



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución
N° 15 del 31 de octubre de 2012**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y
Formulación de Proyectos Educativos**

Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la Praxis Docente desde la perspectiva de
los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Gestión de Proyectos Educativos

Autor: Yener Jair Angarita Pino

Tutor: Dr. Eglé María González

Panamá, 9/septiembre/2023

Índice General

Lista de Tablas	iv
Lista de Figuras	vii
Lista de Apéndices	xii
Lista de Anexos.....	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN	xvi
1.1 Descripción de la problemática	1
1.2 Formulación de la pregunta de investigación.....	7
1.3. Propósitos de la Investigación.....	8
1.3.1. General	8
1.3.2. Específicos	8
1.4. Justificación e Impacto	8
Capítulo II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1 Antecedentes Históricos	13
2.1.1. Historia de la educación religiosa escolar	13
2.1.2. Algunos aspectos importantes de la praxis docente en la historia.....	17
2.2. Antecedentes Investigativos	23
2.2.1. Antecedentes Internacionales.	24
2.2.2. Antecedentes Nacionales.....	33
2.3. Bases Teóricas y Legales	42
2.3.1. Bases Teóricas	42
2.3.2. Interculturalidad Religiosa	82
2.3.3. Bases Legales	88
2.4. Conceptos Definidores y Sensibilizadores	102
2.4.1. Educación.....	102

2.4.2. Religión	103
2.4.3. Libertad Religiosa.....	103
2.4.5. Formación Integral.....	104
2.5. Categorización.....	106
Capítulo III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	107
3.1. Modelo epistémico y método de investigación	107
3.2. Tipo de investigación	110
3.3. Diseño de la Investigación	112
3.3.1. Etapa Previa: Clarificación de los Presupuestos.....	113
3.3.2. Etapa Descriptiva	113
3.3.3. Etapa Estructural	114
3.3.4. Etapa de Análisis de la Información	115
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	116
3.5. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación.....	117
3.5.1. Descripción del Escenario de Investigación	118
3.5.2. Descripción de los Informantes Clave.....	124
3.5.3. Criterios de inclusión de los informantes clave	126
3.5.4. Criterios de exclusión de los informantes clave	127
3.6. Procedimiento de la investigación.....	127
3.6.1. Método de Recolección de Datos.....	128
3.6.2. Técnica de Recolección de Datos	128
3.6.3. Diseño y Descripción del Instrumento.....	131
3.6.4. Validez de los Instrumentos de Investigación	132
3.6.5. Aspectos éticos de la Investigación.....	133
3.6.6. Fiabilidad de los instrumentos	133
3.7. Consideraciones éticas	135
3.7.1. Criterios de confidencialidad	135
3.7.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado	136
3.7.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales	137
3.8. Proceso de presentación de los datos	138
Capítulo IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS	140

4.1. Técnicas de Análisis de Datos y Hallazgos.....	140
4.2. Proceso de Triangulación de los Hallazgos.....	141
4.3. Contrastación y Teorización.....	143
4.3.1. <i>Análisis de la discursiva de los actores sociales</i>	144
Capítulo V. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA-ARGUMENTATIVA.....	294
5.1. La Educación Religiosa en el escenario escolar. Un punto de apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes	297
5.2. Visión de la Práctica Pedagógica en la Educación Religiosa Escolar desde la tridimensionalidad del desarrollo integral de los estudiantes.....	308
CONCLUSIONES	316
RECOMENDACIONES.....	321
Referencias Bibliográficas	323
Apéndices.....	339
Anexos	358

Lista de Tablas

Tabla 1 Programa de formación religiosa no confesional	50
Tabla 2 Modelos del profesor de religión.....	66
Tabla 3 Cualidades del profesor de Educación religiosa.....	66
Tabla 4 Preguntas de la didáctica tradicional y moderna	71
Tabla 5 Estrategias de aprendizaje según el proceso cognitivo.....	72
Tabla 6 Resumen de Bases Legales sobre libertad religiosa a nivel internacional.....	91
Tabla 7 Resumen de bases legales a nivel nacional sobre la enseñanza de la ERE	99
Tabla 8 Dimensiones del ser humano	105
Tabla 9 Categorías, subcategorías orientadoras y dimensiones.....	106
Tabla 10 Escenarios de investigación	118
Tabla 11 Descripción de los informantes claves para la planificación inicial.....	126
Tabla 12. Identificación de los expertos que validaron los guiones de entrevistas	133
Tabla 13 Análisis de la discursiva del ICDR1. CO: Objetivos de la ERE	145
Tabla 14 Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	147
Tabla 15 Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	149
Tabla 16 Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	154
Tabla 17 Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	155
Tabla 18 Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	156
Tabla 19 Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	158
Tabla 20 Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	163
Tabla 21 Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	164
Tabla 22 Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	165
Tabla 23 Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	166
Tabla 24 Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	167
Tabla 25 Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	168
Tabla 26 Análisis de la discursiva del ICDR1. CO Consideraciones curriculares en la ERE....	171
Tabla 27 Análisis de la discursiva del ICDR2. CO Consideraciones curriculares en la ERE....	173
Tabla 28 Análisis de la discursiva del ICDR2. CO Consideraciones curriculares en la ERE....	175
Tabla 29 Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	180
Tabla 30 Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	182
Tabla 31 Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	184
Tabla 32 Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	191
Tabla 33 Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	193

Tabla 34 Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	194
Tabla 35 Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	195
Tabla 36 Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	198
Tabla 37 Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	199
Tabla 38 Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	200
Tabla 39 Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	201
Tabla 40 Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	202
Tabla 41 Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE.....	203
Tabla 42 Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría emergente: Actitud ante la ERE	208
Tabla 43 Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría emergente: Actitud ante la ERE	212
Tabla 44 Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría emergente: Actitud ante la ERE	217
Tabla 45 Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría orientadora: Formación del docente de ERE.....	225
Tabla 46 Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Formación del docente de ERE.....	227
Tabla 47 Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Formación del docente de ERE.....	229
Tabla 48 Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE	237
Tabla 49 Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE	239
Tabla 50 Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE	241
Tabla 51 Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	247
Tabla 52 Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	248
Tabla 53 Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	249
Tabla 54 Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	250
Tabla 55 Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	254
Tabla 56 Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	256
Tabla 57 Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	257
Tabla 58 Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	259
Tabla 59 Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	260
Tabla 60 Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE.....	261
Tabla 61 Análisis de la discursiva del ICD1. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	266
Tabla 62 Análisis de la discursiva del ICD2. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	268

Tabla 63 Análisis de la discursiva del ICD2. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE	271
Tabla 64 Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE ...	278
Tabla 65 Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE ...	279
Tabla 66 Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE ...	280
Tabla 67 Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE ...	281
Tabla 68 Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	285
Tabla 69 Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	286
Tabla 70 Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	287
Tabla 71 Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	288
Tabla 72 Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	289
Tabla 73 Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE	290
Tabla 74 Categorías medulares, categorías orientadoras y categorías emergentes de acuerdo al análisis hermenéutico de la discursiva con los informantes clave	295

Lista de Figuras

Figura 1 Objeto de estudio de la ERE.....	48
Figura 2 Concepción de la praxis docente	57
Figura 3 Desafíos del docente del siglo XXI.....	62
Figura 4 Visión socio-comunicativa de la didáctica	70
Figura 5 La planeación curricular	75
Figura 6 Elementos que se deben incluir en el currículo.....	77
Figura 7 Aspectos importantes de la evaluación.	79
Figura 8 Evaluación de contenidos conceptuales.	80
Figura 9 Evaluación de contenidos actitudinales.....	81
Figura 10 Etapas de la fase descriptiva.....	114
Figura 11 Etapas del método fenomenológico	115
Figura 12. Ubicación de la IE Eduardo Suárez Orcasita	119
Figura 13. Fachada de la IE Eduardo Suárez Orcasita	120
Figura 14 Ubicación Institución Educativa Loperena Garupal	121
Figura 15. Fachada de la IE Loperena Garupal	122
Figura 16. Ubicación Institución Educativa Enrique Pupo Martínez.	123
Figura 17. Fachada de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez.....	123
Figura 18 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR1.....	146
Figura 19 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2.....	148
Figura 20 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2.....	150
Figura 21 Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Objetivos de la ERE y sus categorías emergentes.....	152
Figura 22 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3.....	154
Figura 23 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4.....	156
Figura 24 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5.....	157
Figura 25 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6.....	160
Figura 26 Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Objetivos de la ERE y sus categorías emergentes.....	161
Figura 27 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE1	164
Figura 28 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE2.....	165

Figura 29 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE3.....	166
Figura 30 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE4.....	167
Figura 31 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE5.....	167
Figura 32 Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE6.....	169
Figura 33 Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la Categoría Orientadora: Objetivos de la ERE y sus categorías emergentes.....	170
Figura 34 Red semántica representativa de la CO Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR1	172
Figura 35 Red semántica representativa de la CO Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2	175
Figura 36 Red semántica representativa de la CO Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR3	176
Figura 37 Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la CO Consideraciones curriculares y sus categorías emergentes.....	179
Figura 38 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICD1	181
Figura 39 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICD2	183
Figura 40 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICD3	185
Figura 41 Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE y sus categorías emergentes.....	187
Figura 42 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3.....	192
Figura 43 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4.....	193
Figura 44 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5.....	194
Figura 45 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6.....	195
Figura 46 Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE y sus categorías emergentes.....	197
Figura 47 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE1.....	198
Figura 48 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE2.....	199

Figura 49 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE3.....	200
Figura 50 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE4.....	201
Figura 51 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE5.....	202
Figura 52 Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE6.....	203
Figura 53 Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE y sus categorías emergentes.....	206
Figura 54 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Docentes a partir de la discursiva del ICDR1	209
Figura 55 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los PF, a partir de la discursiva del ICDR1	210
Figura 56 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Estudiantes, a partir de la discursiva del ICDR1	211
Figura 57 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Docentes a partir de la discursiva del ICDR2	214
Figura 58 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Padres de Familia a partir de la discursiva del ICDR2.....	215
Figura 59 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Estudiantes, a partir de la discursiva del ICDR2	216
Figura 60 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Docentes, a partir de la discursiva del ICDR3	218
Figura 61 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Padres de familia, a partir de la discursiva del ICDR3.....	219
Figura 62 Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Estudiantes, a partir de la discursiva del ICDR3.....	220
Figura 63 Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Emergente Actitud ante la ERE y sus categorías emergentes	224
Figura 64 Red semántica representativa de la CO Formación del Docente de ERE, a partir de la discursiva del ICDR1	226
Figura 65 Red semántica representativa de la CO Formación del Docente de ERE, a partir de la discursiva del ICDR2	228
Figura 66 Red semántica representativa de la CO Formación del Docente de ERE, a partir de la discursiva del ICDR3	230
Figura 67 Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Formación del Docente de ERE y sus categorías emergentes.....	232
Figura 68 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR1.....	238

Figura 69 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2.....	241
Figura 70 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR3.....	242
Figura 71 Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Didáctica de la ERE y sus categorías emergentes	244
Figura 72 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3.....	247
Figura 73 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4.....	248
Figura 74 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5.....	249
Figura 75 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6.....	251
Figura 76 Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Didáctica de la ERE y sus categorías emergentes	253
Figura 77 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE1.....	255
Figura 78 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE2.....	257
Figura 79 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE3.....	258
Figura 80 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE4.....	259
Figura 81 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE5.....	261
Figura 82 Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE6.....	262
Figura 83 Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la Categoría Orientadora: Didáctica de la ERE y sus categorías emergentes	264
Figura 84 Red semántica representativa de la CO Evaluación de la ERE, a partir de la discursiva del ICD1	268
Figura 85 Red semántica representativa de la CO Evaluación de la ERE, a partir de la discursiva del ICD2	269
Figura 86 Red semántica representativa de la CO Evaluación de la ERE, a partir de la discursiva del ICD3	272
Figura 87 Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Evaluación en la ERE y sus categorías emergentes	¡Error! Marcador no definido.
Figura 88 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3.....	278

Figura 89 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4.....	279
Figura 90 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5.....	280
Figura 91 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6.....	282
Figura 92 Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Evaluación en la ERE y sus categorías emergentes	284
Figura 93	285
Figura 94 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE2.....	286
Figura 95 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE3.....	287
Figura 96 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE4.....	288
Figura 97 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE5.....	289
Figura 98 Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE6.....	290
Figura 99 Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la Categoría Orientadora: Evaluación en la ERE y sus categorías emergentes	292
Figura 100 Representación de la percepción particular de la Educación Religiosa Escolar	302

Lista de Apéndices

Apéndice 1 Entrevistas en profundidad Informantes clave Docentes de Religión.....	339
Apéndice 2 Entrevistas en profundidad Informantes clave Padres de Familia.....	346
Apéndice 3 Entrevistas en profundidad Informantes clave Estudiantes.....	351

Lista de Anexos

Anexo A. Guión de Entrevistas dirigidas a Docentes.....	358
Anexo B. Guión de Entrevistas dirigidas a Estudiantes	360
Anexo C. Guión de Entrevistas dirigidas a Padres de Familia	361
Anexo E. Consentimiento informado padres de familia.....	365
Anexo F. Consentimiento informado Estudiantes	366
Anexo H. Carta de Aprobación de Revisión Ortográfica	370
Anexo I. Carta de Aval Tutor	373
Anexo J. Certificación de Impacto de la Investigación	374

Angarita, Yener. Gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de las Instituciones Educativas en Valledupar, región del César-Colombia. Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctor en Gestión de Proyectos Educativos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMECIT. Panamá. Julio 2023.

RESUMEN

La necesidad de comprender la dinámica que se gesta en torno a la praxis docente de la Educación Religiosa Escolar para construir una aproximación teórica a partir del análisis de las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar, condujo a un recorrido metodológico de carácter fenomenológico hermenéutico, que se inició con la revisión de teorías de entrada de autores especialistas en Educación Religiosa Escolar y la Práctica Pedagógica como categorías medulares. Por otra parte, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave, representados por docentes de religión, padres de familia y estudiantes en tres instituciones educativas de Valledupar. A partir de los hallazgos, se construyó una aproximación teórica que reafirma la profundidad de la asignatura, aun cuando constituye un área educativa poco conocida a profundidad, que involucra una dimensión espiritual y una dimensión social que se vincular en torno a la dimensión personal del estudiante, coadyuvando a su desarrollo integral. Para ello, la praxis docente debe estar consciente de la necesidad de desarrollar competencias específicas para ayudar a los estudiantes con idoneidad a través de estrategias pedagógicas motivadoras y recursos para la enseñanza innovadores que impulsen el interés por aprender. La praxis docente no debe circunscribirse a propiciar aprendizajes memorísticos, relacionados únicamente a oraciones, mandamientos y preceptos religiosos; debe orientarse a aprendizajes prácticos, de carácter aplicativo, donde los estudiantes por sí mismos descubran esos preceptos, los valoren y aprendan a aplicarlos en situaciones cotidianas.

Palabras clave: Educación religiosa escolar, praxis pedagógica, estrategias pedagógicas

ABSTRACT

The need to understand the dynamics that is brewing around the teaching praxis of School Religious Education to build a theoretical approach, based on the analysis of the categories of teaching praxis in Religious Education in educational institutions in the city of Valledupar-Cesar; led a methodological journey of a phenomenological hermeneutic nature, which began with the review of input theories of specialist authors in School Religious Education and Pedagogical Practice as core categories. On the other hand, in-depth interviews were conducted with key informants, represented by religion teachers, parents, and students in three educational institutions in Valledupar. Based on the findings, a theoretical approach was built that reaffirms the depth of the subject, even when it constitutes an educational area little known in depth, which involves a spiritual dimension and a social dimension that is linked around the personal dimension of the student, contributing to their integral development. For this, the teaching praxis must be aware of the need to develop specific competencies to help students with proficiency through motivating pedagogical strategies and innovative teaching resources that promote interest in learning. The teaching praxis should not be circumscribed to promoting rote learning, related only to prayers, commandments and religious precepts; it should be oriented towards practical learning, of an application nature, where students discover these precepts for themselves value them and learn to apply them in everyday situations.

