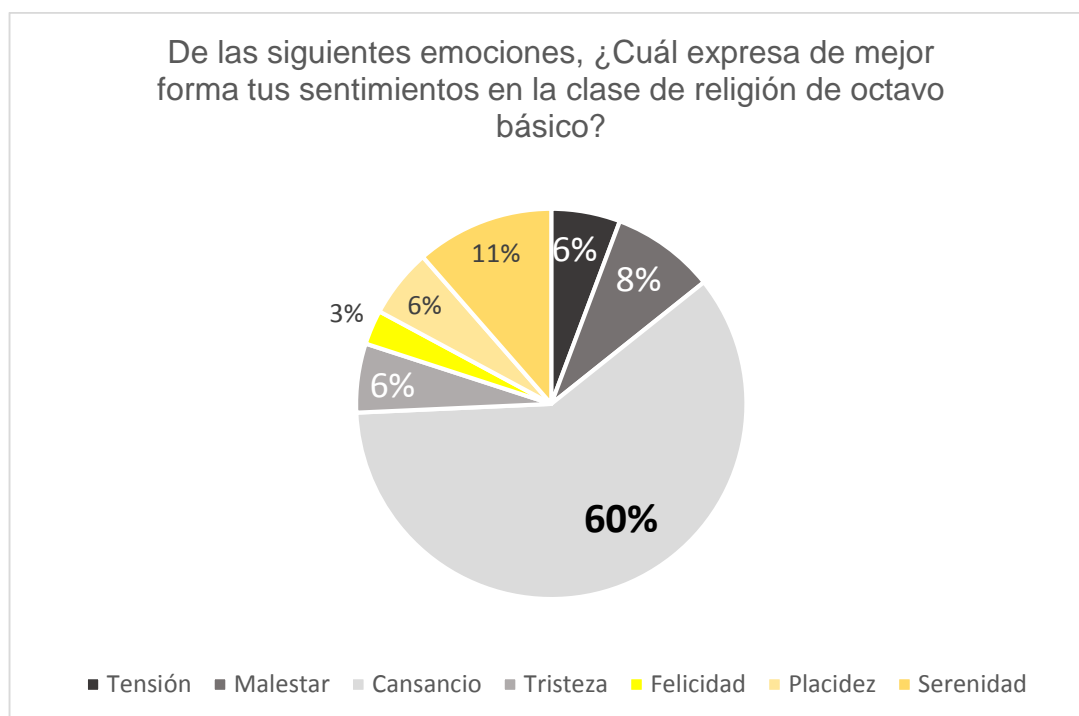
Pedagogía Teatral?, se dividió en dos momentos (un antes y después de la intervención).

♣ **¿Qué características afectivas señalan respecto a la clase de religión en sus colegios anteriores?**

Durante el proceso de diagnóstico, fue posible identificar que los estudiantes realizan una descripción de clases cuyos aspectos afectivos priman en el desagrado (60%), señalan permanentemente haber participado de clases en las que se aburrían constantemente e incluso en algunos casos les provocaba desinterés y apatía para participar de ellas. Estas percepciones afectivas a su vez son posibles encontrarlas durante el diálogo llevado a cabo durante el grupo focal, en el que reafirmaron las frustraciones que significaba participar de las clases de religión, ya que las actividades sin sentido, estáticas y apartadas de sus realidades, no les ofrecían instancias en las que se sintieran agradados.

De lo anterior obtenemos la siguiente gráfica:

Experiencias afectivas de los estudiantes, en clases de religión de octavo básico- año 2017.



Según podemos observar, las emociones de displacer representan un 80%, y se identifican con los tonos más grises, en tanto que las emociones de placer representan un 20% y se pueden identificar con tonos amarillos.

En resumen podemos concluir que los estudiantes, en tanto cursaban sus octavos básicos 2017, poseen una percepción afectiva negativa, al manifestar sentir displacer ante los factores propuestos por ellos mismos en fase diagnóstica (ante el rol del profesor, de los contenidos y la didáctica).

