

# Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión

## Virtual Reflexivity and Knowledge Consolidation in the Courses of Ethics and Religion

Alexander Barrera Paredes<sup>1</sup>

El aprendizaje para la comprensión se produce simplemente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío (Stone Wiske, 1999, p. 12)

### Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo responder a la pregunta ¿cómo generar escenarios de reflexividad personal a través de la virtualidad? Este interrogante surge como base de una reflexión profunda sobre el ejercicio docente de preparación y consolidación de estrategias de formación en educación virtual para el área de humanidades en las asignaturas de Ética y Religión. La disertación gira en torno a los procesos de comprensión de los estudiantes, la asimilación vital y reflexiva de los contenidos morales, éticos y religiosos y la necesidad de humanizar las redes virtuales como escenarios de crecimiento personal y formación de un pensamiento crítico y reflexivo.

**Palabras clave:** Reflexividad; Enseñanza para la comprensión; Simpatía; Estrategia; Tendencias emergentes; Asimilación vital.

### Abstract

This paper aims at addressing the concern about generating scenarios of personal reflexivity in the virtual environment. This question stems from deep reflection on the teaching practices for the preparation and consolidation of strategies in virtual education for the Humanities, specifically in the subjects of Ethics and Religion. The dissertation focuses on the processes of student understanding, life and reflective assimilation of moral, ethical and religious content and the necessity to humanize virtual networks as scenarios of personal growth and development of critical and reflective thinking.

**Keywords:** Reflexivity; Teaching for Understanding; sympathy; Strategy; Emerging trends; Vital assimilation.

En muchos aspectos la educación como sistema de transformación social ha inscrito sus prescripciones teóricas y sus escuelas pedagógicas en el ejercicio de la magisterialidad bajo el esquema de la educación presencial. Sin embargo, en la actualidad, sería arcaico no pensar en escenarios virtuales de aprendizaje que utilicen la web como herramienta para la trasmisión y construcción de conocimiento. Por esta razón, la presente comunicación no pretende ser una dilucidación sobre el deber ser (acción deontológica) de las estrategias que se utilizan en la educación virtual; por el contrario, pretende ser una reflexión sobre los elementos pedagógicos y de sentido que constituyen dos de los momentos de la virtualidad: la preparación y la comprensión.

La pregunta que dirige esta elucubración es: ¿cómo generar escenarios de reflexividad personal a través de la virtualidad? La idea surge de una experiencia profunda de la Educación a distancia en el Bachillerato Virtual de la *Universidad La Gran Colombia* en la enseñanza de las asignaturas Ética y Religión, disciplinas que contienen un altísimo tenor reflexivo y que se constituyen en la fuente primaria del estudio para comprender cómo los estudiantes procesan informa-

Para citar este artículo:  
Barrera, A. (2016). Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 105 - 110

ción y contenidos, pero además pueden llegar a generar altos niveles de asimilación vital en cuanto al análisis de las propias vivencias personales y la criticidad de los entornos sociales. Las prácticas en la virtualidad “van conformando un perfil de aprendiz que tiene disposición y orientación a usar ciertas estrategias, a percibir y organizar la información de una determinada manera lo que confiere un estilo de aprender” (Esteban & Zapata, 2003, pp. 12)

Antes de comenzar este proceso de reflexión que paradójicamente gira alrededor de la reflexibilidad es necesario afirmar que este ejercicio cognitivo nace en la identificación que hace Howard Gardner acerca de las inteligencias múltiples cuando referencia la inteligencia intrapersonal como la capacidad de reconocer en sí mismo facultades o emociones personales (Gardner, 2001). Resulta de suma importancia analizar la asimilación de contenidos en las ciencias humanas porque le permite al sujeto ser consciente de la utilidad que tiene el conocimiento y los aprendizajes que obtiene para enriquecer su ser interior. Para alcanzar un nivel profundo de reflexividad se ha de partir de un punto de conexión en la virtualidad, ya que esta modalidad contiene en sí misma una riqueza creativa enorme, por cuanto cada día se generan muchas más estrategias y herramientas didácticas que hacen de la interactividad y de la didáctica un atractivo muy motivante para quienes se acercan a estos escenarios virtuales de aprendizaje. Aunque parezca un factor secundario, la motivación se combina con la curiosidad como germen del nacimiento de las ideas, tanto en el docente como en el estudiante, de modo que, en el caso del docente, primer sujeto educativo de este texto, cada estrategia subyace a una convicción personal que lo convierte en un agente inspirador que direcciona acciones pedagógicas con sentido a un logro específico- en este sentido, el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los docentes, dicha convicción para entablar una práctica pedagógica en la virtualidad requiere un ejercicio de creación y disposición que prevea la selección de contenidos, el diseño de una malla curricular que responda a los estándares y a la pertinencia de dichos temas para la vida personal de los estudiantes, la habilitación de herramientas necesarias para darlos a conocer y el conjunto de acciones específicas que