Keywords: School religious education, pedagogical praxis, pedagogical strategies

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores desafíos que enfrenta el docente de Educación Religiosa Escolar es poder generar acciones concretas que le permitan organizar, fortalecer, conducir y dar sentido a su praxis pedagógica en medio de un escenario promotor de la pluralidad religiosa y la secularización de la sociedad actual. En ese sentido, se espera del docente una actuación desde el respeto a la diversidad religiosa e intercultural considerando las diferentes creencias que pueden llegar a convivir en el entorno escolar. De esa manera, se busca una educación religiosa que sea inclusiva, que promueva y trabaje a profundidad en pro de la formación integral de los estudiantes, con el propósito de generar aprendizajes significativos para el saber ser y el saber convivir en respeto, aceptación y tolerancia a las diferencias siempre presentes en una sociedad pluricultural que debe ser garante de la libertad religiosa como derecho humano consagrado.

A nivel escolar, generalmente se suelen evidenciar bajos niveles de motivación e interés hacia el aprendizaje en la Educación Religiosa, como resultado quizá de estrategias rutinarias y tradicionales orientadas a lo memorístico con poca o nula vinculación a las situaciones vivenciales de los estudiantes. Por otra parte, al ser una asignatura que toca contenidos que, de alguna manera pueden ser considerados como subjetivos, orientados a aprendizajes mayoritariamente actitudinales, se considera que no debe ser evaluada como las demás asignaturas y, por tanto, no debe ser reprobada por los estudiantes. Esto trae como resultado poca motivación e interés por lo religioso y, en muchos casos, los estudiantes reprueban ocasionando con ello situaciones difíciles para la promoción a un grado superior.

Estas debilidades, son objeto de preocupación para los docentes, toda vez que formar el espíritu de los jóvenes estudiantes no puede reducirse a repetir mecánicamente oraciones, preceptos y normas; antes bien, deben buscarse mecanismos que promuevan la participación, la

búsqueda espiritual a través de nuevas estrategias y recursos para la enseñanza, tarea que debe ser asumida con gran compromiso y responsabilidad. Aspectos como la actitud y la creatividad docente, para diseñar nuevas estrategias pedagógicas en relación a la educación religiosa son elementos a trabajar por los docentes, apoyados en la dinámica familiar para dar continuidad al proceso formativo espiritual que se debe iniciar en el hogar.

Sobre la base de estos razonamientos, se condujo la presente investigación con el propósito de indagar a través de un análisis de las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar, considerando como fundamento para ello las opiniones y vivencias de los actores sociales: docentes de religión, padres de familia y estudiantes de las Instituciones Educativas Eduardo Suárez Orcasita, Loperena Garupal y Enrique Pupo Martínez, respectivamente. Con esa orientación, se apeló a la fenomenología hermenéutica como método para el trabajo investigativo, apelando a entrevistas en profundidad para la recogida de datos cualitativos, dada su pertinencia pues permite a los informantes clave explicar sus vivencias, opiniones y pareceres orientados por una dialógica con el investigador.

A los fines de su lectura, el documento de la investigación está estructurado, de manera general, en cinco secciones denominadas *Capítulos*. Así, en el *Capítulo I* se presenta la Contextualización de la problemática, donde se describe la inquietud inicial que dio origen a la indagación, se presenta la formulación de la pregunta de investigación, de la cual se derivan los propósitos de la misma y la justificación del estudio en el contexto teórico, metodológico e institucional. En el *Capítulo II*, se presenta la Fundamentación Teórica de la Investigación, a través de los antecedentes históricos e investigativos, las bases teóricas y legales, así como los

conceptos definidores y sensibilizadores, en conjunto con la categorización orientadora que se desprendió de este proceso de revisión documental.

Seguidamente, se presenta el *Capítulo III* que explica los Aspectos Metodológicos de la Investigación, desde el modelo epistémico y el método de investigación, el tipo de investigación y el diseño de acuerdo a las etapas en que se estructuró el proceso investigativo. Así mismo, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos, las unidades de estudios y sujetos de investigación, explicando a detalle el procedimiento que se desarrolló para la misma, acompañado de las consideraciones éticas y el proceso de presentación de los datos cualitativos recogidos. Todo ese proceder, dio paso al *Capítulo IV* de Análisis e Interpretación de los Hallazgos, donde se presentan las técnicas de análisis, el proceso de triangulación de los hallazgos que concluyó en la contrastación y teorización a través de los diferentes análisis hermenéuticos de las categorías emergentes desde las discursivas de los actores sociales.

A partir de los datos, es decir, de su análisis e interpretación fenomenológica, se derivó el *Capítulo V*, en el cual permitió al investigador presentar una Construcción Teórica sobre la Praxis Docente en la Educación Religiosa Escolar considerando los hallazgos investigativos desde la perspectiva de los actores sociales de las instituciones educativas objeto de estudio en conjunto con las contribuciones derivadas de autores por medio de la revisión documental. Este constructo teórico se ofrece como aporte investigativo que se espera sirva de referente a próximas indagaciones relacionadas a la educación religiosa, permitiendo profundizar y abordar las numerosas aristas que constituyen esta temática, tan relevante para el desarrollo integral del estudiante, en tanto ser humano.

Por último, se presentan las Conclusiones derivadas del estudio en relación a los propósitos planteados; así como las recomendaciones a las diferentes instancias relacionadas a la Educación

Religiosa como asignatura. Finalmente, se presentan las Referencias Bibliográficas y los Anexos, que contienen entre otros documentos, las transcripciones de las entrevistas en profundidad.

Capítulo I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Descripción de la problemática

La historia de la humanidad está marcada por lo religioso, por el deseo que tiene el ser humano de trascender, de buscar el sentido de la vida y de dar explicación a aquello que escapa a su razón, por eso la educación religiosa escolar [ERE] es un área del conocimiento que hace aportes importantes al desarrollo integral de la persona y de la sociedad. Al respecto, las palabras de González (2011) recuerdan que “el hombre es un “amasijo de necesidades: físicas, biológicas, sociales, morales, espirituales y religiosas. Diferentes entre sí, religadas y articuladas, todas ellas deben ser reconocidas y respondidas tanto en el orden personal como en el orden social” (párr. 4). De acuerdo a lo expresado por el autor, el ser humano es un ser pluridimensional que vive en comunidad y que necesita de los otros para poder realizarse; por ende, la experiencia religiosa se manifiesta en la comunidad y tiene importancia en la medida que las personas ponen en práctica esos valores que les permiten establecer buenas relaciones con los demás.

Desde esas perspectivas, pensar la educación religiosa, conlleva a realizar un análisis profundo sobre la labor que desempeña el profesor de religión en el aula de clase; con el fin de poder establecer acciones concretas que fortalezcan y den sentido a su quehacer pedagógico en medio de la pluralidad religiosa y la secularización de la sociedad actual. Quizás, uno de los grandes retos que tiene el docente de esta área de formación, es poder interactuar de manera respetuosa e imparcial con las diferentes expresiones religiosas y ateas del entorno escolar. En este sentido Garreta et al. (2020), expresaron: “Muchos países han pasado de una educación religiosa basada en la tradición confesional a opciones más integradoras e inclusivas para dar respuesta a las características de la sociedad del siglo XXI, cada vez más plural y secular” (p.14).

Lo expresado por el autor antes citado, manifiesta una necesidad de la sociedad contemporánea, inmersa en cambios acelerados que van de la mano con el avance tecnológico y la globalización; se necesita una educación religiosa inclusiva en la que se visione con mayor profundidad la formación integral de los educandos con el fin de que aprendan a convivir y aceptar las diferencias en una sociedad pluricultural a la que le urge un cambio de paradigmas en la forma de ver y entender lo que realmente significa la libertad religiosa.

En relación a lo expresado, de acuerdo con Pager (2020), urge un cambio de paradigmas en la forma cómo se enseña la educación religiosa en las escuelas, debido a la creciente secularización y diversidad de religiosa que existen en las diferentes regiones del planeta, por lo tanto se debe pasar de una educación religiosa confesional a una formación religiosa más abierta en donde los educandos aprendan de las experiencias comunes e interactúen de manera asertiva frente aquellas posiciones dogmáticas que les impiden establecer buenas relaciones y estar abiertos al dialogo y al aprendizaje mutuo. En este sentido, el docente de educación religiosa necesita transformar su práctica educativa, adquirir nuevas competencias y conocimientos relacionados con el fenómeno religioso, en las cuales se privilegie una educación espiritual que respete la libertad de conciencia y religión y responda a las necesidades de los educandos.

Con relación a la praxis del docente de educación religiosa, Hernández e Ibáñez (2018) encontraron que, en España, por ejemplo, existe una escasa formación del profesorado en lo relacionado a la interculturalidad, así como falta de estrategias para una enseñanza de la ERE. Los autores expresan, que es indispensable que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas para una educación más incluyente y democrática, que ayude a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales para una mejor convivencia, donde se privilegie la inclusión, de modo que haya un mejor entendimiento entre los actores de la comunidad educativa. Así mismo,

es importante que en el aula de clases los educandos aprendan a tener un diálogo asertivo y constructivo que les ayude a dar respuesta a los problemas más urgentes de la sociedad actual, inmersa en una crisis de valores sociales y morales.

Por otra parte, en el contexto de Latinoamérica [LATAM] Guerrero (2020), explica que los maestros de educación religiosa tienen necesidad de recibir una mejor formación profesional que les ayude a desarrollar estrategias didácticas y nuevas competencias para la enseñanza de la ERE, que les ayude tener un mejor desempeño y que responda a las necesidades de la comunidad educativa, donde es muy común encontrar diversas manifestaciones religiosas y posturas seculares que no encajan dentro de ninguna creencia religiosa. Desde esta perspectiva, Guerrero (Op. Cit.) reflexiona sobre la importancia de que los docentes reciban una formación académica que tenga en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, de modo que ayude de manera significativa a la formación de buenos seres humanos.

De igual forma, Alva (2018) explica que en Perú la educación religiosa no cuenta con los docentes suficientes, y los pocos que hay no cuentan con una formación académica especializada que contribuya de manera significativa en la formación espiritual de los educandos; una situación, que ha traído como consecuencia que los estudiantes se encuentren desmotivados y que esta asignatura sea vista como un área de relleno o sin importancia en la comunidad educativa. En ese sentido, de acuerdo con Alva (Op. Cit.), en esta problemática también tienen responsabilidad los directores de las instituciones educativas, quienes parecen no entender la importancia de la educación religiosa en la formación integral de los estudiantes, aprovechando esta asignatura para completar la carga académica de docentes de otras áreas y haciéndola ver como un área que no ayuda de manera significativa en la formación de los estudiantes.

Al igual que en estos países, en Colombia la educación religiosa también necesita ser revaluada, con el fin de mejorar aquellos aspectos que no han permitido que esta importante área de formación sea significativa en la educación de los estudiantes; por lo tanto, debe pensarse en la importancia que tiene el maestro de la ERE en la consecución de tales fines, de modo tal, que el aula de clase sea un espacio adecuado donde los estudiantes acompañados por el docente interactúen de manera armónica sin importar sus diferencias religiosas. Con relación a la problemática expuesta, Meza et al. (2015) señalan:

Luego del camino recorrido se cree que Colombia está en mora de establecer unas políticas claras y unos lineamientos consistentes con respecto a la ERE. Algunas propuestas de la ERE son excluyentes, otras demasiado vagas. Quizá se ha querido que cada institución solucione el problema como mejor pueda. En algunos casos se ha cambiado la ERE de la institución por otro tipo de formación (ética, axiológica o ciudadana). Pero, nada de lo anterior debería ocurrir y menos como un signo de improvisación (p. 259).

En ese orden de ideas, Beltrán (2018) y Páez (2019) hacen ver que la educación religiosa no posee directrices pedagógicas y curriculares claras que orienten la clase de educación religiosa; así, los docentes son libres en desarrollar las temáticas acordes a las necesidades de la población estudiantil dadas en el contexto escolar. Debe aclararse que los estándares de educación religiosa de la Conferencia Episcopal Colombiana en el año 2012 fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) solo para colegios católicos, no obstante, no aplican para establecimientos educativos de otras confesiones ni para las instituciones educativas (I.E) del sector oficial en donde existen estudiantes de diferentes confesiones religiosas.

En relación a lo que se viene planteando, Ramírez (2020) en su investigación realizada en el Oriente Antioqueño colombiano encontró que los docentes de ER del sector oficial tienen poca formación, carecen de un modelo de enseñanza definido y, además, no tienen contenidos unificados que orienten su trabajo en el aula de clase; destaca además, que muchas de las temáticas que se enseñan son de tipo confesional y “los contenidos de la asignatura no se brindan de una forma didáctica que motive la reflexión, el análisis, la crítica, la comprensión de lo humano y trascendental”(Ramírez, Op. Cit. p.84). Además, observó que la ERE es orientada por docentes de otras áreas que no tienen la debida preparación, situación que evidencia que en las instituciones educativas la educación religiosa escolar no es vista como asignatura importante en la formación integral de los estudiantes.

Lo expresado por este referente, deja entrever que el docente de ERE muy poco entra en un proceso de vinculación, conexión y complementación de su propia espiritualidad con el ambiente que le rodea, en el colegio donde trabaja, por lo cual el crecimiento espiritual y humano entre el profesor y los miembros del instituto evidencian carencias en procesos de reflexión y análisis crítico para conducir a los estudiantes por caminos de crecimiento y formación integral, espiritual e intelectual (Bernal, 2012). Ante esto, es posible pensar que la praxis pedagógica también carece de creatividad para construir una didáctica propia de la ERE, donde a decir del autor antes señalado “el corazón humano del docente se acerque al corazón del estudiante y al de Cristo para que ambos descubran un mundo necesitado de amor que, en medio de muchas dificultades, se desvela en verdad, en sonrisa y en entrega” (p. 41).

Aun cuando se trata de cosas sencillas, no dejan de ser importantes; por ejemplo, el diálogo respetuoso de las diferentes posturas religiosas de los dicentes, las clases de ética y valores con el propósito de formar personas capaces de transformar ambientes culturales,

políticos, económicos y sociales, el acompañamiento a los estudiantes, el compartir espacios de risa y juego durante las actividades extracurriculares, son algunas acciones que ayudan en el fortalecimiento del sentido de la ERE.

Entrando en el contexto específico de este estudio, la investigación se desarrolló en el ámbito educativo de los colegios de bachillerato de la ciudad de Valledupar-Cesar, los cuales no son ajenos a las problemáticas expuestas anteriormente; en estas instituciones educativas, se refleja una escasa formación profesional de los docentes que tienen a cargo esta asignatura, como puede apreciarse en los perfiles de planta de personal docente del ente territorial. De igual manera, se puede observar que en los procesos de planeación institucional se asignan a docentes de otras áreas la orientación de la ERE para el cumplimiento de horas específicas de asignación académica; situación que reduce la trascendencia e importancia de esta área pedagógica, dándole prioridad a otras asignaturas que cuentan con mayor intensidad en el plan de estudios.

Así mismo, este estudio apunta hacia un conocimiento más confiable y profundo del contexto de desarrollo de las clases de ERE en la ciudad de Valledupar, con el fin de poder conocer con mayor claridad las percepciones de los padres de familia, estudiantes y docentes con respecto a esta asignatura. Debe aclararse, que la ERE cuenta con unas políticas públicas establecidas a nivel nacional por la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 133 de 1994 sobre libertad religiosa y la Ley General de Educación 115; dentro de las cuales, se dictan orientaciones que deben ser acatadas y están acordes a políticas internacionales sobre derechos humanos que defienden libertad religiosa, las cuales más adelante se analizan y revisan de manera detenida dentro de esta investigación.

Por otra parte, se observa que en las instituciones educativas de la ciudad Valledupar, carecen de un seguimiento académico por parte de la Secretaría de Educación

Municipal a las instituciones educativas con el fin de verificar que “la asignación académica de educación religiosa se haga a docentes de esa especialidad o que posean estudios correspondientes al área y tengan certificado de idoneidad expedida por la respectiva autoridad eclesiástica” (Art. 6 de la ley 133 de 1994, Literal i); esto permite evidenciar que existe un desinterés por corregir las dificultades que se están presentando con respecto a la enseñanza de la ERE. Desde esta perspectiva, se hace notar que, aunque existen unas disposiciones legales para la enseñanza de la ERE, no hay claridad sobre la importancia de esta asignatura en la formación de los educandos.