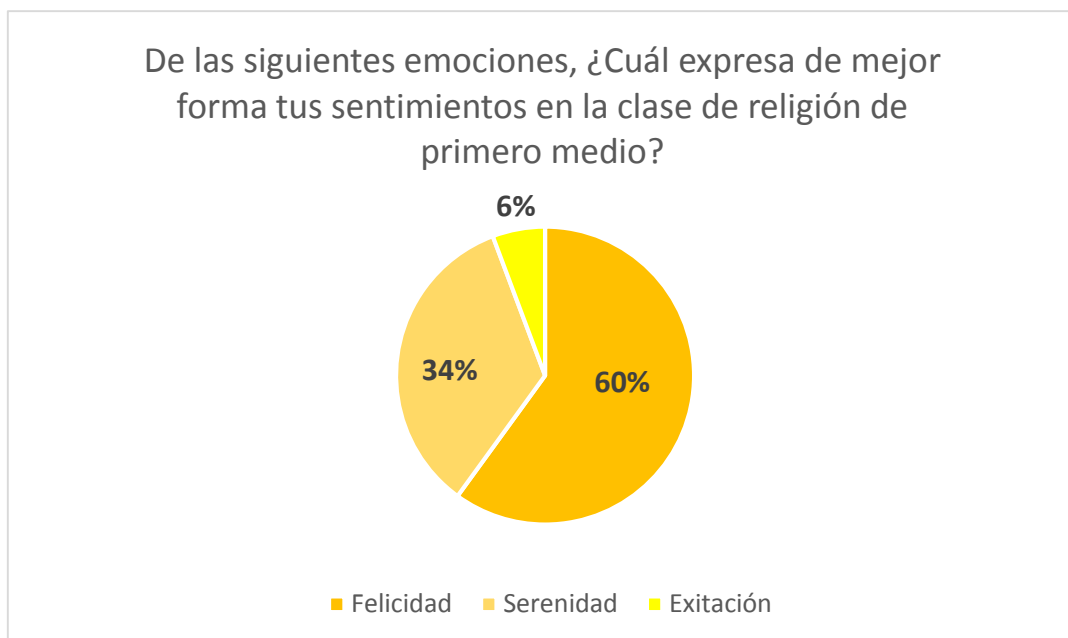
♦ **¿Qué características afectivas señalan respecto a la clase de religión durante la intervención de actividades de Pedagogía Teatral?**

Consultados los estudiantes durante el grupo focal, si las actividades de Pedagogía Teatral las relacionaban más al desarrollo de experiencias afectivas o a una clase que privilegia la entrega de contenidos, los estudiantes señalan que las actividades de Pedagogía Teatral estarían en primera instancia relacionadas a las experiencias afectivas, ya que les permitirían hacer una revisión de sus experiencias pasadas y cotidianas (Sujeto C; Grupo focal), señalando que su reflexión les permite no solo hacer conciencia de lo que sienten, sino que también de aquello que pueden llegar a hacer por los demás y reconocerse a partir del desarrollo de la autoestima. (Sujeto A; Grupo focal). Dicen notar esta orientación en el tipo de actividades en las cuales han ejercitado los propios conceptos afectivos durante las clases (Sujeto E; Grupo focal).

Señalan además sentirse motivados, no sólo por la activación kinestésica que esta didáctica involucra, sino que también por el carácter reflexivo con respecto a diversos temas tratados en clases. Junto con lo anterior señalan que la "novedad" de siempre encontrar una clase distinta y nunca igual a la otra, les provoca expectación ante cada clase.

Cuando se les consultó por medio del cuestionario acerca de las experiencias afectivas con respecto a la intervención de la Pedagogía Teatral en su actual primero medio, las respuestas se grafican de la siguiente forma.

Experiencias afectivas de los estudiantes, en clases de religión de primero medio, posterior a la intervención de Pedagogía Teatral.



En este gráfico, se observa que la totalidad de los estudiantes han apuntado sus emociones entre las más positivas ante la participación de las clases de religión, otorgando un 60% a la felicidad, un 34% a la serenidad y un 6% excitación; todas ellas, forman parte de las emociones que generan placer.