consigan no solo la retención y memorización de datos, sino que conviertan en un ápice de transformación las condiciones personales y sociales de los estudiantes que se educan. De esta manera “puede entrecerse en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica” (Jordi Adell, 2012, p. 12)

El docente asume el reto de la creación de un escenario virtual de aprendizaje (EVA) para indagar acerca de las habilidades de los estudiantes como un baluarte significativo para la asimilación de contenidos, de tal suerte que no se conciba el ejercicio virtual de aprendizaje como un trabajo vertical u horizontal en la transmisión uniforme de conocimientos inertes, sino que sea un sistema integrado de comprensión. En otras palabras, el conocimiento debe movilizarse desde la simple recepción pasiva de nuevos contenidos a escenarios de interpretación, análisis y aplicación de las temáticas expuestas. Este trabajo se concibe dentro del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (Stone Wiske, 1999) (Martha & Stone Wiske, 1999) como un trabajo constructivista en el que tanto el docente como el estudiante desarrollan comprensiones. “Desarrollar comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (Blythe, 1999, p. 125).

Si la base del ejercicio reflexivo por parte del docente hunde sus raíces en centrar su trabajo en la comprensión de sus estudiantes, es necesario analizar el proceso por el cual se diseñan los escenarios virtuales. En este sentido, se requiere una concepción enriquecida y mucho más amplia del aula virtual, pues la interacción del docente, los contenidos, las herramientas virtuales, el aprendiz y sus comprensiones se dan a través de pequeños indicios de una plausible transformación de la virtualidad en un escenario de reflexividad. Es decir, puede suceder que los contenidos traspasen la barrera de la simple comunicación unidireccional hacia el trabajo de la apropiación y consolidación de conceptos y categorías a la realidad existencial.

Lo cierto es que en las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza que están en la base

de la mayoría de las prácticas pedagógicas en la educación a distancia online, los roles de los participantes, el tipo de relaciones de comunicación que se establecen entre ellos, el papel y la formalización del currículum y los contenidos, etc. Siguen siendo, en muchos casos, las mismas que en la época de la enseñanza por correspondencia: una enseñanza basada en la relación entre el aprendiz individual y materiales que se “distribuyen” por algún medio (Jordi Adell, 2012, p. 19).

Este tema no es nuevo; nace de un marco de análisis llamado tendencias emergentes que en uno de sus acápites pretende analizar la necesidad de un proceso de humanización de la red, en el que los vínculos interactivos pasen por el espectro de las condiciones humanas de quienes participan del contexto educativo. Este comprende el posible nivel de impersonalidad de la red pero también concibe que el sentido de la interacción humana se halla en la compenetración de opiniones, cosmovisiones y pensamientos. Uno de los ejemplos más simples y a la vez complejos es el manejo de las redes sociales en las cuales la impersonalidad de un comentario, meme o mensaje se puede traducir en el acuerdo consensuado de muchas personas que concuerdan, replican y multiplican una frase o pensamiento que se propaga en la red como un nuevo descubrimiento de la humanidad para la historia.

Pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo, e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Jordi Adell, 2012, p. 15).

Al consolidar la preparación y ejecución de la clase en escenarios de aprendizaje virtual bajo el racero de la humanización de la red, se abre la antesala a un camino de análisis de las habilidades cognitivas del estudiante, segundo sujeto en el escenario educativo, de quien se hablará más adelante, para centrar el estudio

sobre el fundamento epistemológico de las categorías propias de la ética y la religión, pues en cierta medida el discurso moral y cristiano contiene en sí mismo el proceso de reconocimiento de la condición humana y la puesta en escena de un marco social en el que el hombre sea el centro y foco de todos los aprendizajes. Para lograr este cometido se ha elegido profundizar en un marco conceptual que ilumine la reflexión; se trata de la empatía o simpatía del pensador británico David Hume.