Por último, es conveniente mencionar que la ERE es una asignatura de formación humana a la cual se otorga poca importancia en el contexto escolar, con muy pocas propuestas de mejoramiento. Es preciso tener en cuenta, la inexistencia de componentes claros dentro del currículo académico que direccionen las prácticas pedagógicas docentes, situación que dificulta la objetividad de contenidos que sean realmente importantes para el desarrollo de competencias que ayuden al estudiante a tener criterios morales para tomar decisiones responsables frente a situaciones conflictivas que se le presenten en sus relaciones interpersonales con la familia, la escuela, la sociedad y en la búsqueda del sentido de propia existencia.

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

Sobre la base de las ideas anteriormente planteadas sobre la importancia de la ERE y de una práctica pedagógica con idoneidad, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se desarrolla la praxis docente de la Educación Religiosa Escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar a partir del análisis de las categorías que la determinan?; desde donde se derivan los siguientes propósitos de la indagación.

1.3. Propósitos de la Investigación

1.3.1. General

Analizar las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa de las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

1.3.2. Específicos

Reconocer los elementos que determinan la Educación Religiosa como asignatura dentro del currículo en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

Caracterizar la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

Interpretar los significados que los actores involucrados le otorgan a la praxis pedagógica de la clase de educación religiosa escolar de Valledupar- Cesar.

Configurar una aproximación teórica sobre la praxis pedagógica en la educación religiosa escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

1.4. Justificación e Impacto

La educación religiosa escolar se visiona en Colombia como una oportunidad para la construcción de una nueva sociedad en la se vislumbre una cultura de la paz y de justicia, después de tantas décadas de guerra, proliferación del narcotráfico y surgimiento de grupos armados que han sido noticia y preocupación a nivel internacional por la constante violación a los derechos humanos, según lo ha denunciado en repetidas ocasiones por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2020). Teniendo en cuenta esta situación, la educación religiosa escolar “es un área de formación que posee argumentos, experiencias, potencialidades, enfoques y valores capaces de transformar las tendencias violentas y de reconducir los distintos conflictos hacia una cultura de paz” (Bonilla, 2016, p. 207).

Considerando esta perspectiva de Bonilla (Op. Cit.), vale la pena preocuparse por la manera como se están desarrollando las clases de religión y las dificultades que tienen los docentes en sus praxis educativas, con el propósito obtener conocimientos que permitan establecer nuevos criterios para su enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, contribuir a la formación integral de los estudiantes. En este mismo sentido, se espera que a partir de los resultados del presente estudio se pueda generar un aporte teórico importante para el futuro de nuevas investigaciones que sirvan para el fortalecimiento de la educación religiosa, a la cual se le está dando poca importancia en el proceso de formación de los educandos.

De igual manera, analizar la problemática de la educación religiosa escolar en las instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Valledupar ayudará a profundizar en el conocimiento del contexto en el cual se desarrolla esta asignatura y la percepción que tiene la comunidad educativa sobre esta área de formación; con el propósito, de conocimiento que redunde en la construcción de propuestas que permitan fortalecer la educación religiosa y la implementación de estrategias apropiadas para mejorar la praxis docente en esta área de formación. En este sentido Meza (2011) plantea que:

Trabajar en el estatuto epistemológico de la ERE se ha convertido en uno de los grandes desafíos para los profesores de esta área. No basta con que esté presente en el currículo y en el plan de estudios amparada por la ley marco de educación. Es necesario darle identidad, resultado de pensar seriamente el saber disciplinar y el saber pedagógico que la soportan. Sendos saberes se ubican de manera preponderante en el sujeto que enseña. En consecuencia, la reelaboración depende en gran medida de los profesores de ERE. Su profesionalismo, su formación en los temas básicos, su actualización en los problemas de frontera, su innovación

didáctica, su convicción acerca de la importancia del área en la formación, su flexibilidad y creatividad para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, su seriedad en la asunción del compromiso docente, su entereza y solidez para dialogar con las otras áreas, serán la clave para la legitimación de la ERE y el restablecimiento de su estatuto epistemológico y pedagógico (p. 5).

A partir de todas estas consideraciones, se pretende con esta investigación llegar a impactar la praxis de los docentes de ERE en las instituciones educativas *Enrique Pupo Martínez, Eduardo Suarez Orcasita y Loperena Garupal*, con el fin de adquirir conocimientos con aplicabilidad en la vida de los educandos. Para que este propósito se lleve a cabo, se necesita revisar contenidos curriculares, estrategias didácticas y metodologías que están utilizando los docentes de ER, con el fin de analizarlos para llegar a generar propuestas importantes orientadas a que esta área de formación sea más interesante y significativa en la comunidad educativa.

Por otro lado, debe mencionarse que el desarrollo de este estudio será un referente importante para aquellos investigadores y países del mundo que quieran profundizar aún más en el desarrollo de estrategias que mejoren la praxis del docente de ERE, y para la creación de políticas educativas en favor de la libertad religiosa. Es trascendental enfatizar, que la educación del siglo XXI necesita establecer criterios pedagógicos que ayuden a la inclusión y al diálogo ecuménico sobre asuntos religiosos comunes que sirvan para dar respuesta a la crisis social por la que atraviesa la humanidad; por tanto, es fundamental hacer que la ERE integre el sentido de lo espiritual, sin adoctrinar o discriminar. De esa manera, orientada correctamente, será una oportunidad para contribuir a la formación personas más respetuosas, amorosas, con un criterio moral para resolver los problemas que tanto afectan a la humanidad.

Así mismo, Meza y Reyes (2018) hacen referencia a la necesidad de una nueva ERE al expresar que han transcurrido casi 30 años de la promulgación de la Constitución Política de Colombia, de la que devinieron la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley de Libertad de Cultos (Ley 133 de 1994), decretos y resoluciones que claman por una ERE diferente. Sin embargo, persisten esquemas de clases tradicionales que son confesionales muy parecidas a una catequesis, con la que se pretende adoctrinar, o lo que es peor, clases que poco o nada tienen que ver con el propósito y los contenidos de esta asignatura.

Sin lugar a dudas, la implementación de la educación religiosa con una metodología y teoría curricular adecuadas será un instrumento de formación eficaz que fortalecerá la convivencia escolar y ayudará a que los educandos desarrollen habilidades interpersonales en la comunidad educativa, la familia y la sociedad. En este mismo sentido, el fortalecimiento de la educación religiosa se convertirá en una oportunidad para la construcción de la paz y para que los educandos sean formados en valores trascendentales que les ayuden a encontrarle sentido a la vida y a tener una mayor responsabilidad social

En estos tiempos en que el mundo se encuentra afectado por crisis sociales, el docente de educación religiosa debe mejorar su práctica pedagógica para ayudar a transformar la vida de los jóvenes que van a generar un cambio en la sociedad. Puede pensarse entonces que “La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza” (Bergolio, 2015, p.162). En relación a esto, la educación religiosa podría ayudar a establecer nuevas estrategias que orienten la educación de los jóvenes bajo una mirada más humana y social, a partir de valores espirituales que respondan a la necesidad del ser humano de darle sentido a su vida.

El ser humano es un ser religioso por naturaleza, y la religión es parte de su cultura; por

eso, al hablar de educación integral no se puede obviar la dimensión religiosa, la cual permite a los educandos desarrollar actitudes de reciprocidad que dan sentido a su vida. Hoy más que nunca, es importante que la ERE recobre su valor e importancia en la formación integral de los educandos, no desde la perspectiva dogmática de una religión, sino desde la visión del amor y el servicio al prójimo y la naturaleza, que se verá reflejada en su vida personal y comunitaria.

En consecuencia, la investigación ofrecería a los docentes de ERE mejores criterios pedagógicos, metodológicos, curriculares y didácticos para la enseñanza de la educación religiosa, resignificando sus prácticas educativas; lo cual se verá reflejado en el comportamiento de los estudiantes a nivel institucional, en el aula de clase, en la familia y por ende a la sociedad.

Para aclarar un poco más sobre lo dicho, el beneficio social estaría en su contribución a la formación de personas con valores morales, respetuosas de la vida y preocupadas por servir a la comunidad. Por otra parte, en beneficio a las instituciones educativas ayudaría a fortalecer la convivencia escolar disminuyendo las agresiones entre los miembros de la comunidad y como consecuencia de esto también mejorará la academia. Principalmente, el beneficio a los estudiantes estaría representado a través de la motivación y pertinencia de los temas orientados por el docente que podrían aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones concretas de su vida, llenándose de sentido y optimismo. En última instancia, beneficiará a los padres de familia porque reforzará los valores familiares como la fraternidad, el perdón, la reciprocidad, la solidaridad y la espiritualidad que entre otros muy poco se cultiva en la familia de hoy.

Finalmente, la investigación encuentra relevancia dentro de la línea de investigación: *Educación y sociedad*, específicamente en las áreas de Estudios sociales, Docencia y currículo e Integración y diversidad humana,. En la primera, se vincula a los temas Perfil Profesional del Docente; Herramientas didácticas, ambiente y recursos para el aprendizaje; ética y valores;

Evaluación y perfeccionamiento del docente, entre otros. En la segunda área, se relaciona con los temas Pedagogía de la inclusión y Educación e interculturalidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad desde una educación humanística y social, aplicando estrategias idóneas para la solución de las dificultades que se presentan entre personas o comunidades (UMECIT, 2022).

Capítulo II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes Históricos

A continuación, se presentan los aspectos históricos alrededor de la educación religiosa escolar, los cuales a los fines investigativos resultó de gran importancia abordar para conocer las raíces que sustentan la incorporación de esta como asignatura dentro del curriculum colombiano. De esa manera, y para comprender mejor el contexto de la educación religiosa en Colombia, se reconocieron algunos aspectos históricos importantes que marcan hitos en la consolidación de la clase de educación religiosa que actualmente existe en Colombia.

2.1.1. *Historia de la educación religiosa escolar*

La enseñanza de la fe religiosa en Colombia inició con la llegada de los colonizadores españoles y el personal religioso enviado por la santa sede en comunión con la corona española. Los religiosos y clérigos tenían la misión de educar a los indígenas en la fe católica; proceso que con el pasar de los años permitió la evangelización de todo el territorio colombiano; alrededor de los templos se consolidaron escuelas dirigidas por religiosos cuyos fundamentos giraban alrededor del cristianismo y la fe católica; bajo estos principios se consolidó una nación con una fe cristiana católica, hasta llegar a la consolidación de un estado laico que no profesa ninguna religión; pero que tampoco se declara ateo, respetando la libertad de pensamiento de sus

ciudadanos y el derecho propio de profesar o no una fe religiosa.

Iniciando este recorrido por la historia se encontró que la constitución colombiana de Cundinamarca (1811), “reconoce y profesa la religión católica, apostólica, romana como la única verdadera” (Art.3), y en el artículo 3 del título XXI declara como objetivos de la educación la formación en la doctrina cristiana católica. Más adelante en la constitución de Tunja (1811), en su capítulo II sobre las disposiciones generales de la legislatura dice que “su primer y sublime objeto, será mantener por medio de las leyes sabias la santa religión católica, apostólica, romana en toda su pureza e integridad” (párr. 8). Así mismo, en la constitución de Antioquia (1815), dice que “la religión católica, apostólica, la única divina y verdadera, que sirviendo de freno a las pasiones hace a los magistrados obrar en justicia y a los súbditos obedecer a la ley, es la religión de la provincia de Antioquia; ella será conservada en toda su pureza e integridad, y protegida por el Gobierno” (Título I, art. 7); más adelante el mismo artículo expresa que “habrá igualmente un colegio y universidad en que se enseñe a los jóvenes de toda la provincia además de otras asignaturas la religión y la moral”.

De acuerdo con Mayorca (2021), una vez terminado el proceso de independencia de Colombia, Simón Bolívar creó escuelas para la educación de los niños y niñas con el fin de orientarlos en oficios relacionados con su sexo; en los años de 1819 a 1830, se establecieron leyes y decretos sobre los cuales se fundamentó la educación en Colombia, permitiendo instituir nuevos centros educativos y formas de enseñanza. Al respecto, Gutiérrez (2014) explica que, mediante el decreto del 6 de octubre de 1820, se organizaron escuelas con más de 30 estudiantes las cuales deberían estar dirigidas por un religioso y ser pagadas por los mismos ciudadanos. Así mismo, afirma el citado autor que, una vez sancionado el decreto del 6 de agosto de 1821, se le recomendó a los alcaldes y gobernadores la conformación de nuevas escuelas para los indígenas.

Es a partir de esa fecha, que se permite fundar escuelas para niñas en los conventos de religiosas; cada provincia debía tener por lo menos 100 habitantes y un colegio pagado con presupuesto local. Seguidamente, en mayo de 1840, se sancionó una ley que permitió a los docentes escribir y seleccionar textos académicos que no faltaran al respeto de las creencias religiosas de las personas. En este contexto, la ley del 16 de mayo de 1840 prohíbe enseñar doctrinas contrarias a lo pactado en la constitución colombiana y al dogma religioso cristiano, lo que da a entender que el estado apoya una educación religiosa católica apoyada en el decreto del 5 de diciembre de 1829, sancionado por Simón Bolívar (Gutierrez, 2014). En relación a lo anterior López Altamar (2014) señala:

Durante la Independencia, los esfuerzos por desarticular el monopolio educativo de las congregaciones españolas fracasan. En 1822 la creación de la dirección de la enseñanza pública que establece la educación pública, obligatoria y laica, en aplicación de la Ley de Educación aprobada por Simón Bolívar, más conocida bajo el nombre de Plan de Estudios Nacional de Santander, fracasa por la escasez de recursos financieros que impide la contratación de maestros. Es así, como la presencia de las congregaciones religiosas es indispensable al menos hasta 1837, cuando José Márquez asume la presidencia y enfrenta la guerra de los Supremos, pues siguiendo las pautas generales del Plan Santander, suspende los conventos religiosos para convertirlos en colegios. (p. 21)

Así mismo, es importante mencionar que el 14 de septiembre de 1847 se decretó que los docentes y directivas de las universidades debían promover y enseñar a los educandos el respeto por las leyes, las instituciones, la religión, la moral y las autoridades (Gutiérrez, 2014). Por otra parte, se debe tener en cuenta que en la Constitución de 1853 se declara “la profesión libre,

pública o privada de la religión que a bien tengan las personas, con tal que no turben la paz pública, no ofendan la sana moral, ni impidan a los otros el ejercicio de su culto” (Artículo 5, Inciso 5). Durante este período de la Nueva Granada, fueron reconocidas las comunidades religiosas de franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas (Mora y Peña, 1997, p.88).

Seguidamente, la Constitución de 1863, en su artículo 23, declaró que los cultos religiosos deberían estar bajo vigilancia del Estado con el pretexto de salvaguardar la soberanía nacional y seguridad de la nación. Esta posición, denota el deseo que tenían los liberales de consolidar un estado laico a espaldas de la Iglesia.

Durante el siglo XIX, se presentó un conflicto entre la Iglesia y el Estado con la permanencia en el poder del Partido Liberal; en el año 1853, se abolió el patronato republicano declarándose la separación entre la Iglesia y el Estado; este último, no debía intervenir en los asuntos de la Iglesia y tampoco podía contribuir al sostenimiento del culto religioso católico. Seguidamente, en el año de 1855 se proclamó la libertad de cultos, se aprobó el matrimonio civil y el divorcio. Luego en el año de 1878, durante el gobierno de Julián Trujillo se redactó un acuerdo con la iglesia romana, pero este no fue aprobado en el momento; no obstante, con la Constitución de 1886 nuevamente se reconoció la fe católica como la religión del estado y se le confirió poder para organizar la educación. En 1887, se firmó el concordato con la Santa Sede que devolvió a la Iglesia colombiana sus facultades con el fin de promover la paz, el orden y la estabilidad de la república (Mora & Peña, 1997).