Por lo tanto, de lo anterior podemos concluir que los estudiantes de primero medio cuya experiencia con la Pedagogía Teatral se han podido palpar de forma sistemática, poseen una percepción afectiva positiva, al manifestar emociones de positivas, tales como felicidad, serenidad y excitación.

CAPITULO IV
CONCLUSIONES

1. Conclusiones iniciales.

El desarrollo de esta investigación, percibe un vacío en el interés en los estudiantes, por participar en las clases de religión, lo cual conlleva a la dificultad por incorporar nuevos aprendizajes que, en el caso de la asignatura de religión, se relacionan directamente el aspecto valórico y espiritual.

Desde esta problemática se desprende la necesidad de aproximarse a la resolución de la desmotivación que los estudiantes tienen con la asignatura de religión por medio de la aplicación metodológica de la Pedagogía Teatral, buscando identificar si dicha metodología permite o no motivar a los estudiantes a la participación en clases de religión y por consiguiente, alcanzar el aprendizaje de sus contenidos.

Siguiendo esta línea, podemos decir que nuestro objetivo general que dice relación con: “Determinar el impacto de la Pedagogía Teatral en la motivación por las clases de religión, que tienen los estudiantes del primer año medio “E”– 2018 del Colegio San Carlos de Aragón, de la comuna Puente Alto”, se logró totalmente, ya que ha sido posible identificar los efectos en la motivación de los estudiantes que ha provocado la implementación de la Pedagogía Teatral.

Además, durante la presente investigación, hemos logrado enterar una serie de objetivos específicos que nos han permitido focalizar el cumplimiento de diversas fases de nuestra investigación, como lo son:

- a) Fase diagnóstica: que nos ha permitido reconocer las percepciones motivacionales que han tenido los estudiantes en su proceso formativo de octavo básico.
- b) Fase de intervención con la metodología Pedagogía Teatral: la cual consistió en elaborar e implementar una planificación que contuviera la metodología en cuestión.
- c) Fase de recolección de información: con la cual, por medio de los instrumentos de investigación, se ha buscado reconocer las

percepciones motivacionales de los estudiantes y sus experiencias afectivas, tanto previo y posterior a la intervención de la metodología Pedagogía Teatral.

- d) Fase conclusiva: en la que se ha procedido al análisis de los resultados, por medio del contraste de las categorías pre y post intervención, para determinar si la Pedagogía Teatral incide positivamente en la motivación de los estudiantes para la clase de religión.

Estas fases señaladas, relacionadas a los objetivos específicos de nuestra investigación, fue posible dar cumplimiento en su totalidad a cada una de ellas.

En cuanto al proceso de elaboración del Marco Teórico, se puede señalar que fue adecuado, ya que nos permitió establecer orientaciones claras para comprender los estados motivacionales, y a partir de esto, lograr categorizar la motivación de los estudiantes, siendo esto último de alta complejidad por su carácter subjetivo. Por otra parte, se dificultó la indagación respecto a las metodologías didácticas orientadas hacia la clase de religión, pues hemos identificado que las investigaciones al respecto son nulas o escasas, o bien, de muy difícil acceso.

De igual manera, a partir de nuestro Marco Teórico, fue posible construir metodologías de investigación acertadas, pues, nos dieron rápidamente respuestas que permitieron esclarecer, durante el proceso de investigación, las categorizaciones motivacionales que se pretendían investigar, para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación:

“¿Qué efecto tiene en la motivación por las clases de religión, la implementación de la Pedagogía Teatral en los estudiantes del primer año E-2018, del Colegio San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto?”

2. Conclusiones finales.

A partir de los datos entregado por los estudiantes, hemos podido corroborar que la falta de motivación para participar en la clase de religión se debe en su

mayor parte, a la falta de una metodología adecuada, que pueda dar al contenido de religión el aspecto de ser un contenido que toca la vida de los estudiantes, sus afectos y relaciones sociales.