Simpatía designa en el primer Hume “no un sentimiento moral característico, sino un proceso psicológico de identificación con los sentimientos ajenos, un mecanismo que supone en cada ser humano una facultad de auto-representación de las emociones de placer o de dolor del resto de los seres” (Hume, 1969, pp. 626-627). Hume analiza este sentimiento como una de las cualidades propias del ser humano y compara esta emoción con sentimientos de benevolencia y compasión que inciden directamente en el juicio ético de los seres humanos.

Una teoría ética ha de buscar juicios racionales y convincentes que pudiésemos reputar como rectos, verdaderos o justificados. En segundo lugar, ha de demostrar que estos juicios son persuasivos o congeniales, que poseen la virtualidad de movilizarnos en pro de su cumplimiento o de motivar nuestro deseo de ponerlos en práctica (Manuel, 1999, p. 91).

Este vínculo entre filosofía, epistemología, antropología y educación centra toda la discusión alrededor de la concepción que se tiene de la condición humana y sus problemáticas en la actualidad; en otras palabras, la educación en Ética y Valores y la formación religiosa deben propender por transmitir un marco de reflexión profundo que no se centre solo en la adquisición de conceptos y teorías sino en la posibilidad de servirse de estas categorías para leer la realidad, interpretarla y llenarla de sentido. Con todo, los contenidos éticos y religiosos le competen a muchas personas y permiten hacer lecturas, focales, periféricas y profundas de las escisiones sociales, las condiciones deplorables de la sociedad actual, los condicionamientos en la toma de decisiones y una concepción bastante trágica de la existencia humana.

Esta revaloración de la escuela como escenario de reflexión conduce al docente a elaborar preguntas que generen sus planes de acción, en este sentido es ineludible pensar ¿cómo los contenidos programáticos afectan la toma de decisiones en asignaturas que se imparten de manera virtual? ¿En qué sentido una herramienta web le permite a un estudiante potenciar su capacidad reflexiva? ¿Cuáles son las implicaciones sociales de la formación ética virtual? ¿De qué manera la formación religiosa permite analizar la experiencia personal de la fe o de la creencia en lo trascendente? ¿Qué papel juega el escenario educativo en la construcción de nuevas condiciones sociales que generen acciones específicas de humanización de las relaciones sociales?

De donde resulta, desde el punto de vista del aprendizaje, muy importante la representación de la tarea que se hace el aprendiz en la toma de decisión sobre las estrategias a aplicar; y b) de los propios recursos con que el aprendiz cuenta, es decir, de sus habilidades, capacidades, destrezas, recursos y de la capacidad de generar otros nuevos o mediante la asociación o reestructuración de otros preexistentes.<sup>2</sup> (Esteban, 2003, p. 1)

La generación de estos interrogantes dilucida la importancia que tiene el docente, su cosmovisión y el ineludible trabajo de la conceptualización y preparación a la ejecución de actividades y diseños que le permitan al estudiante no solo cautivarse por el trabajo de las temáticas, éticas, morales y religiosas, sino también por el direccionamiento hacia el sentido que puede llegar a tener para un estudiante hacer una lectura crítica de las condiciones sociales actuales o cómo un tema en específico puede demarcar los derroteros para purificar su discernimiento en el eventual proceso de tomar una decisión personal.

De acuerdo a lo anterior, los contenidos trascienden el ámbito de lo categórico y referencial para ubicarse en escenarios mucho más profundos de la comprensión humana, con lo cual ha de entenderse que aún en escenarios virtuales resulta apropiado y pertinente tocar virtualmente el alma, y aunque la tesis puede entenderse como algo menos que elocuente, pretende convocar los

cientos y cientos de interrogantes humanos para profundizarlos y argumentarlos de una mejor forma.

Laurenz Kohlberg encontró este punto determinante en la configuración del desarrollo moral (Amalgíá, 1987) pues comprendió que las personas también han de formar y madurar su juicio moral alrededor de las decisiones y acciones éticas de la vida, con lo cual se deben establecer parámetros de formación no solo de la conciencia sino de la comprensión de los estatutos jurídicos para validar y legitimar decisiones personales que incidan en el contexto social. Por esta razón, diseñó una herramienta de análisis llamada dilemas morales en los que las personas discernían una situación de la vida real en la que se debatían dos valores, tomar una decisión moral y argumentarla.