Finalmente, en el año 1973 se firmó un segundo concordato entre el Gobierno colombiano y la Santa Sede; en el cual, además de tener en cuenta los efectos del concordato anterior (1887) le concedió independencia y libertad del poder civil, reconoció el efecto civil del matrimonio católico y el derecho de la Iglesia para fundar y administrar colegios; sin embargo,

redujo el control de la Iglesia al campo de lo religioso en las aulas. En la Constitución de 1991, se eliminó todo lo relacionado con el estado confesional católico romano y se proclamó el estado laico. De esta manera, se abrió un mayor espacio al pluralismo religioso; se prohibieron las clases de educación religiosa confesionales en los colegios oficiales, no obstante, se permitió a los establecimientos educativos privados orientar las clases de educación religiosa hacia una confesión religiosa sin detrimento de los derechos de libertad religiosa consagrados en la Ley 133 (Mora & Peña, 1997). En este contexto, es importante considerar que:

La educación por su parte, deja de estar en manos de la Iglesia y pasa a ser responsabilidad del Gobierno. No obstante, la Iglesia continuó manteniendo importantes relaciones con el Estado desde de la renovación del Concordato de 1973, donde se le da la oportunidad de construir y proponer los programas de estudio para el área de Educación Religiosa. A partir de lo anterior se puede afirmar que la iglesia continúa siendo un referente en cuanto al hecho religioso, en el ámbito pedagógico y curricular de la escuela. (Mayorca, 2021, p. 31)

2.1.2. Algunos aspectos importantes de la praxis docente en la historia

Los inicios más significativos de la praxis educativa que se conocen en la historia de la humanidad surgen en la cultura griega a partir de siglo V a. C. en la cual los esclavos o *paidagogos*, además de cuidar a los niños, serían los encargados de enseñarles a leer, escribir y contar; tomando poco a poco un papel importante en su formación. En esta misma época tiene su aparición los sofistas quienes eran considerados sabios, y cuya praxis educativa consistía en la enseñanza del sentido de las palabras y la forma de convencer, es decir, persuadir y lograr un mejor entendimiento de las personas (González, 1993).

Para Aristóteles lo más importante de las acciones no era el producto que se obtiene sino

las intenciones que tienen las personas al realizar determinadas acciones (Runge y Muñoz (2012). Por lo tanto, las prácticas docentes siempre deben tener fines nobles, buscar el bienestar de aquellos que desean aprender, aunque en el proceso de formación los resultados no sean los mejores. Es así como Aristóteles, entiende la praxis como acción humana, la cual debe irse modificando y perfeccionando a través de experiencias cotidianas. En este sentido, los autores antes citados expresan que “Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones” (Op. Cit., 2012, p.78).

Así mismo, Villaseñor (2019) menciona que Quintiliano en el año 70 d. C. fue reconocido por el rey Vespasiano como el primer docente de la historia de quien se tenga memoria en ser pagado por el Estado, para educar a aquellos miembros privilegiados de la sociedad, Quintiliano también es el escritor del primer manual para docentes titulado *Instituciones oratorias*, donde se dan pautas a los educadores de los niños, con el fin de que mejoren su praxis educativa. En este libro, el autor recomienda que los educadores adapten sus enseñanzas a las capacidades de los educandos, ser motivadores, flexibles, evitar la dureza, y los castigos, recurriendo a métodos y estrategias que faciliten el aprendizaje de los niños. Se evidencia, que Quintiliano trató de plasmar un programa educativo fundamentado en la retórica y la poesía que buscaba un aprendizaje autentico para el desarrollo humano. En este mismo contexto, González (1993) al hacer referencia a Quintiliano explicaba:

El maestro en la sociedad Romana carecía de reconocimiento y estima. Hubo periodos en los que no cobraba salario, porque no tenía derecho a ello, sólo recibía regalos. Además de su función gratuita no se les permitía ni siquiera protesta. En otros períodos su paga insuficiente le empujaba a alternar la enseñanza con otras actividades remuneradas para poder subsistir. (p.137)

Para Rodríguez (1995), a raíz de la caída del Imperio romano y la invasión de los bárbaros se establece aparecen nuevos criterios en la praxis pedagógica. Nace en la escuela la preocupación fundamental por orientar a los niños a la adquisición de virtudes cristianas. En esta época, nace la pedagogía monástica y los hijos de las familias acomodadas eran enseñados por los monjes; la praxis educativa de esta época estuvo grandemente marcada por los valores religiosos cristianos y por la doctrina de la iglesia católica. Por otra parte, Doctores de la Iglesia como, San Agustín escribió varios documentos con los cuales buscaba enseñar a las personas sencillas que tenían poca educación; mientras San Jerónimo, hizo varias orientaciones para la educación de las mujeres. De igual manera, se abre paso a la creación de universidades con el aval de reyes y papas.

Cabe señalar, a González (1993) cuando explica que en la modernidad la praxis educativa tiene una influencia notoria con la figura de Juan Vives, quien estaba altamente influido por la filosofía humanista de Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro. De esa manera, Vives enfocó sus prácticas educativas en los problemas sociales y en favor de los marginados a causa de la guerra. En esa época, la formación de los docentes jugó un papel fundamental con la inauguración de muchas escuelas y de órdenes religiosas que centraron todos sus esfuerzos en la enseñanza, sin embargo, con métodos educativos muy rígidos.

Frente a estos estilos de aprendizajes rígidos, que implementaban el castigo como estrategia de enseñanza aparece una nueva visión de la educación a partir de Juan Amos Comenio, quien en su obra la *Didáctica Magna* dio a conocer la primera metodología didáctica de la modernidad que introduce un nuevo paradigma con diferentes métodos y contenidos para la enseñanza. En este sentido, desde la perspectiva de Comenio el educador es un motivador y a través de su praxis le da un mayor protagonismo al estudiante con nuevas estrategias de

aprendizaje (Rodríguez, 1995).

En la época contemporánea, la educación evolucionó un poco más, adquiriendo un papel más protagónico en la sociedad; es así, como en la práctica educativa promovida por Juan Jacobo Rousseau se busca que los docentes realicen sus prácticas docentes teniendo en cuenta las etapas evolutivas del niño (Rodríguez, 1995). De igual manera, Pestalozzi encausó su praxis educativa a la enseñanza de las personas pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas, preocupándose por la educación popular, educación motivada hacia el sentir social y no solamente al hecho de ser pública o privada. El modelo de Pestalozzi, buscaba a través de su praxis que los niños se sintieran libres de aprender con el fin de que ellos mismos encontraran respuestas a sus interrogantes; además defendió una educación integral que fuese complemento de la educación que los niños reciben en sus hogares (Barrutia et al., 2021).

Durante ese periodo, específicamente el siglo XVIII, se critica fuertemente la formación magistral y se busca renovar la praxis educativa a través de un docente más instruido, con una mejor preparación pedagógica y cultural, que pasara del autoritarismo y las enseñanzas memorísticas a una educación más humana, afectiva, amistosa y respetuosa de la vida. Se buscaba una educación donde las relaciones maestro-alumno fuesen más equilibradas, cooperando entre sí para la construcción del conocimiento, implementando de esta manera una nueva ruta de lo que debería ser la educación en los tiempos venideros (Rodríguez, 1995).

En esta misma línea, Manjón (1846-1923) escribió dos obras específicas consideradas auténticos manuales pedagógicos *El maestro mirando hacia dentro* y *El maestro mirando hacia afuera*, ante la deficiente preparación de los maestros. En ellas, define el conjunto de características que deben reunir los docentes. Para este autor, “el hombre que educa enseñando” debe tener actitudes pedagógicas o didácticas y actitudes morales. No es el mejor maestro el que

más sabe sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar, esto es, de saberlo ver y entender, pensar y relacionar y, sobre todo de acrecentar el deseo de aprender, unido al método y hábito de estudiar y discurrir (Rodríguez, 1995, p. 176).

Según Dewey (1972), la educación debe estar orientada al aprendizaje por experiencias, los docentes deberán por medio de su labor educativa conducir a los estudiantes a la adquisición de un aprendizaje, a partir de las experiencias cotidianas de su entorno, para que ellos respondan a los desafíos que exige la sociedad (Ruíz, 2013). Es tarea del docente, a través de sus praxis, lograr que los estudiantes apliquen en la vida real los conocimientos aprendidos uniendo el abismo que separa la teoría y la práctica. De esa manera, Ruíz (Op. Cit.) afirma la insistencia de Dewey en que el docente debe dejar de lado su papel autoritario y ser un facilitador de aprendizaje utilizando los recursos pertinentes y creando las condiciones necesarias para que los estudiantes adquieran un aprendizaje eficaz.

Al respecto Montessori estaba convencida de que la praxis educativa debía conducir al niño hacia el desarrollo de sus capacidades, con la construcción de materiales apropiados, con el objetivo de que los educandos pudiesen aprender lo que les interesara de manera libre, gradual y con un nivel de complejidad que estuviese acorde con su desarrollo cognitivo (Sánchez y Chong, 2018). Para tal fin, el docente debería propiciar un ambiente de aula adecuado, con los elementos o recursos suficientes para que el estudiante en su etapa inicial de aprendizaje tuviese un ambiente adecuado que incluyera el orden, lo social, intelectual, emocional, moral, y su necesidad de seguridad. El docente en su praxis educativa deberá guiar al niño para que aprenda a explorar, observar y cuestionar (Op. Cit.).

Ahora bien, la praxis docente ha sido un proceso que ha tomado importancia a través de la historia de la humanidad, y que a un sigue en construcción debido a que *el ser humano es un*

ser inacabado y en permanente construcción (Freire, 1968). La antropología filosófica presenta muchas definiciones de lo que es el ser humano, sin embargo, ninguna de ellas logra definir en su totalidad al ser humano. Por tanto, al no existir una definición exacta del ser humano y entender que está en permanente construcción, se puede comprender que la praxis docente es constante y reflexiva. Esto implica, que los resultados obtenidos por el docente en su praxis no siempre son los mismos, debido a que el contexto y los grupos varían constantemente.

En ese orden de ideas, la praxis docente no depende solo de las acciones, sino que van acompañadas de una reflexión sobre lo cambiante, sobre aquello que el ser humano vive en su cotidianidad y sobre sus necesidades. El ser humano tiende a perder el sentido y las nociones de orden sobre las cosas, es aquí donde la praxis docente, a partir reflexiva sobre el deber ser y el hacer del ser humano, entra a establecer criterios pedagógicos y didácticos que conducen a los educandos a un aprendizaje significativo sobre aquella realidad que necesita aprender o cambiar. Al respecto Freire (1982) expresaba que “Ahora, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p. 10).

Sobre este respecto, se podrían referir numerosos autores que de alguna manera presentan propuestas sobre lo que debería ser la praxis educativa con el fin de obtener mejores resultados en la formación de los estudiantes; sin embargo, se considera que la praxis docente es un proceso en permanente construcción que frecuentemente está estableciendo nuevas opciones para responder a las circunstancias y contextos en el que viven los educandos y a las necesidades imperantes en una sociedad globalizada y tecnificada. Por tanto, al reflexionar sobre los acontecimientos y necesidades, el docente se ve en la obligación de construir modelos, métodos o estrategias para la formación integral de los dicentes.

En este sentido, es conveniente mencionar que la sociedad actual tiene la mirada puesta

en los docentes del siglo XXI, y exige de ellos una mejor preparación para el desarrollo de una educación más contextualizada, inclusiva y coherente; por tanto, debe tener una formación continua debido a los cambios permanentes propiciados por las tecnologías y la globalización, que invitan a mirar a los educandos desde su habitud natural y como ciudadanos del mundo. El docente de este siglo. tiene la necesidad de conocer y utilizar la tecnología como un recurso indispensable de su praxis educativa para generar interés en los estudiantes, viéndola igualmente como aliada para su formación permanente e interacción con la sociedad del conocimiento (Vega, 1999).

2.2. Antecedentes Investigativos

En este apartado, se presentan de manera organizada los antecedentes del problema planteado en la presente investigación, los cuales están relacionados con dos categorías medulares identificadas como *educación religiosa* y *praxis docente*. En efecto, para el logro de los fines planteados en la consulta de estas categorías, se recurrió a tesis doctorales, tesis de maestría y artículos científicos, haciendo una revisión minuciosa en repositorios nacionales e internacionales con el fin de poder obtener información clasificada y pertinente, que ayudara profundizar en el conocimiento del problema.

En este orden de ideas, debe aclararse que fue necesario recurrir a tesis de maestría y artículos de revista debido a que existen muy pocos o estudios a nivel de doctorado relacionados con la categoría medular educación religiosa. Esto se puede evidenciar a nivel nacional en la investigación de Beltrán (2018), quien hizo una revisión documental sobre la educación religiosa encontrando que existen pocos estudios relacionados con esta asignatura.

2.2.1. Antecedentes Internacionales.

En este escenario, las investigaciones revisadas se organizaron teniendo en cuenta las dos categorías medulares: educación religiosa y praxis docente; presentadas en orden cronológico desde las más recientes hasta llegar a las más antiguas.

Como primer referente, se presenta el trabajo de Alva (2018), con la tesis doctoral titulada *Educación religiosa y formación integral de los estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa Simón Bolívar-Perú*, para la cual se planteó como objetivo general determinar la relación existente entre educación religiosa y formación integral de los estudiantes, utilizando el enfoque cualitativo con metodología descriptiva, de tipo correlacional. La investigación, tuvo como sujetos de estudio a 283 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de secundaria, a quienes se aplicó un muestreo no probabilístico que determinó una muestra de 84 estudiantes, para establecer la relación existente entre las variables: educación religiosa y formación integral.

De esta manera, con el análisis de la información se pudo evidenciar que la educación religiosa es de gran importancia en la formación integral de los educandos porque a través de ella los estudiantes fortalecen su relación con Dios, mejoran sus relaciones interpersonales y aportan a la sociedad mediante la práctica de valores. Entre las conclusiones se destacan, que los funcionarios deben preocuparse por mostrar la importancia de la ERE para la sociedad y vigilar que los docentes de educación religiosa ofrezcan una educación de calidad que contribuya a la formación integral de los educandos. Por otra parte, los directores de las instituciones educativas deben monitorear la calidad de las clases de religión y establecer buenas relaciones con los docentes de ERE, con el fin de coordinar actividades que fortalezcan las debilidades de los estudiantes y promuevan una educación integral.

Continuando con la conclusiones, se determinó que los profesores de educación religiosa deben ser personas comprometidas, investigadores y misioneros que reconozcan la importancia de su labor en el aula de clase, formando con el ejemplo de vida y desarrollando competencias que ayuden a los estudiantes a ver la educación religiosa como una asignatura que aporta conocimientos importantes, que da respuesta a sus problemas personales y de la sociedad; lo cual lo compromete con su formación integral y en la búsqueda del bien común. De igual modo, los padres de familia están llamados a transmitir la fe a los hijos, buscar momentos de diálogo en el que motiven a sus hijos a ser buenos ciudadanos, mediante la práctica de valores como la fraternidad, la justicia y la solidaridad. Finalmente, se concluye que los estudiantes de las instituciones educativas, deberían fortalecer su fe a través de la asignatura de educación religiosa y mostrar con sus actitudes su compromiso cristiano con la comunidad, al tiempo que den respuesta a los problemas sociales.

En la investigación de Alva (2018), se evidenciaron serias dificultades con respecto a la praxis del docente de educación religiosa en el aula de clase y las actitudes que asumen los diferentes miembros de la comunidad educativa frente a esta asignatura, por ende, se necesita un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje de las ERE. Los funcionarios, directores, docentes, estudiantes y padres de familia deben tomar un papel más activo en la construcción de conocimiento que sirva para el desarrollo de habilidades humanas para el bien la comunidad educativa y de la sociedad. La metodología utilizada ayudó a conocer nuevos elementos teóricos, que sirven de referente para el fortalecimiento de la educación religiosa y aportar nuevos conocimientos que sirven para la formación de mejores seres humanos a través de la ERE.

Otro estudio que aborda un tema interesante relacionado con la ERE, fue planteado por Montes (2017), en su tesis de maestría titulada *Las TIC y el aprendizaje en el área de Educación*

Religiosa en los estudiantes de 3° de Secundaria de la I.E. 7055, Villa María del Triunfo de Perú; este estudio, tuvo como objetivo general determinar el nivel de dependencia entre las TIC, medios audiovisuales y el logro del aprendizaje en el área de educación religiosa en los estudiantes de 3° de secundaria. Para el logro de los objetivos propuestos, se utilizó el método hipotético deductivo, con diseño no experimental transversal y de nivel descriptivo.