En resumen, por medio de la implementación y aplicación de una unidad de aprendizaje donde se aplicó, a nivel metodológico, la Pedagogía Teatral, la de un trabajo en un grupo focal y un cuestionario, que tenían como objetivo evaluar la percepción motivacional de los estudiantes ante las metodologías de Pedagogía Teatral, se han podido elaborar los siguientes puntos:

- ◆ La Pedagogía Teatral es una metodología que, aplicada en la clase de religión, puede contribuir a desarrollar el interés de los estudiantes a participar en la asignatura. Lo anterior debido a:
 - a. Favorece el protagonismo de los estudiantes.
 - b. Es útil para lograr aprendizajes significativos.
 - c. Es entretenida, lo cual permite sacar a los estudiantes de su apatía.
 - d. Cuenta con actividades novedosas, que potencian el interés y la participación de los estudiantes (p.91).

- ◆ La Pedagogía Teatral, satisface en los estudiantes la necesidad de ejecutar determinadas conductas, lo cual incentiva en ellos la participación en las actividades llevadas a cabo durante la clase de religión (p. 96)

- ◆ La Pedagogía Teatral, provoca en los estudiantes estados motivacionales positivos y de placer, entre los cuales logramos detectar que un 65,7% responden a estados motivacionales que activan la conducta de participación en clases de religión; mientras que el 34,3% se ubican en una motivación positiva con características pasivas de participación (p. 100).

Respondiendo a nuestra pregunta de investigación, y teniendo en consideración que la implementación de la Pedagogía Teatral, fortalece la participación de los estudiantes en las diversas actividades de la clase de

religión, provocando interés hacia el aprendizaje. Al tiempo que estas actividades los incentivan a participar, puesto que con ellas satisfacen necesidades personales. Y por último, que las actividades de la Pedagogía Teatral provocan emociones positivas, podemos decir que:

- ◆ El efecto que ha provocado la implementación de la Pedagogía Teatral ha sido el incremento positivo en la motivación de los estudiantes del primer año E- 2018, del colegio San Carlos de Aragón de la comuna de Puente Alto, en clases de religión.

Cerrando estas conclusiones, podemos señalar que la Pedagogía Teatral se presenta como una herramienta didáctica favorable para ser aplicada en la asignatura de religión, ya que, al favorecer las experiencias afectivas de los estudiantes y permitir con esto un aprendizaje significativo, los estudiantes logran reconocer la importancia de la clase de religión.

Con lo anterior, se posibilita el desarrollo espiritual, moral y social de los estudiantes, dando cumplimiento a los objetivos propuestos en el programa de Educación Religiosa Escolar Católica, los cuales se enmarcan a su vez, en el artículo 2 de la Ley General de Educación, que señala:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”
(LEGE, ley 20,370, art. 2; 2009)

En definitiva, con aplicación de la metodología Pedagogía Teatral, la asignatura de religión logra recobrar funciones prioritarias que garantizan la

afinidad social al interior de las escuelas, fortaleciendo las relaciones humanas de buena convivencia, los valores, el respeto y la libertad religiosa de los estudiantes.

3. Proyecciones del estudio.

La elaboración de este trabajo de investigación ha sido una experiencia intensa y enriquecedora, que alimenta el deseo de seguir investigando en los distintos campos de la educación y del desarrollo humano. Por ello, se espera que este trabajo sea un documento que otorgue útil información que pueda ser utilizada por futuros investigadores.

Además, se espera que la información recabada en torno a las debilidades metodológicas detectadas en clases de religión, puedan ser un foco de atención, tanto para los docentes del área como para las organizaciones institucionales encargadas de la educación religiosa escolar chilena. Por ello, nos proponemos hacer una entrega formal del análisis de estos resultados y conclusiones, junto al completo trabajo investigativo a la Vicaría de la Educación Religiosa Católica, para que dispongan de las consideraciones de esta investigación en cualquier lineamiento reformativo de sus programas curriculares, especialmente a las atenciones didácticas que la educación religiosa requiere.