(...) el enfoque cognitivo de Kohlberg plantea que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes (su per-yo) o de aprendizajes tempranos (condicionamiento, refuerzo y castigos), sino que existen algunos principios morales de carácter universal, que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro (Amalgíá, 1987, p. 9)

De tal suerte, este sencillo ejercicio deja ver que una persona no solo necesita una fuerte carga conceptual y argumentativa para enfrentar escenarios de dilemas personales, analizar situaciones de orden público o sencillamente reflexionar sobre una decisión personal; también debe generar unas mociones internas, realizar una serie de conjeturas argumentativas y dilucidar creaciones reflexivas personales para ir más allá de los marcos teóricos y generar su propio pensamiento y análisis. Este ejercicio consciente hace que se “conviertan las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes” (Jordi Adell, 2012, p. 27).

El producto de un marco comprensivo tan amplio en que se vincula un ejercicio pedagógico y profesional, un escenario virtual de aprendizaje, unas habilidades cognitivas, unos contenidos que trascienden la categorización conduce lentamente la argumentación a centrar los aspectos generales de la reflexión como eje central de

la comprensión en la formación ética y religiosa de los estudiantes. Si bien la actualidad propone una serie de retos morales, un sinfín de propuestas religiosas, el hombre se ve abocado actualmente a decidir el tipo de argumentación que satisfaga las inquietudes personales y sociales que expone una cotidianidad a veces caótica y sin sentido. Por esta razón, la formación virtual de la moralidad y la religión han de conducir al ser humano, al estudiante, al docente y a la sociedad en general a establecer unas pautas conceptuales consensuadas que permitan un enfoque centrado en la humanidad como baluarte de la reflexión ética y religiosa.

Los escenarios de aprendizaje virtuales han de proveer a los estudiantes cientos de herramientas para analizar el entorno vital que rodea la toma de decisiones, comprender la configuración política y moral de la sociedad actual, asumir una postura ética ante situaciones problemáticas que así lo requieren, profundizar en los misterios de la fe para difundir una creencia bien argumentada y tal vez lo más importante, ser gestores de nuevas transformaciones sociales que impliquen no solo un cambio en la mentalidad sino un compromiso por la dignificación de los seres humanos a través de obras sociales que sean interiorizadas desde los ejercicios de comprensión que se propongan en un aula virtual. “Las pedagogías emergentes poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo”. (Jordi Adell, 2012, p. 26). Se trata de sorprender, de impactar, de generar tantas dudas y expectativas en el aprendiz que se sienta en la necesidad de replicar, de difundir y de comentar a otros. En este sentido, se multiplica la reflexión en la medida en que “Una idea. Resistente. Altamente contagiosa. Una vez que una idea se ha apoderado del cerebro es casi imposible erradicarla. Una idea completamente formada y entendida, que se aferra...”, como lo ofrece Christopher Nolan en *Inseption*.

En este sentido la invitación se dirige a innovar en el aula, a generar espacios de reflexión cada vez más amplios e interactivos que permitan no solo la mediación de herramientas on-line sino la participación activa y reflexiva de los estudiantes, ya que

(...) las emociones de canciones, videos, podcast, mensajes de 140 caracteres, etc., corren por la red, y en un instante, aunque la emoción haya nacido en un aula, pueden estar en la otra punta del planeta, en cuestión de segundos (...) Transportamos emociones encubiertas, pero también otras muy explícitas (...) (Miravalles, 2012, p. 59)

De hecho, la convicción del ser docente fundamenta su quehacer en una profunda auto afirmación sobre la trascendentalidad de la vocación cuyo asidero radica en un proyecto de realización de vida personal y social.

## Referencias

- Amalgá, E. B. (1987). Desarrollo Moral: Una Introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9.
- Blythe, T. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Estrategias de aprendizaje y el Learning un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. (2003). *Revista de Educación a Distancia*, 8.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada “las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Hume, D. (1969). *Treatise on Human Nature Book III, Part III, Sec I*. London: Penguin.
- Jordi Adell, L. c. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *Tendencias emergentes en educación con TIC*, 13-32.
- Kohlberg, L. (1987). Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *revista Latinoamericana de Psicología*, 7-18.
- Manuel, P. B. (1999). *Simpatía y motivación. Las oscilaciones de la moral simpatética entre el sentido y la sensibilidad*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Miravalles, F. I. (2012). *E-mociones. Sin emoción no hay educación*. Barcelona: Espiral, Educación y Tecnología.

Nolan, C. (Dirección). (2010). *Inseption* [Película].

Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

## Notas

### (Endnotes)

1 Filósofo, Universidad de La Salle. Docente de Ética y Religión del bachillerato virtual de la Universidad La Gran Colombia