Luego del análisis y discusión de los resultados, el autor recomendó fortalecer las políticas educativas en relación a la inversión de equipos tecnológicos y organización de infraestructura que permita la capacitación de docentes y la aplicación de las TIC en el aula de clase, de modo tal que el aprendizaje fuese más dinámico y motivador. De igual manera, se recomendó a los docentes de la ERE buscar los medios para aplicar en el aula de clase el uso de las herramientas tecnológicas con el objetivo de promover un cambio permanente de actitudes que mejoren las relaciones interpersonales, el aprendizaje significativo y la vocación de servicio de los estudiantes.

El estudio de Montes (2017) constituyó un aporte significativo a la presente investigación porque develó la importancia del uso de las herramientas tecnológicas en la praxis del docente de educación religiosa, toda vez que la tecnología ayuda al docente a crear contenidos didácticos para hacer que sus clases sean motivadoras e interesantes, logrando de esta manera que los educandos aprendan de manera más rápida y fácil. Debe tenerse en cuenta que, si se quiere formar integralmente a los estudiantes, los docentes de la ERE deben hacer que esta área de formación utilice los recursos didácticos necesarios como parte de su praxis pedagógica.

Siguiendo con la revisión, se tiene a Limón (2016) en su tesis doctoral titulada *Problemática de la enseñanza de la religión en la ley orgánica del sistema educativo (LOGSE) propuesta de un área curricular*; quien se planteó como objetivo dar a conocer la historia de la

educación religiosa escolar en España, con el fin de hacer una propuesta que integrara aspectos pedagógicos y curriculares que ayudasen a la formación integral de los estudiantes y evitar el analfabetismo religioso en la sociedad española cada vez más secular. La metodología utilizada en fue descriptiva y explicativa, con la cual, a partir de fuentes documentales, se analizaron aspectos jurídicos, sociales y políticos relacionados con la ERE.

Entre las conclusiones, destacan que en la historia de España la educación religiosa ha sido una discusión polémica y controvertida desde la constitución de las cortes de Cádiz hasta la promulgación de la LOGSE; los gobiernos de diferentes épocas, han incluido programas y currículos obligatorios para la enseñanza de la religión, por considerarla de gran importancia en la formación de los niños y jóvenes. De igual manera, se observan momentos de la historia donde la ERE dejó de ser obligatoria en España y es sacada del currículo académico. Es así que, dentro de este proceso histórico, en la etapa Franquista con la guerra civil, el gobierno español declara la confesionalidad católica “Se es católico por ser español” (Limón, 2016, p.250). Más adelante, se da la oportunidad que aquellas personas que no quieran ver ER por motivos de conciencia la cambien por Educación Ética; así mismo, la Constitución Española de 1978 otorga a la ERE un estatuto especial, al declararla como un derecho fundamental, a través del cual los padres podrán exigir, si así lo desean, una educación religiosa acorde a sus convicciones.

Los inicios de la educación religiosa escolar en España se ubican a partir de la evangelización, y alrededor de la catequesis de la iglesia católica y ha pasado por diversos momentos en los que se ha planteado como obligatoria, confesional y opcional. Hasta el momento la formación religiosa católica es política de estado y por lo tanto obligatoria dentro de los programas académicos de las universidades y de los colegios; pero con el tiempo esta visión de un estado confesional ha ido cambiando a una visión de estado laico más abierta que reconoce

y respeta el pensamiento religioso de su pueblo, abriendo la posibilidad de otras expresiones religiosas y de personas que han decidido no profesar ninguna religión, sin que por esto puedan ser discriminadas. Por otra parte, dentro de este proceso de secularización han surgido posturas antirreligiosas que rechazan cualquier forma de enseñanza religiosa en la formación integral de los educandos, creándose controversias de tipo político y social con quienes defienden la importancia de la formación religiosa en la educación de sus hijos.

Dentro de este orden de ideas también puede decirse que las clases de religión le permiten al estudiante hacerse preguntas importantes sobre su razón de ser en el mundo y de aquello que lo rodea; para buscar respuestas desde la fe, a los problemas personales y sociales. Por ende, se considera que aquellos estudiantes que optan por la educación religiosa estarán en capacidad de “comprender, conocer, analizar y asimilar la historia, la lengua, la literatura, la música, la arquitectura, la pintura, escultura y la tradición patria” (Limón, 2016, p. 251). Así pues, debe señalarse que la constitución española declara dentro su confesionalidad el derecho a la libertad religiosa y de una educación integral que incluya una formación religiosa acorde a las convicciones de los padres.

En función de lo planteado, Limón (2016) insiste sobre la importancia de elaborar unos lineamientos curriculares que respondan al contexto religioso de la población; proponiendo dos alternativas de desarrollo: una cultural, y otra confesional a la que llamó *área de religión y religiones*, la cual sería obligatoria para todos los educandos y con la que se acabaría el analfabetismo religioso. En este sentido se sugiere que la educación religiosa escolar “sea orientada por docentes idóneos; con estudios en fenomenología de la Religión, Filosofía e historia con conocimientos del saber religioso” (p. 252).

Finalmente, este estudio de Limón (2016) hace varios aportes fundamentales a esta investigación, resaltando la importancia que tiene la ERE en la formación integral de los educandos y el papel que desempeñan los docentes en la orientación de esta asignatura; por tanto, los profesores de religión deberán ser personas competentes e idóneas para que, a través de su praxis pedagógica, puedan desarrollar estrategias y metodologías para la inclusión de diferentes pensamientos religiosos, en donde los estudiantes interactúen y aprendan recíprocamente para darle sentido a su vida y a la solución de problemas sociales. Sin embargo, resulta contradictorio pretender que una educación religiosa pueda ser inclusiva y a la vez sea confesional; por ende, es necesario pensar en una educación religiosa inclusiva, que no pierda de vista lo espiritual y la identidad religiosa de los educandos.

Desde la categoría medular praxis docente, en las investigaciones internacionales Agreda y Pérez (2020), en su investigación titulada *Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente*, se planteó como objetivo determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo. La investigación se desarrolló bajo el método descriptivo no experimental con diseño correlacional explicativo. La praxis docente se convierte en objeto de estudio a través de dos aspectos: la reflexión que hace el docente de sus propias prácticas (autoevaluación), y el análisis que hace un par académico de esa misma práctica académica con el fin de hacer acompañamiento, orientar y motivar un dialogo reflexivo que conduzca al mejoramiento de los procesos educativos.

Bajo ese contexto, se concluyó que el acompañamiento pedagógico es una herramienta eficaz para promover la interacción y el diálogo reflexivo de la labor que realiza el docente en el aula de clase, porque le permite darse cuenta de aquellas acciones pedagógicas infructíferas que

están llevando a cabo en el aula de clase y que necesitan ser mejoradas. A partir de este acompañamiento pedagógico, el docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre los procesos que realiza en el aula de clase, para identificar debilidades y mejorar sus prácticas educativas. De esta manera, el acompañamiento pedagógico parte del supuesto que el cambio educativo no nace de una imposición externa, sino de la reflexión que hace el docente de sus propias prácticas pedagógicas; de igual manera, el acompañamiento pedagógico implica visitas de aula, diálogo entre pares, compartir experiencias, interdisciplinariedad y talleres de actualización acordes a las necesidades de los docentes (Agreda y Pérez, 2020).

El aporte del referido estudio, gira en torno a la importancia del acompañamiento pedagógico para promover la práctica reflexiva, porque se visiona como una propuesta significativa para el fortalecimiento de la ERE en las instituciones educativas objeto de estudio en la presente investigación. Se necesita que los docentes de educación religiosa reflexionen sobre su praxis docente, en vista de las diferentes dificultades que se presentan en la orientación de la clase. Así mismo, es fundamental que se establezcan estrategias como el acompañamiento pedagógico para ayudar a que los profesores de religión puedan construir nuevas estrategias que dinamicen esta clase, haciéndola más interesante.

En el mismo orden de ideas, se presenta el trabajo de Loo et al. (2020), quienes en su estudio titulado *La psicopedagogía en el aula: Representación de la praxis docente en la educación secundaria ecuatoriana*, plantearon como objetivo general analizar la representación de la praxis docente en la educación secundaria ecuatoriana. La metodología se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, desde un enfoque interpretativo, de carácter documental bibliográfica. Para la recopilación de la información, se utilizó la búsqueda avanzada a través de descriptores

clave. La población utilizada para el estudio, fue seleccionada a través del muestreo intencional, con un total de cinco (5) documentos que cumplieron con los criterios de selección.

Los resultados de la investigación dieron a conocer que las prácticas docentes ayudan a que los educadores desarrollen habilidades para la enseñanza de los estudiantes, buscando a través de diferentes estrategias los medios para que los estudiantes aprendan de manera fácil. Es la constante interacción del docente con los educandos la que lo lleva a dinamizar y a prepararse para buscar solución a los problemas que se le presentan en el aula de clase. La experiencia del docente en el aula no debe ser un ejercicio improvisado; al contrario, debe estar fundamentado en un método y unos recursos acordes a las necesidades de cada contexto educativo con el fin de estimular el aprendizaje y contribuir a la calidad educativa (Llor et al., 2020).

Reconocer que en la medida que el docente adquiere experiencia en el aula y reflexiona sobre su quehacer, es un aporte importante para esta investigación, porque si se logra que los docentes de educación religiosa reflexionen sobre sus prácticas educativas y las dan a conocer, se podría mejorar la enseñanza de la educación religiosa para el bien de los educandos y de la sociedad. Es innegable, que a partir del compromiso y responsabilidad de cada educador depende el mejoramiento de la calidad educativa, por ende, la formación del docente cualquiera que sea su perfil académico es un elemento fundamental para una educación de calidad.

Otro trabajo revisado fue el de Pedreño (2020), quien en su tesis doctoral *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España*, se planteó como propósito general, determinar la relación existente entre el pensamiento y la acción de los docentes de las regiones de Murcia (España) y de Ensenada (B.C., México) en su práctica educativa, y la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico. La metodología de esta investigación se fundamentó en el paradigma constructivista y el abordaje de la

investigación se hace desde una perspectiva cualitativa, adoptando la forma de un estudio de caso, donde se describe una situación educativa real. Este estudio develó, que no existen diferencias significativas entre los resultados de las encuestas. Entre las conclusiones, se establecieron categorías como la acogida, testimonio y contextualización como los elementos fundamentales para una pedagogía de la alteridad.

La categoría de acogida, muestra la importancia de la relación docente-estudiante; el docente debe ser un profesional entusiasta y con vocación, que genere confianza, seguridad y protección; que de afecto y ayude a sus estudiantes a superar sus dificultades, especialmente de los más vulnerables. La categoría de testimonio es reconocida como la más importante porque exige que el docente sea un modelo actitudinal, genuino, autentico que enseña desde la experiencia y los valores que posee. La categoría de la contextualización resalta la importancia de modificar la praxis educativa, para que los docentes desarrollen estrategias inclusivas acordes al contexto escolar, teniendo en cuenta la diversidad, características y necesidades de los educandos y de esta manera aplicar estrategias inclusivas a través de la pedagogía de la alteridad fundamenta en el pensamiento de Emmanuel Levinas. El análisis procedente de este estudio también identificó categorías como la heteromía, responsabilidad, justicia y la compasión, explicadas a continuación:

De igual modo, la categoría heteronomía enfatiza sobre la importancia de la socialización y el deber de los docentes de buscar el bienestar de los estudiantes antes que el propio en el sentido de lo personal de la planificación didáctica; sin embargo, en este aspecto los docentes encuestado anteponen su bienestar al de los educandos. En la categoría de la responsabilidad se resalta la importancia de la formación continua de los docentes y la reflexión de sus prácticas educativas, así como de su compromiso de cuidar el proceso de aprendizaje y el bienestar físico,

emocional de los estudiantes. Dentro de esta categoría de la justicia el docente tiene el deber de ser imparcial respondiendo a las necesidades de los educandos, el docente tiene el deber de lograr un aprendizaje desde la diferencia. Finalmente, la categoría de la compasión hacer relación a la importancia de que el docente se ponga en el lugar de sus estudiantes para que pueda comprenderles y ayudarlo en lo que este a su alcance.

En general, puede concluirse que entre las prácticas docentes y la pedagogía de la alteridad hay puntos de encuentro y desacuerdo. La pedagogía de la alteridad busca que los docentes se preocupen no solo por lo académico sino también por la parte humana; el docente tiene el deber moral de ser enseñar desde la vida y para la vida, de modo que toda su praxis debe estar direccionada hacia la construcción de relaciones de alteridad para que a través de ellas pueda tener un mayor acercamiento a la realidad del estudiante y así poder responder sus necesidades de manera más significativa y apropiada para el aprendizaje.

El estudio descrito, resultó muy interesante para el desarrollo de esta investigación, porque aportó desde la pedagogía de la alteridad, elementos teóricos importantes a la praxis del docente de educación religiosa. Las categorías explicadas tienen una estrecha relación con los objetivos de la educación religiosa y el deber ser de la clase de religión. La pedagogía de la alteridad es una herramienta interesante para una educación religiosa inclusiva, al tiempo que resalta la importancia de la formación docente en el desarrollo de habilidades como acogida, testimonio, contextualización, heteronomía, responsabilidad, justicia y compasión.

2.2.2. Antecedentes Nacionales

En escenario colombiano las investigaciones revisadas se organizaron teniendo en cuenta las dos categorías medulares: *educación religiosa y praxis docente*, considerando desde los estudios más recientes hasta llegar a los más antiguos.

Primeramente, se presenta el estudio de Guiral (2020), quien en su tesis de maestría *Las prácticas religiosas presentes en las experiencias pedagógicas: una investigación narrativa*, se planteó como objetivo general descubrir desde un ejercicio narrativo las prácticas religiosas que influyeron en su experiencia pedagógica como docente de la ERE de una institución educativa de Santa Rosa de Osos. La metodología de este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con metodología narrativa, aspecto importante que permitió conocer con mayor exactitud las dificultades que se presentan en el aula de clase con relación a la praxis docente de educación religiosa, así como la ambigüedad que existe entre lo estipulado por las leyes sobre libertad religiosa y lo que debe ser la enseñanza de la ERE.

Los aportes del referido trabajo, están relacionados con la problemática planteada en esta investigación cuando el autor expresa que los docentes de educación religiosa deben mejorar su práctica pedagógica en el aula de clase y establecer un currículo acorde a las necesidades de los educandos, de modo que puedan desarrollar estrategias de inclusión que tengan en cuenta otras expresiones religiosas. En este sentido, se resalta la importancia de lineamientos curriculares que tengan en cuenta estas diferencias religiosas, y que sirvan para marcar de alguna manera un hilo conductor en el proceso de formación de los educandos. Por último, se reconoce la necesidad de asignar la cátedra de educación religiosa a docentes idóneos que orienten la asignatura desde el marco legal de la libertad religiosa en Colombia y del respeto por los derechos humanos.

Otro estudio revidado, fue el Páez (2019), quien en su tesis de maestría: *El área de educación religiosa escolar -ERE- una práctica evaluativa por definir*, presentó como objetivo

la caracterización de las prácticas evaluativas en el área de Educación Religiosa Escolar -ERE- y el aporte que puede hacer la Evaluación Formativa. La investigación se fundamentó en la metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico y crítico, lo cual permitió identificar las prácticas evaluativas de la asignatura de educación religiosa de una institución pública y dos privadas de la ciudad de Bogotá.

Desde el análisis de la información teórica de esta investigación, la educación religiosa es concebida desde el marco legal internacional, nacional y local con un enfoque pluralista y de libertad de cultos; con el fin de que los estudiantes encuentren en las tradiciones religiosas un sentido para su vida, y a la vez pongan en práctica valores religiosos. Así mismo, se presentan tres modelos de evaluación: la evaluación por objetivos, orientada hacia la toma de decisiones, la evaluación sumativa y la formativa. Así, la evaluación ayuda a identificar la apropiación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y las dificultades que estos presentan con el propósito de establecer estrategias que les permitan mejorar. Para esto, es necesario que los docentes de la ERE sean personas idóneas, que desarrollen acciones pedagógicas aplicadas en un contexto donde los estudiantes encuentren el sentido de lo que aprenden y lo pongan en práctica. Por tanto, se propone la evaluación formativa como la opción más acertada para mejorar el aprendizaje de los educandos porque promueve espacios de diálogo y la autoreflexión.