Por otra parte, esperando que este trabajo pueda abrir campo a otras investigaciones, y teniendo en cuenta que a partir de la presente, fue posible identificar elementos claves en el desarrollo motivacional de los estudiantes, es importante señalar que:

- a. No existen estudios metodológicos o didácticos orientados a la educación religiosa escolar, y si estos existen, son de muy difícil acceso. Considerando además, que los programas religiosos escolares de religión, no incorporan propuestas metodológicas que permitan a los docentes una orientación para su planificación de las clases, limitándose estos muchas veces, a la planificación de actividades tradicionales.

- b. Durante nuestra investigación, se ha constatado que los contenidos confesionales de religión, podrían ser un factor preponderante en la motivación de los estudiantes, sin embargo, fue posible advertir que, aun cuando se presentaban contenidos no confesionales en colegios anteriores, algunos estudiantes de igual manera mostraban desmotivación hacia la asignatura. Por otra parte, también fue posible advertir, en casos muy aislados, que algunos contenidos siendo confesionales en algunos colegios, motivaba la participación de los estudiantes. Este fenómeno podría ser explicado a partir de las didácticas empleadas tanto con contenidos confesionales como los no confesionales. Por lo tanto, se requiere identificar con una nueva investigación, si el contenido de la asignatura de religión es preponderante en la motivación de los estudiantes, de modo tal, que puedan nacer nuevas propuestas curriculares.
- c. La implementación de la metodología Pedagogía Teatral de la presente investigación, fue aplicada durante la clase de religión cuyos contenidos son valóricos. Es importante considerar que no ha sido aún aplicada en clases de religión cuyos contenidos sean confesionales, para determinar el impacto que puede provocar en la motivación de los estudiantes con la asignatura. Por lo tanto, se sugiere a partir de esto una nueva investigación, pues, de obtener resultados positivos, la Pedagogía Teatral podría abrir puertas para superar la indiferencia religiosa de los adolescentes.
- d. Se ha podido detectar, que existe gran dificultad en los profesores de religión para seleccionar didácticas apropiadas para promover la motivación de los estudiantes en las clases. Investigar sobre las causas que originan esta debilidad docente, se hace fundamental para rescatar los objetivos trascendentales que cada estudiante requiere alcanzar.

Como propuesta de investigación, podemos recomendar la indagación en la formación docente, considerando que podría existir una gran debilidad en las mallas curriculares en cuanto a las horas de formación destinadas a la didáctica.

Por otra parte, se ha detectado que la oferta curricular en postgrados referidos a la didáctica docente es escasa, lo cual puede ser un factor relevante también para la mejora educacional a nivel nacional.

Junto a lo anterior, se sugiere también, establecer investigaciones que se orienten a la indagación de la creatividad o la motivación de los propios docentes en religión.

Finalmente, reconociendo con la presente investigación, que la motivación positiva en los estudiantes puede ser intervenida en la medida que se logran identificar sus necesidades e incentivos, se sugiere para aquellas clases de religión cuyo contenidos son especialmente confesionales, detectar aquellas necesidades e incentivos espirituales que los estudiantes pueden tener, y resolver, si es posible ofrecer la satisfacción de ellos para mediar entre la indiferencia religiosa y sus estados motivacionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Luis (2005). "Emoción, Afecto y Motivación". Editorial Alianza. Madrid. España.
- Aguilar, M.; et al; (2015). "Apatía, desmotivación, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos". Revista enseñanza e investigación en psicología. Vol. 20, N°3. México.
- Aguilar, Y. (2017). "La Apatía en Jóvenes Universitarios". Estudio de validación tesis para grado de Doctora en ciencias de la salud. Universidad autónoma del estado de México. Toluca- México.
- Araya, P. (2014). "Objetivos Generales de la Educación Chilena y la Asignatura de Religión". Vicaría para la Educación. Santiago. Chile.
- Arzobispado de Santiago- VED; (2016); "Desafíos y oportunidades de la Educación Religiosa Escolar en el contexto de cambio social y cultural". Seminario para profesores de religión católica. Santiago, Chile.
- Colom. J., Fernández. M; (2009). "Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual". International Journal of Developmental and Educational Psychology; Badajoz, España.
- Chóliz, M. (2004). "Psicología de la Motivación: el proceso motivacional"; Universidad de Valencia. Valencia. España.
- Colmenares, A., Piñero, M. (2008). "La Investigación Acción. Una Herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Laurus, Vol. 14, número 27, mayo-agosto, 2008. Caracas, Venezuela.