Así mismo, se encontró que en las instituciones objeto de estudio estaban utilizando los lineamientos de la Conferencia Episcopal Colombiana para la planeación de las clases y esto es debido a la falta de orientación de MEN con respecto a unos lineamientos curriculares no confesionales. Se evidenció que, en los colegios privados, los docentes tienen la idoneidad exigida para la enseñanza de la ERE a diferencia de los colegios oficiales a quienes en muchas ocasiones se les asignan horas a docentes de cualquier especialidad para completar su tiempo

laboral. También se encontró, que los docentes aplican un sistema de evaluación tradicional apegado a las practica religiosa confesional, sin embargo, muestran cierta disposición al cambio.

Otro de los estudios revisados, fue el de Puerchambu (2019) quein en su tesis de maestría intitulada *Diseño estratégico del plan de área de la educación religiosa*, tuvo como propósito general elaborar un plan estratégico de estudios acorde con el Proyecto Educativo Institucional [PEI] de la I.E José Eustacio Rivera de Pitalito-Huila. La metodología utilizada para alcanzar los objetivos propuestos fue de tipo proyecctiva con diseño mixto.

En este estudio, el referido investigador concluyó que el plan de estudios de la ERE no estaba articulado con el Plan Decenal de Educación 2016-2026, ni con los planes regionales; además, se evidenció que existen puntos de vista heterogéneos en relación a lo académico y pedagógico de la ERE, situación que ha causado una desarticulación que dificulta el fortalecimiento pedagógico de esta asignatura para que impacte de manera eficaz y positiva en la formación de los estudiantes. Así mismo, se insistió en la necesidad de redireccionar la asignatura de religión, para que cobre su importancia en la formación integral de los educandos, a través de un plan estratégico funcional para la vida de los estudiantes y en la sociedad.

La propuesta de un plan estratégico para la enseñanza de la educación religiosa utilizando la matriz DOFA resulta interesante para la actual investigación, porque ayudaría a la construcción de lineamientos curriculares acordes a la realidad especifica de cada institución educativa. Este plan estratégico, debe construirse con la participación de la comunidad educativa, de modo que se tenga en cuenta la situación particular de cada estudiante y, de esta manera, realizar propuestas significativas que causen impacto en la formación de los educandos, motivándolos a poner en práctica lo aprendido en cada clase de ERE.

De igual manera, en la realización de este plan estratégico se determinó que sería

necesaria la experiencia y los conocimientos del docente de educación religiosa, quien deberá conducir y articular cada una de las propuestas, utilizando sus conocimientos y experiencia pedagógica con el fin de plantear estrategias innovadoras que develen la importancia de la educación religiosa en la formación integral de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Beltrán (2018) en su tesis de magister titulada *Estado del arte sobre educación religiosa escolar en Colombia 2007-2018*, planteó como objetivo general estructurar un estado del arte sobre la educación religiosa escolar, utilizando la metodología de investigación cualitativo-documental con la cual hizo una descripción de los textos utilizados para mejorar su comprensión. El referido investigador, realizó una búsqueda de información en fuentes confiables y en estudios de “artículos científicos, libros y capítulos de libros producto de investigaciones, trabajos de maestría y tesis doctorales y posdoctorales” (p.11), entre los años 2007- 2018. En estos 13 años solo se encontraron un promedio de cuarenta investigaciones relacionadas con la educación religiosa entre las que se ubicaron siete maestrías y un doctorado, lo que es considerado como un promedio muy bajo por ser un área de formación obligatoria.

La investigación concluyó, que la falta de investigaciones en educación religiosa podría atribuirse a la carencia de programas académicos que ofrecen las universidades, la poca capacitación que reciben los docentes y, de alguna manera, a la falta de interés de los profesores. Entre los problemas de estudio de la educación religiosa, sobresalen los relacionados con lo epistemológico, pedagógico, curricular, jurídico y praxeológico, entre otros. Ningún trabajo de los analizados se dedicó a la evaluación de la ERE como objeto de estudio; aspecto de gran importancia para el fortalecimiento de esta asignatura debido a que se tiene en cuenta para la promoción de los estudiantes.

Otro aspecto importante de la investigación de Beltrán (2018), es el hecho de haber

revelado que parte de las problemáticas de la ERE se deben a las inconsistencias de las leyes que regulan la educación religiosa. De igual forma, debe considerarse que los lineamientos y estándares que existen son de la Iglesia Católica y no aplican para otras confesiones religiosas. En este sentido, el referido investigador explica que son necesarios unos estándares que permitan una homogeneidad en la enseñanza aprendizaje de la educación religiosa, para evitar prácticas inadecuadas que vayan en contra de la libertad religiosa y de pensamiento; las cuales, al mismo tiempo, podrían traer como consecuencia la eliminación de la educación religiosa para ser reemplazada por otra área de formación.

Para terminar con esta idea, se debe considerar que para el diseño curricular de la ERE es importante identificar características del contexto de los educandos para que, a partir de ellos, se propongan unos ajustados a la realidad. En este sentido, sería interesante si se logra la participación de los padres de familia con el fin de poder implementar nuevas estrategias que permitan una toma de decisiones compartidas, que ayuden al mejoramiento de la calidad educativa desde la educación religiosa. En esta investigación, además se encuentra detallada la situación de la educación religiosa en Colombia y de manera particular de Valledupar, lo cual resultó de gran valía.

En el contexto de los antecedentes investigativos nacionales relacionados con la ERE, a la fecha de esta indagación solo se encontró la tesis doctoral de Vides (2016), titulada *La educación religiosa escolar como espacio de formación política. Marco antropopedagógico desde la experiencia de docentes de instituciones educativas distritales de Bogotá*; en ella, el mencionado investigador se planteó como objetivo general proponer un marco antropopedagógico que permitiera la vinculación de la formación política al espacio de educación religiosa escolar, a partir de las experiencias de docentes de las instituciones educativas distritales de Bogotá. El

enfoque metodológico fue desde la hermenéutica analógica en busca de la vinculación de lo político y lo religioso para dar respuesta a la problemática social de Colombia. En ese sentido, se identifica la problemática social por la que atraviesa Colombia y la falta de sentido por la cual pasa la educación religiosa proponiendo que, en esta área de formación, se incluya lo político como estrategia que brindaría un mayor protagonismo en la sociedad. Desde esta perspectiva, en la investigación se determinó que desde la educación religiosa se pueden hacer valiosos aportes a la política y, de esta manera, promover leyes más justas que beneficien a la sociedad.

El aporte del trabajo de Vides (2016) a la presente investigación, estuvo en la mirada que ofrece de la política como un objeto de estudio de la enseñanza-aprendizaje de la educación religiosa; vista, no como un medio para promover intereses particulares de una confesión religiosa sino desde un enfoque espiritual, producto de esa relación individual del hombre con Dios. De esa manera, la clase de religión ha de ser el lugar donde se aprende a dialogar, escuchar y a través de la cual los estudiantes compartan sus experiencias de fe, buscando el bienestar propio y de la comunidad, con acciones políticas honestas producto de ese proceso de formación religiosa. No tendría sentido una política y una educación religiosa donde no se da una entrega sincera y de servicio a las personas más vulnerables a través del arte de gobernar; sería interesante pensar, cómo a través de la pedagogía se logra vincular la política a las clases de educación religiosa, sin que la ERE pierda su esencia o naturaleza.

Desde la categoría medular de la Praxis docente, se revisó el trabajo de Vega (2021) para su tesis doctoral denominada *Formación endógena alternativa en los procesos de mejoramiento de la praxis integral docente, desde la autogestión de la comunidad educativa a la calidad institucional*; en ella, se planteó como propósito general construir una propuesta para formación endógena para el mejoramiento de la praxis integral docente desde la autogestión de la

comunidad educativa a la calidad institucional de las Institución Educativas Oficiales en el municipio de Montería. Para el cumplimiento de su propósito, la investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo naturalista, a partir del cual se recogieron datos por medio de una entrevista semiestructurada a tres (3) docentes y tres (3) directivos de la Institución Educativa Cecilia de Lleras. Los discursos de los entrevistados fueron analizados a través de la hermenéutica interpretativa siguiendo los procesos de estructuración, categorización, contrastación y teorización. Además se utilizó como herramienta de análisis el Atlas ti 9.

Dentro de esta investigación, se desveló que el sistema educativo del municipio de Montería presenta debilidades en la elaboración de planes de mejoramiento y democratización que contribuyan a la formación del docente y la participación de los mismos en los procesos de mejoramiento institucional. A pesar de esta situación, fue positivo encontrar que los docentes estaban dispuestos a participar en un proceso de formación continua, a partir de las fortalezas y debilidades de cada uno, para lograr un aprendizaje significativo y permanente a través de la autogestión y el trabajo colaborativo. A partir de este proceso de formación endógena, se pretendió que los docentes adquirieran mejores competencias en pedagogía, investigación, tecnologías y razonamiento cuantitativo para el fortalecimiento de la calidad educativa de la Institución Educativa Oficial de Montería.

Este estudio, aportó la posibilidad de reflexionar sobre la importancia de la formación endógena del docente de educación religiosa, en la cual se debe tener en cuenta las necesidades de los docentes de religión, en conjunto con sus fortalezas, para plantear estrategias de formación colaborativa. Desde esta visión, la formación endógena se presenta como una alternativa que podría ser tomada en cuenta para el mejoramiento de las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes de ERE, porque a través de ella, podrían trabajar colaborativamente, compartir

experiencias significativas y conocimientos que contribuyan a la puesta en marcha de acciones que ayuden al fortalecimiento de su praxis pedagógica; por ende, al diseño de estrategias que ayuden a la resignificación de la educación religiosa desde un contexto específico.

Así mismo, se revisó la investigación realizada por Navarro (2018), quien en su tesis doctoral intitulada *Praxis profesional del docente en la enseñanza de la lengua castellana en educación media: desde la responsabilidad social y la cultura ciudadana*, se planteó como objetivo principal construir una propuesta sistemática para la praxis docente en la enseñanza de la lengua castellana en Educación Media en relación a la responsabilidad social y la cultura ciudadana en el Instituto de Educación La Inmaculada del municipio de Montería. Para el logro de su propósito, trabajó bajo el paradigma hermenéutico interpretativo, utilizando como técnica e instrumento de recolección de datos la entrevista a profundidad, que fue aplicada a tres (3) informantes claves de la Institución Educativa.

Entre los hallazgos de esta investigación, se valoran las acciones pedagógicas del docente de lengua castellana para hacer que sus clases sean más significativas y tengan una aplicación en la vida práctica de los estudiantes; preocupándose no solo por los conocimientos relacionados con la asignatura, sino también por la formación afectiva de los educandos, logrando de esta manera una formación integral a través de estrategias que vinculan la responsabilidad social y la cultura ciudadana como parte importante de la educación. De esta manera, se visualiza cómo el docente a través de práctica educativa es capaz de motivar y transformar el pensamiento de los educandos hacia el trabajo con valores que edifican la sociedad y dan mayor sentido a su labor.

La investigación, hace un aporte importante a este estudio porque logró demostrar cómo el docente, a través de su labor en el aula de clase, es capaz de educar sobre cualquier aspecto de la vida de las personas además de lo cognitivo. Si esto se pudo lograr con la asignatura de lengua

castellana, con mayor razón se podrán alcanzar mejores resultados a través de la educación religiosa, debido a que esta asignatura está enfocada en la formación humana. De modo, que el docente de la ERE tiene la responsabilidad de hacer que esta área sea realmente significativa e importante en la vida de sus estudiantes, a través de la utilización de estrategias pertinentes adquiridas en su praxis educativa.

2.3. Bases Teóricas y Legales

2.3.1. Bases Teóricas

2.3.1.1. Educación Religiosa Escolar La educación religiosa escolar [ERE], es la enseñanza que reciben educandos en el ámbito escolar sobre aquello que está relacionado con las creencias o doctrinas religiosas y que estos manifiestan de alguna manera en su comportamiento y expresiones. Así mismo, la UNESCO (2007) define la educación religiosa como “el aprendizaje acerca de la religión o las prácticas espirituales propias, o como el aprendizaje sobre las religiones o creencias de otros” (p. 17). En un sentido más amplio, Ñañez et al. (2017) definen la educación religiosa como:

Una enseñanza que trabaja sobre el fenómeno religioso como experiencia humana y social, forma en el discernimiento y la comprensión en función de opciones religiosas libre y maduramente, convirtiéndose en un espacio de encuentro y diálogo, donde la juventud tenga una experiencia de comunión, educa para la convivencia y el respeto por los valores religiosos y propone una orientación ética de la vida, en pro de la construcción del hombre nuevo. (p. 9)

En otras palabras, la educación religiosa debe ir más allá del aprendizaje de una religión, del conocimiento de conceptos o de prácticas externas; ella, debe ser un espacio de encuentro con los otros donde se compartan ideas, puntos de vistas y experiencias de vida que ayuden a los

educandos en su crecimiento personal y a la construcción de una nueva sociedad. En este sentido, Cadavid (2020) va mucho más allá al decir que:

La educación religiosa escolar debe significar una actitud de apertura, de diálogo, de respeto y de tolerancia, elementos vivenciales que se traducen en escenarios para la práctica de otros valores como el perdón y la reconciliación, que conducen a la formación para la paz y la sana convivencia. Lejos de ella están la discriminación por cualquier razón y los discursos hegemónicos que pretenden imponer verdades absolutas. (p. 18)

A decir de León (2007), “Si el hombre no es libre no es responsable” (p. 598); por tanto, la educación debe hacer libre al hombre para que actúe de manera responsable; de lo contrario, no se podría afirmar que ha sido educado; la educación no debe admitir ni imponer ideologías o religiones únicas, porque esto sería una forma de dominio y de control del comportamiento humano que atenta contra la libertad. A partir de lo anterior, puede decirse que la ERE debe ayudar a que los estudiantes aprendan a sentirse libres en la forma de expresar su fe, incluso de cambiar la religión si así lo desean. La educación religiosa, debe formar estudiantes con una mente abierta al diálogo y lejos de los fanatismos que promuevan discordias y faltas de respeto contra los derechos humanos, cerrándose a la posibilidad de conocer el pensamiento religioso de otras personas o culturas. En relación a lo expuesto, Limón Mendizábal (2016) expresa que:

La asignatura de Religión no es un sentimiento a inculcar ni una ideología para adoctrinar. La Religión como asignatura, como la Teología como ciencia, es un saber, un conocimiento estructurado y secuenciado que cuenta con un estatus que tiene plena legitimidad para estar presente curricularmente en la escuela, pues

desvela una dimensión del hombre (*homo religiosus*, religado) dimensión que le ha acompañado y acompaña desde sus orígenes. (p. 251)

Por otra parte, para Ortiz (2020), ni el gobierno ni los padres de familia se pueden atribuir el derecho de enseñar una religión. La educación debe estimular aspectos físicos, intelectuales, morales, estéticos, sociales, culturales, para que los estudiantes se formen en sus propias convicciones, sin ser obligados a recibir una orientación religiosa de parte de sus padres, maestros o sacerdotes. Esta posición de Ortiz (Op. Cit.) luce extremista, pues cada familia tiene una cultura propia, que transmite una serie de valores que son innatos. No obstante, es acertado dejar que los niños a partir de sus experiencias puedan tener un sentido crítico de su fe religiosa.

Así, la ERE no debe ser vista desde una perspectiva negativa, porque ella ayuda en la formación de los educandos en valores humanistas y universales, su función en la escuela no es obligar a que los estudiantes adopten una creencia religiosa sino complementar otro aspecto importante en la formación del ser humano *la formación espiritual*, la cual hace parte de la formación integral. Aunque algunos movimientos laicistas sostengan que el fin de la escuela es el conocimiento y no creer, se estaría desconociendo este otro aspecto importante en la vida del ser humano (Bonilla, 2015). La clase de educación religiosa, constituye un espacio educativo para el desarrollo de la persona, el aprendizaje y la libertad de expresión, donde se encuentran diferentes formas de ver y entender a Dios, el mundo, sus historias y su cultura. En este contexto, el docente de religión tiene el desafío de buscar estrategias que garanticen la inclusión y tolerancia ante las diversas posturas religiosas de sus estudiantes (Guerrero, 2019).

Reflexionando en los argumentos de Pablo Freire en su obra *La Pedagogía del Oprimido* (1968), se puede decir que también existe una *Educación religiosa bancaria* cuando se trata de llenar a los estudiantes de conocimientos doctrinales, bíblicos, motivando solo la repetición de

oraciones sin sentido, impidiéndoles un descubrimiento propio de la fe. Una educación religiosa memorística tradicional, no es una respuesta a los problemas existenciales del estudiante y tampoco ayuda a la construcción de una nueva sociedad. En este sentido, se clama por una educación religiosa que toque la vida y dé respuesta a los problemas de la comunidad educativa y de su entorno; animando a los educandos a tener una coherencia moral entre el decir y el hacer.

La educación religiosa orientada de manera adecuada, es un factor fundamental en la formación de las personas, porque a través de ella los estudiantes podrán encontrar respuestas sobre el sentido de su vida y desarrollar actitudes éticas importantes para la convivencia y su desarrollo humano; de igual manera debe considerarse que la educación religiosa hace parte de la formación integral del ser humano en la que los educandos mejoran sus relaciones afectivas y ponen en práctica valores como la solidaridad, el sacrificio, el amor por los que sufren, el respeto por sagrado y por la dignidad de los demás (Adame, 2015).

2.3.1.1.1. Objetivos de la Educación Religiosa Escolar. De acuerdo con la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC, 2012), la educación religiosa debe ofrecer garantías y abrir espacios para que los estudiantes se formen en:

- Respeto y reconocimiento de credos religioso distintos al propio.
- Toma de conciencia y conocimiento de la propia identidad religiosa, para dar razón y argumentar y comunicar sus posiciones religiosas de manera respetuosa y asertiva.
- Respeto de la libertad religiosa y de otras formas de expresar y vivir la creencia en Dios.
- La realización de acciones desde la perspectiva religiosa que ayude a la construcción de una sociedad con una coherencia moral y respetuosa de la familia, la vida, los derechos humanos, la búsqueda de la paz, entre otros.

- El desarrollo de la capacidad crítica para confrontar sus convicciones con otras confesiones religiosas y áreas del conocimiento.
- El respeto por los no creyentes y de aquellos que expresan sus convicciones mediante gestos, palabra o acciones piadosas.
- Aplicación de las convicciones religiosas para la transformación de la sociedad, cultura, la política y la propia vida.

De acuerdo con Guerrero Díaz (2020), uno de los objetivos de la educación religiosa es desarrollar un aprendizaje significativo en los educandos; es decir, conocimientos que respondan de alguna manera a las necesidades educativas de los estudiantes y por medio de las cuales se desarrollen competencias para la vida en comunidad. De igual forma para Lara et al. (2015) la educación religiosa debe ayudar al desarrollo de competencias que les permitan a los estudiantes poner en práctica sus contenidos en situaciones concretas de la vida; de lo contrario la enseñanza de esta asignatura no tendrá ningún sentido; su objetivo debe ser la formación integral de los estudiantes, respondiendo a situaciones concretas de la vida y de la sociedad.

2.3.1.1.2. Objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar. La educación religiosa es un tema polémico entre quienes manifiestan que no debería tenerse en cuenta en la formación de los estudiantes y quienes defienden una educación religiosa confesional y laica. Para el autor (Pérez Navarro, 2020). La educación religiosa no es una asignatura fácil de orientar debido a la complejidad de su enseñanza, que encierra diversidad religiosa y exigencias legales nacionales e internacionales. Las anteriores controversias, no han permitido acuerdos sobre qué se debe enseñar en la clase de educación religiosa, por tanto, tampoco existen lineamientos curriculares claros que orienten la enseñanza de la ERE de los colegios oficiales de Europa y de Colombia.

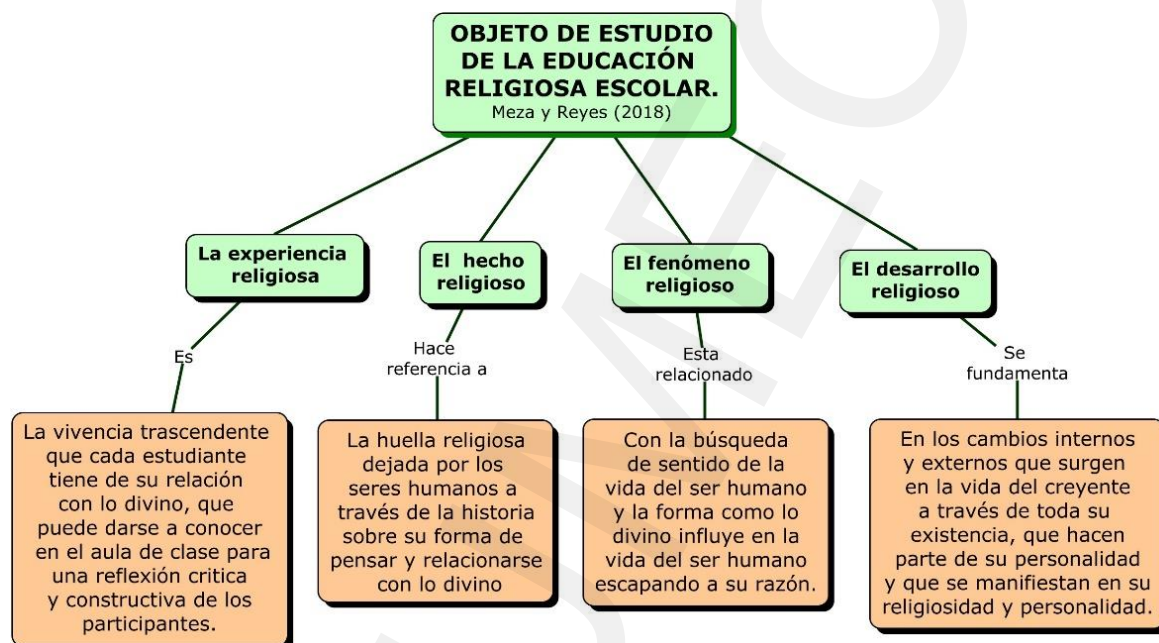
Aunado a lo anteriormente expresado, Pérez Navarro (Op. Cit.) afirma que los profesores de educación religiosa tienden a ser subvalorados por la sociedad, por docentes de otras asignaturas, por los padres de familia y hasta por los estudiantes; estos últimos, no tienen claro por qué y para qué se debe enseñar educación religiosa en la escuela. Dicho de otra manera, la enseñanza de la educación religiosa pide a gritos una innovación en las praxis del docente, con el fin de crear una nueva visión hacia esta asignatura en la formación integral de los jóvenes; por ende, es importante transformar la clase de educación religiosa tradicional y vacía, alejada del contexto social y diverso que ha impuesto la globalización. En este mismo sentido, Meza y Reyes (2018) apoyan lo anterior al expresar que:

Lo más importante es que el objeto de estudio de la ERE sea significativo tanto para el enseñante como para el estudiante. No hay nada más tedioso que aprender algo que no resulta relevante, necesario o útil. Además, yendo más allá de las paredes de la escuela, sabemos que un aprendizaje, si realmente resulta significativo, produce cambios tanto en el sujeto como el entorno del cual forma

parte. Sí, un aprendizaje es significativo moviliza cambios en la cultura, la sociedad y el mundo. (p. 10)

Figura 1

Objeto de estudio de la ERE



Nota: Figura a partir de Meza y Reyes (2018).

Estos elementos descritos sobre el objeto de estudio de la educación religiosa por Meza y Reyes (2018), representados en la Figura 1, no cierran la posibilidad de incluir nuevos enfoques para el desarrollo de las clases de educación religiosa; por tanto, se debe entender que la educación religiosa contribuye a la formación integral de los estudiantes, dándole sentido y significado a su historia. Desde este enfoque, lo religioso también se entiende como algo innato en la persona, que va más allá de los sentidos y que, de alguna manera, se convierte en una estrategia que ayuda en la formación de mejores seres humanos para la sociedad.

Para Meza et al. (2015), una educación religiosa debe ser liberadora, es decir aquella que pone al educando como protagonista de su propio aprendizaje, cuando establece una comunión

con el mundo, con Dios y con las demás personas; así, el estudiante aprende a expresar sus sentimientos, a reflexionar y actuar conforme a valores morales. En este contexto, los autores antes citados identificaron como objeto de estudio de una educación religiosa liberadora:

Contenidos religiosos (conceptos, ideas, costumbres), experiencias religiosas (vivencias, acontecimientos de fe), el hecho religioso (expresiones, iglesias y grupos religiosos), la dimensión religiosa, los valores y Dios (la vida de Jesucristo, la Sagrada Escritura y Dios mismo). En general, no hay referencia a la persona como sujeto de liberación ni a la comunidad como lugar de liberación. (Meza et. al., 2015, p. 259)

Por su parte, Guerrero (2020) manifiesta que la educación religiosa no debe enfocarse desde lineamientos curriculares neutros y acríticos; por el contrario, debe responder a la singularidad y necesidades de los educandos para que, a partir de las diferentes posturas religiosas, estos aprendan el valor del respeto y la tolerancia. En este sentido, unos lineamientos curriculares específicos promoverán la reflexión y la crítica respetuosa para una construcción de conocimiento significativo no solo a partir de una postura religiosa, sino de diferentes cosmovisiones que ayuden a la formación integral de los estudiantes. En este mismo contexto, Méndez (2018) expresaba:

Si en el pasado la religión fue entendida como un objeto de estudio, se trata ahora de centrarnos en lo religioso como experiencia de personas y de comunidades en busca de sentido, que celebran y expresan simbólicamente lo que creen, y lo hacen de formas muy diversas. Se puede afirmar, entonces, que el objeto de estudio de la educación religiosa es la diversidad de creencias y espiritualidades a través de las cuales los seres humanos han expresado -y siguen expresando- sus

búsquedas de sentido, y a través de las cuales han construido espacios de identidad y de comunión. (p.50)

Paralelamente a lo expresado por el autor antes citado, Bonilla (2015) explica que la educación religiosa no debe limitarse a la práctica o conocimientos de doctrinas y ritos, pues ella debe tener en cuenta las experiencias de estudiantes y maestros para lograr una resignificación del quehacer pedagógico del docente que responda a las necesidades o situaciones problemáticas de los estudiantes y de la sociedad. En este mismo orden de ideas, Ashraf (2002) afirma que “en los programas y planes de estudios de hoy día se tiende a marginar la asignatura de religión” (p. 342); por ello, critica la postura secular al considerar que se ha caído en el error de darle más importancia al conocimiento del mundo material, dejando de lado los problemas existenciales del ser humano, aquellos donde la ciencia no puede dar respuesta por medio de la experimentación.

De igual forma, Rodríguez (2015), propone unos contenidos para la enseñanza de una educación religiosa no confesional obligatoria, que no trasgreda los derechos de libertad religiosa de las personas (Tabla 1). Se trata de unos contenidos curriculares específicos y afines a las diferentes creencias, no discriminatorios y que abarcan temas fundamentales en la formación integral de los educandos, sin dejar a un lado la propia identidad religiosa, que da respuestas a las necesidades de los estudiantes en la comprensión de sí mismos, de los otros y del mundo.

Tabla 1

Programa de formación religiosa no confesional

Desarrollo de la dimensión espiritual del ser humano.	1.1. La finalidad de formar personas responsables, maduras y ciudadanos comprometidos con una sociedad en progreso y desarrollo. 1.2. Alteridad con el otro enfrente de mí. 1.3. Mi yoidad ante la yoidad del otro yo. 1.4. El pensamiento religioso del hombre como respuesta integradora de su propia antropología y su base científica y biológica.
La historia como raíz	2.1. La importancia de la Historia en la existencia vital. 2.2. El aspecto vivencial del ser humano.

de la antropología.	
Antropología general.	3.1. La realidad constitutiva del ser humano. 3.2. La realidad dinámica del hombre. 3.3. La realidad cósmica coparticipativa del hombre entre lo racional y lo razonable. 3.4. La realidad conductual del hombre.
Antropología de la estructura psíquico-orgánica.	4.1. La estructura del cuerpo humano como sistema unitario. 4.2. La estructura hiperformalizada cerebral humana. 4.2.1. El hombre estructura psíquico-orgánica dinámica. 4.2.2. El hombre estructura conductual dinámica. 4.2.3. El hombre estructura autocomprensiva y heterocomprensiva dinámica. 4.2.4. El hombre estructura de la libertad dinámica. 4.3. El alma en el monismo estructural humano. 4.4. La estructura humana ante el hecho inevitable de la muerte.
Antropología del encuentro personal.	5.1. Concepción antropología del otro como persona. 5.2. El hombre en relación con el otro: la antropología del encuentro. 5.2.1. El encuentro consciente con el otro. 5.2.2. Las formas del encuentro consciente. 5.3. El encuentro del otro como persona: la antropología de la proximidad. 5.4. El encuentro del otro como persona amada: la antropología de la amistad. 5.4.1. Proximidad y amistad. 5.4.2. La amistad como comunión amorosa en donación y confianza
Antropología de la creencia personal	6.1. La descripción de la creencia. 6.2. Clasificación de la creencia. 6.3. La actitud humana de vivir libremente la creencia. 6.4. La creencia en la esperanza transmortal
Antropología de la esperanza.	7.1. ¿Qué significa la esperanza? 7.2. La visión antropológica de la esperanza. 7.2.1. La visión biológica y estructural de la espera: de la espera animal a la espera humana. 7.2.2. El sujeto de la esperanza desde el dinamismo temporal. 7.2.3. La pregunta como raíz de la esperanza confiada. 7.3. El razonamiento de la esperanza desde el hecho religioso.
Antropología de la religiosidad personal.	8.1. La religiosidad humana. 8.2. Dios en la realidad dinámica del cosmos. 8.3. El creyente como problema: 8.3.1. Visión histórica del creyente primitivo. 8.3.2. La religión ante el secularismo occidental. 8.3.3. El pensador científico creyente ante la realidad creada. 8.3.4. La conducta del intelectual del hombre creyente: 8.3.4.1. El intelectual creyente ante la norma moral. 8.3.4.2. El intelectual creyente ante el mal del mundo. 8.3.4.3. La oblación del intelectual creyente. 8.4. El compromiso del creyente en el mundo. 8.5. La religiosidad antropogenética del hombre de lo no racional a lo razonable. 8.5. El enigma creyente ante la vida trasmortal (pp. 664-667).

Nota: Realizada a partir de Rodríguez (2015)

2.3.1.1.3. Evaluación de la Educación Religiosa Escolar. Otro aspecto relevante sobre la ERE es lo relacionado a su evaluación, pues hay quienes piensan que no debe ser tomada en cuenta para la promoción de los estudiantes por considerarla un área que no hace aportes valiosos al conocimiento científico, donde no se puede medir ni calificar la conducta de los estudiantes; sin embargo, en Colombia la ley considera que tiene el mismo valor que otras áreas de formación, al considerarse que deben ser tomadas en cuenta para la promoción de los estudiantes (Art. 4 del decreto 4500 de 2006). Así mismo, Quitán y Moncada (2017), expresan:

La educación religiosa cumple con una tarea fundamental, pues también tiene prácticas pedagógicas en orden a la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica, el currículo y la evaluación, pero lo debe hacer desde una perspectiva epistemológica clara por medio de un objeto de estudio propio, sea este la dimensión religiosa, lo trascendente, la ética, la formación humana, la evangelización, la dimensión espiritual o la inteligencia espiritual, una opción que configura su identidad y le da coherencia en relación con la intencionalidad integral de la Ley. (p.7)

Para Meza et al. (2015) la evaluación de la ERE no debe ser una calificación, es la oportunidad los estudiantes de autoevaluarse sobre aprendizajes o situaciones de su vida que deben mejorar en su contexto familiar, educativo y social. Sin embargo, la realidad es otra; los docentes de religión recurren con frecuencia a memorización, heteroevaluación y establecen una relación enseñanza-aprendizaje donde el docente es quien sabe y los estudiantes son solo receptores de contenidos. Este estilo de evaluación, contraría una educación liberadora pues mantiene a los estudiantes en un adormecimiento, sin dar oportunidad de ser protagonistas de la transformación del mundo y de su propia realidad.