- Consentino, A. (2010). "Las fortalezas del carácter". En A. Castro Solano. Fundamentos de Psicología Positiva. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.
- Colom, J., Fernández, M. (2009). "Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual". International Journal of Developmental and Educational Psychology". Badajoz, España.
- Conferencia Episcopal de Chile, Área Educación (2005). Programa de Educación Religiosa Escolar, Ediciones SM, Santiago. Chile.
- Corral, Y. (2010). "Artículo: Diseño de cuestionarios para recolección de datos". Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Delors, J. (1996). "La educación encierra un Tesoro"; Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Francia. Paris.
- Díaz, M. (2005). "Cambio de paradigma metodológico en la educación superior exigencias que conlleva". Universidad de Oviedo. España.
- Echeverría, M. (2011). "¿Apatía o desencuentro? Patrones de consumo y recepción de información política y gubernamental en jóvenes". Global Media Journal. Vol. 8, N°15. Yucatán; México.
- Frabboni, F. (2001). "El libro de la Pedagogía y la Didáctica. I. La educación". Editorial Popular. En Picardo O. 2005. España.
- Flores, I., González, G. y Rodríguez, C. (2013). "Estrategias de enseñanza para abatir la apatía del alumno de secundaria". Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 10 N°1. México.
- Floristán, C. (2002). "¿Enseñanza Religiosa escolar?". Universidad Pontificia de Salamanca. España.

- García. I. Palomera. R (2012) “El Desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover bienestar y respeto a la diversidad”. Universidad autónoma del estado del Morelos, México.
- García, V. (2006). “Manual de Pedagogía Teatral”. Editorial Los Andes. Santiago. Chile.
- Guevara. B., et al. (2007). “¿Para qué educar en valores?”. Revista educación en valores. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Huertas, Juan Antonio. (1997). “Motivación: Querer Aprender”. Editorial Aique. Madrid. España.
- Jiménez C., et al. (2013). “Conformación de valores en adolescentes”; Universidad autónoma de Yucatán; México.
- Laferrière. G. (1999). “La Pedagogía Teatral, una herramienta para educar”. Universidad de Quebec. Canadá.
- López, M. (2009). “La pedagogía Teatral, ¿una estrategia para el desarrollo del autoconcepto en niños y niñas del segundo nivel de transición?”. Universidad de Chile. Facultad Ciencias Sociales- Departamento Educación. Santiago Chile.
- Martínez, A. (2000). Pedagogía Teatral: metodología Activa para apoyar la Reforma Educacional Chilena. Memoria presentada a la Escuela de teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile como uno de los requisitos para optar al título profesional de Actriz y obtener el grado académico de Licenciada en Actuación. Santiago. Chile.
- Maslow, Abraham. (1991). Motivación y Personalidad. Ediciones Diaz de Santos S.A. Madrid. España.
- Montecinos, C., et al. (2017). “Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las

escuelas públicas de Chile Informe final.- Encargado por MINEDUC y PNUD”; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso. Chile.

- Moya, L. y Vargas, F. (2017). “¿Clases de religión en el sistema público? Una revisión de antecedentes internacionales” REER- Revista Electrónica de Educación Religiosa. Valparaíso. Chile.
- Mayor, F. (2004). “La familia en el contexto demográfico y social del siglo XXI”. En Libro de actas del II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI, 55-62. Madrid. España.
- Medina, A. et al. (2009). “Didáctica general”. Pearson Educación. Madrid. España.
- Morín, E. (2001). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Navarro, R. et al. (2011). “Didáctica y Curriculum para el desarrollo profesional docente”. Editorial DYKINSON S.L. Madrid. España.
- Nieto L. (2017). “Estrategias didácticas dirigidas a fortalecer la religiosidad, el respeto al otro y la tolerancia frente a la diversidad religiosa en el área de Educación Religiosa Escolar, en los estudiantes de los grados octavo a décimo de la I.E Jesús María Aguirre Charry, jornada de la tarde, del municipio de Aipe – Huila”. Pregrado. Universidad Santo Tomás. Neiva- Huila. Colombia.
- Ojeda, V. (2015). “Manual de guías para educar con Pedagogía Teatral”. Ediciones obispado de San Bernardo. San Bernardo. Chile.
- Pajer, F. (2015). “Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas”. Revista Electrónica de Educación Religiosa REER, Vol. 5 N° 1; Pontificia Universidad Salesiana di Roma. Italia.

- Papalia. Et al. (2009). *Psicología del Desarrollo*. Ediciones McGrawHill. D.F. México.
- Piaget, J. (2005). "Inteligencia y afectividad". *Psicología cognitiva y educación*. AIQUE. Buenos Aires. Argentina.
- Picardo, O; et al; (2005); "Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación"; UPAEP; San Salvador; El Salvador.
- Remolina, G. (2005). "Formación en valores". Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- Rodríguez, G. (1999). "Metodología de la investigación cualitativa". Editorial Aljibe. Málaga. España.
- Sandoval, C. (2002). "Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, técnicas y métodos de investigación social". Colombia.
- Valdez, M. (2009). "Teoría de la paz o equilibrio. Una nueva teoría que explica las causas del miedo y del sufrimiento, y que nos enseña a combatirlos". México.
- Vargas. F., Moya. L. (2014); "Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile. Un acercamiento desde los derechos humanos y la educación multicultural"; *Revista electrónica de educación religiosa*. Chile.
- Valcárcel, A. (2002). "Ética para un mundo global". Madrid: Temas de hoy. España.
- Valdez, M., Aguilar, Y. (2014). "La configuración de la apatía". Seminario de Investigación. Toluca. México.

- Vivas, A., Ana Karina. (2007). "Paradigmas de la Investigación Planos del Conocimiento (ensayo)". Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Institutos de Estudios Corporativos, Núcleo Barquisimeto.
- Unicef. (2011). "La Adolescencia una época de oportunidades". Estado Mundial de la Infancia. México.

Webgrafía

- Arana; A; (2017); "La didáctica como arte" Extraído de <http://www.aula20.com/m/blogpost?id=5392724:BlogPost:76014> (recuperado mayo 2018)
 - Aránzazu, I. (2012); "La apatía y falta de interés del adolescente actual"; Extraído de: <https://aranzazu5.blogspot.com/2012/01/la-apatia-y-falta-de-interes-del.html> (recuperado junio 2018)
 - Arzobispado de Santiago- VED; (2016); "Informe final comisión planes y programas; Desafíos y oportunidades de la Educación Religiosa Escolar en el contexto de cambio social y cultural"; Santiago; Chile. Extraído de: http://www.vicariaeducacion.cl/profesoresreligion/images/img_noticias/03032016_404pm_56d88aa0e0258.pdf (recuperado abril 2017)
 - Chevallard, Yves (2002); "La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado"; AIQUE; B.A.- Argentina
 - Chóliz, Mariano (2004). "Psicología de la Motivación. El proceso motivacional". Universidad de Valencia. España. Extraído de: <https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf> (recuperado agosto 2018)
 - Días, M. (2018). Departamento de Filosofía/ Psicología; Marco teórico 2º Bachillerato. Extraído de:

<https://montsepedroche.files.wordpress.com/2010/04/motivacionyafectividad.pdf> (recuperado mayo de 2018)

- Gaete, Verónica (2015). Revista Chilena de Pediatría (ISSN 0370-4106). Desarrollo Psicosocial del Adolescente. Santiago de Chile.

Extraído de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S037041062015000600010&script=sci_arttext&lng=pt (recuperado septiembre 2018)

- J.L. Iglesias Diz. (2013). Revista cubana de pediatría 1999. La Habana. Cuba. Extraído de:

<https://www.adolescenciasema.org/wpcontent/uploads/2015/07/Desarrollo-del-adolescente.pdf>. Pediatría Integral. XVII (2) 88-93 (recuperado septiembre 2018)

- Mineduc. (Mayo 2017). Decreto Supremo de Educación 924; Extraído de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=16238>

- Nuestra Aldea. “Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación del aprendizaje”; Argentina;

Extraído de:

<http://www.nuestraldea.com/apuntes-y-reflexiones-en-torno-a-los-problemas-de-la-evaluacion-del-aprendizaje/> (recuperado marzo 2018)

- Revista Entérate. “Fundamental, la formación de valores en los adolescentes”; Clínica de salud mental del DIFEM.

Extraído de: <https://es.scribd.com/document/313370568/Fundamental-la-formacion-de-valores-en-los-adolescentes> (recuperado mayo 2018)

- Velasco, M. “Indiferencia Religiosa”; Teología fundamental;

Extraído de:

http://www.mercaba.org/DicTF/TF_indiferencia_religiosa.htm (recuperado mayo 2018)

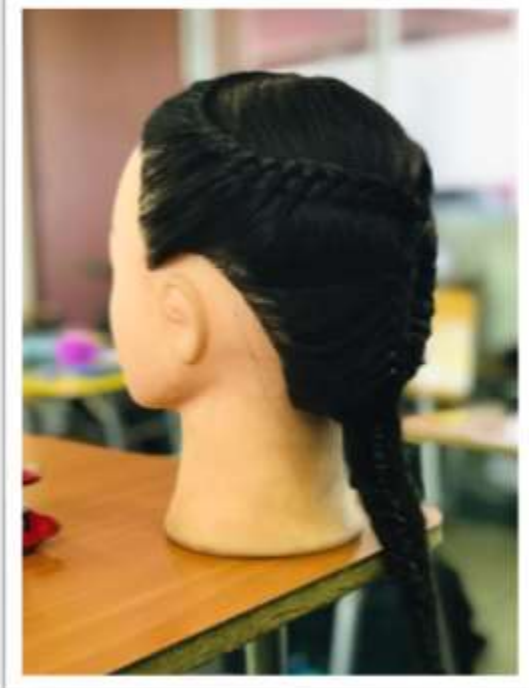
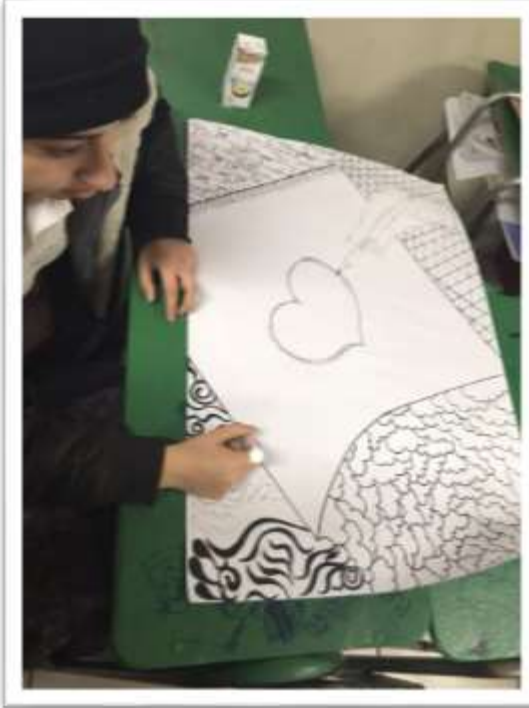
ANEXOS

ANEXO 1





ANEXO 2





Laberinto

*¿Cuándo voy a despertar,
me haga sentir,
Cuándo me sienta más
decepcionado que en otros días,
si lo prohibido*

*¿Cuándo voy a pasar por mi vida,
y en ellas el mundo bello
está?*

*¿Quién soy? ¿Por qué me
siento así? ¿Algo me
está pasando? ¿Y en la vida de
amar?*

*¿Cuándo voy a pasar por mi vida,
y en ellas el mundo bello
está?*