2.3.1.1.4. La Educación Religiosa desde la Pluralidad. Con el aumento de la diversidad religiosa en la sociedad, se deben ofrecer nuevos programas de formación religiosa que correspondan a la diversidad de creencias de los estudiantes, dotándolos de herramientas que les ayuden a comprender el valor ético y simbólico de otras confesiones religiosas, y así profundizar en el conocimiento histórico, cultural y ético de sus propias creencias religiosas. El estudiante debe aprender a dialogar con aquellas personas tienen otras creencias o ninguna; en efecto, le corresponde a la escuela ofrecer currículos no confesionales donde proponga saberes y competencias sobre religiones que no contradigan los principios de fe de los educandos; de esta manera, se evitarían los monopolios religiosos y de irrespeto a la libertad religiosa (Pajer, 2019).

Al investigar las características de las experiencias religiosas en las instituciones educativas, Bonilla (2015) manifiesta que cada vez es más común encontrar diversidad religiosa, con tradiciones, gestos y símbolos distintos; por eso, el diálogo interreligioso y el ecumenismo se proponen como una acción que fortalece la convivencia en medio de la heterogeneidad religiosa. Es importante dialogar con distintos actores de la comunidad educativa, con el propósito de hacer un cambio curricular, metodológico y trazar nuevas metas para una ERE más funcional, respondiendo a necesidades de las comunidades educativas y a la construcción de un proyecto de vida con responsabilidad social. Lo anterior, es reforzado por Lara et al. (2015) cuando expresan:

La educación religiosa escolar ha de abrirse a los aprendizajes provenientes de otros credos o cosmovisiones religiosas y seculares, en un diálogo interreligioso, que supere los exclusivismos confesionales y cosmovisionales, que enfatizan un solo sentido de la verdad, buscando formar ciudadanos, hombres y mujeres, para la convivencia social, que puedan reconocer las dimensiones y manifestaciones plurales de la experiencia religiosa, y determinando los valores que esta genera y

articula con los problemas que entretejen la vida humana. (p. 29)

Así también, la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC, 2012) apunta sobre la necesidad de una educación religiosa que permita el conocimiento de diferentes credos religiosos, experiencias y testimonios; siendo importante fomentar respeto, amistad, fraternidad y tolerancia entre distintos grupos religiosos presentes en el aula de clase, a partir del entendimiento de la diversidad del ser humano. Esta postura no es excluyente; sin embargo, algunos críticos manifiestan que la educación religiosa en la escuela es tradicional, comparada a la catequesis y la enseñanza memorística de la doctrina católica. Aunque esto sea así, no significa que la iglesia católica sea indiferente ante las diversas expresiones religiosas del entorno; no obstante, existen circunstancias fuera de su alcance, por ejemplo, la formación de los profesores del sector oficial para que su praxis pedagógica sea innovadora y significativa.

Sobre este punto, Guerrero Díaz (2019) apuesta por una educación religiosa inclusiva, que debe desarrollarse dentro de un ambiente de tolerancia y respeto hacia las diferentes creencias y religiosas que cohabitan en el aula de clase; de esa manera, a partir de un diálogo asertivo, los estudiantes podrán aprender y compartir experiencias significativas que les ayuden a fortalecer su fe y a tener un sentido crítico de la misma, rechazando aquello que es contrario al amor y a la dignidad de las personas. La educación religiosa inclusiva, está llamada a enseñar la importancia de vivir en comunidad y de compartir con los otros, a pesar de las diferentes formas de entender y vivir la fe; una actitud, que les ayudará a desarrollar empatía frente a las necesidades de los demás y a cimentar valores de equidad y justicia social. En este sentido, Souza (2018) expresó que “la fe religiosa comprendida como experiencia de Dios genera amor, comunión e inclusión y esta puede ser entendida como un momento de significación” (Guerrero Díaz, 2018, p. 11).

Lo anterior, concuerda con Méndez (2018) cuando expresa “lo religioso no es tema cuya memorización hay que evaluar, sino la experiencia humana con la que hay que dialogar” (p. 50); por tanto, una educación religiosa intercultural sería una estrategia adecuada para superar los problemas en torno a la clase de educación religiosa, situación que es motivo de muchas discusiones, hostilidad e inconformidades, porque cada persona o grupo reclama su derecho a profesar su creencia en Dios. La educación religiosa intercultural permite que, aunque las personas sean diferentes y tengan puntos de vistas diferentes en sus creencias, puedan dialogar y aprender recíprocamente con el fin de construir soluciones a los problemas de la sociedad. Se trata de una forma de aprender a ser tolerantes y respetuosos a pesar de las diferencias, porque se ha pensado que tener creencias diferentes es un motivo para discriminar y despreciar a los otros, dejando a un lado la espiritualidad y el respeto por la dignidad de las personas.

En concordancia con la idea anterior, Méndez (2018) insiste en que “una educación religiosa intercultural renunciará a modelos pedagógicos orientados a exigir que las personas aprendientes repitan y crean lo que alguien, en algún lugar y en algún momento, estableció como “verdadero” (sic) (p. 52); es decir, los estudiantes tendrán un sentido crítico de las diferentes creencias incluyendo la propia, con el fin de que haya una coherencia entre fe y vida a través de actitudes de paz, reconciliación y justicia. La diversidad religiosa no es un motivo para dejar por fuera de las clases de religión a quienes tienen otras formas de manifestar la fe en Dios, incluso a los no creyentes; una educación religiosa intercultural es vinculante y no excluyente.

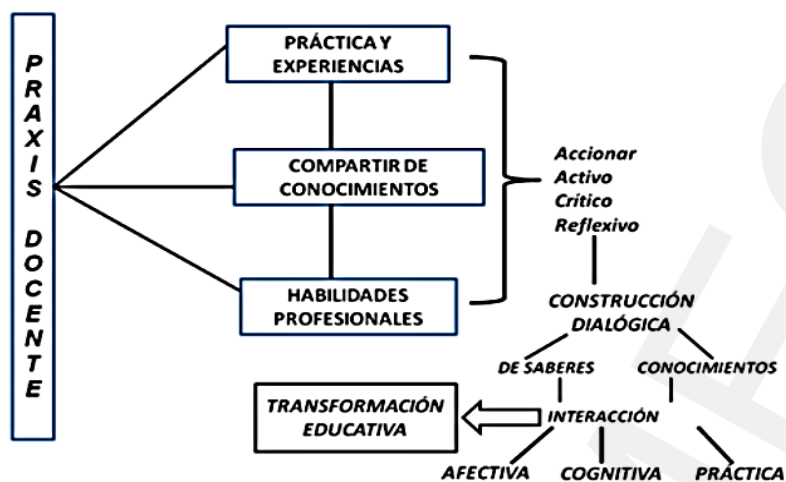
Para Cantillo y Quintero (2020), la educación religiosa es un momento para la humanización, interculturalidad y el diálogo. En ese sentido, la ERE es una herramienta para la inclusión de todas las creencias religiosas a las que se ha abierto paso a través de la globalización y el reconocimiento de los derechos humanos. La educación religiosa es un espacio para la

promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la paz entre distintas creencias, con el fin de humanizar y mejorar la espiritualidad y las relaciones interpersonales de los educandos; por lo tanto, la clase de religión es el lugar para construcción de la paz en medio de las diferencias.

Sobre estas consideraciones, la UNESCO (2001) pidió prevenir la xenofobia y la intolerancia religiosa; para lo cual estableció nuevas directrices con el fin de evitar que algunas sectas religiosas o grupos religiosos mostrasen actitudes abusivas en contra de los derechos humanos, culturales y religiosos de grupos minoritarios, con el propósito de fomentar una educación democrática donde se respeten los derechos humanos y se dé el diálogo intercultural. Para lograr tal propósito, también es importante tener en cuenta que una educación religiosa confesional y tradicional limita la posibilidad de que los estudiantes conozcan otras culturas religiosas, fomentando la intolerancia y el irrespeto por las tradiciones religiosas de los otros; por ende, es necesaria una formación religiosa que promueva la diversidad y la inclusión (Ñañez, 2017), aportando a la construcción de una sociedad más justa sin discriminaciones.

2.3.1.2. La Praxis Docente. Todas aquellas acciones que el maestro realiza para enseñar, y por medio de las cuales demuestra sus conocimientos pedagógicos y habilidades a través de un aprendizaje dialógico, constituyen la praxis docente (Matos, 2017); es decir, por medio de un diálogo en el que docentes y estudiantes expresan sus conocimientos con argumentos válidos y de forma respetuosa.

De esa manera, el docente a partir de su experiencia, propone diversas estrategias que dan cuenta de sus conocimientos, promoviendo el trabajo en equipo, la autonomía y las buenas actitudes; con miras a una educación integral que va mucho más allá de la repetición de conceptos abriendo paso a la diversidad de pensamiento, entendimiento y discernimiento hasta lograr una educación de calidad, tal como se muestra en la Figura 2, a continuación.

Figura 2*Concepción de la praxis docente*

Nota. Datos tomados de Matos et al. (2017).

2.3.1.2.1. Formación del Docente de Educación Religiosa Escolar. Pensar la educación religiosa, conlleva a realizar un análisis profundo sobre la labor que desempeña el profesor de religión en el aula de clase, con el fin de poder establecer acciones concretas que fortalezcan y den sentido a su quehacer pedagógico en medio de la pluralidad religiosa y la secularización de la sociedad actual. Quizás, uno de los grandes retos que tiene el docente de esta área de formación, es poder interactuar de manera respetuosa e imparcial con las diferentes expresiones religiosas y ateas del entorno escolar. En este sentido, de acuerdo con Garreta et al. (2020), “muchos países han pasado de una educación religiosa basada en la tradición confesional a opciones más integradoras e inclusivas para dar respuesta a las características de la sociedad del siglo XXI, cada vez más plural y secular” (p.14).

Según la Organización de Seguridad y Cooperación Europea (OSCE, 2007) es un deber de los gobiernos a vigilar y evaluar los procesos de selección y formación de los docentes de

educación religiosa. Los docentes de ERE deben contar con el apoyo de los estados para ser formados en la enseñanza de las religiones y creencias. Esta formación deberá tener en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales y la experiencia de las comunidades religiosas; para así promover un diálogo interconfesional que ayude a la cooperación y el intercambio de ideas o métodos, que permitan dinamizar la enseñanza de la ERE desde la pluralidad. Desde esta visión, se evitarían las prácticas discriminatorias y estereotipos inadecuados. Así mismo, los docentes de educación religiosa deberán contar con una excelente formación en la que se enseñe el respeto por la libertad y diversidad religiosa, los derechos humanos y la democracia; no solo desde la formación inicial sino también desde la continua.

En relación a lo anterior, la OSCE reconoce que los profesores de educación religiosa también tienen derecho a la libertad de pensamiento religioso. Sin embargo, por el hecho de ser docentes en esta área de formación deben tener una postura neutral, objetiva y equilibrada; por ningún motivo deben aprovechar su condición de maestros para hacer proselitismo religioso. Esta posición del docente, le ayudará a mantener un ambiente de aula agradable que garantice el derecho que tienen los padres a que sus hijos reciban una educación religiosa acorde a sus creencias. Dadas las circunstancias, si los docentes de educación religiosa no cuentan con una formación adecuada difícilmente se podrán alcanzar las metas propuestas en los planes de estudio y mucho menos garantizar una educación religiosa imparcial. En este sentido la UNESCO (1996), en la recomendación relativa al personal docente expresó:

Deberían organizarse cursos y tomarse otras disposiciones para permitir que el personal docente pueda mejorar su capacitación, modificar o ampliar su campo de actividad, aspirar a un ascenso y mantenerse al corriente de los progresos efectuados en su disciplina y en su campo de enseñanza, tanto respecto al

contenido como en cuanto a los métodos. También deberían tomarse medidas para poner libros y otros instrumentos de trabajo a la disposición del personal docente para el mejoramiento de su cultura general y su capacitación profesional. (Art. 33).

En función a lo planteado, estudios realizados en diferentes países miembros de la Organización para la Seguridad y Cooperación Europea (OSCE, 2007), revelaron que muchos profesores de educación religiosa no se sentían lo suficientemente preparados para asumir una educación desde diferentes creencias. Por ende, se evidencia que es necesaria e innegable la importancia de una formación inicial y permanente que respondan a las necesidades de la población estudiantil, cada vez más diversa y plurireligiosa. Es así, como una formación adecuada de los docentes de la ERE podrá promover un cambio significativo en su practicas pedagógicas; trazando nuevas metas que ayuden a desarrollar acciones conjuntas para la defensa, comprensión y respeto de los derechos humanos que traiga bienestar y paz a las naciones.

Por otra parte, Alva (2018) hace referencia a la formación del profesor de religión cuando manifiesta que el docente de educación religiosa es el principal eje en el proceso de formación de los educandos, además debe ser ejemplo de vida, tener amplios conocimientos culturales, académicos, didácticos; también, debe estar dispuesto al diálogo, ser un maestro de fe y de valores cristianos. Para el referido autor, el docente de religión ha de ser una persona servicial, afectuosa, comprensiva, digna y coherente; de modo tal, que sus estudiantes lo tengan como modelo de vida, se motiven por aprender y aportar sus propias experiencias. Finalmente, insiste que las clases de educación religiosa no deben ser improvisadas; por tanto, los docentes deben recibir una formación específica que los capacite para ser competentes y eficientes en su labor (Alva, Op. Cit.).

Cabe destacar, que la enseñanza de la educación religiosa no debe ser solamente conocimientos sobre historia de las religiones porque si no un docente ateo podría ser un excelente profesor de religión (Ashraf, 2002). El docente de educación religiosa debe tener “sensibilidad religiosa” lo que implica que no solo debe enseñar sino vivir lo que enseña. El autor antes citado, pone de manifiesto la importancia de la espiritualidad y las cualidades humanas que debe tener el profesor de religión con el fin de que pueda promover una educación religiosa que realmente forme a los estudiantes en valores morales y que a la vez ayude a la construcción de la sociedad.

Así mismo, Quitian y Moncada (2020) afirman que la investigación juega un papel fundamental en la reflexión de las prácticas docentes en el aula de clase; porque a partir de ella se pueden desarrollar propuestas didácticas motivadoras y coherentes que respondan a las necesidades de los educandos y de la sociedad. La investigación les proporcionará a los profesores de educación religiosa los elementos necesarios para la construcción de unas bases epistemológicas coherentes con las exigencias legales y teóricas de la ERE. Ese conocimiento que adquiere el docente de religión a través de su investigación le proporcionará las destrezas para responder a las necesidades antropológicas, psicológicas y sociológicas de los educandos; y así fortalecer valores espirituales que le permitan al educando tener un mayor discernimiento en la toma de sus decisiones y en su relación con los demás.

De acuerdo con las ideas de Ferrazzi (1997), los maestros tienen la necesidad de una formación continua frente a los permanentes cambios y avances de la humanidad, el docente se siente con la responsabilidad de innovar y buscar nuevos caminos que desde la didáctica responda a los problemas educativos actuales con el fin de ayudar en la formación integral de las personas. Por lo tanto, es imprescindible reconocer la necesidad de una mejor formación

didáctica de los docentes teniendo en cuenta las nuevas tecnologías, porque al parecer la formación inicial del docente no está respondiendo a las necesidades de la sociedad actual (Ortiz, 2020). En este mismo sentido, Barba (2019) expresa:

Los procesos de formación del profesorado permiten a los docentes ir ampliando y actualizando sus conocimientos, pero también es un proceso de desarrollo personal en el que los docentes van reconstruyendo constantemente su forma de ser y afrontar la docencia. De esta forma, el profesorado va mejorando su enseñanza tanto en los conocimientos que imparten a su alumnado como en la forma de hacerlo. La finalidad de este proceso formativo, desde esta forma de entender la formación del docente, no es otra que la mejora de la enseñanza y la calidad de la misma. (p. 74)

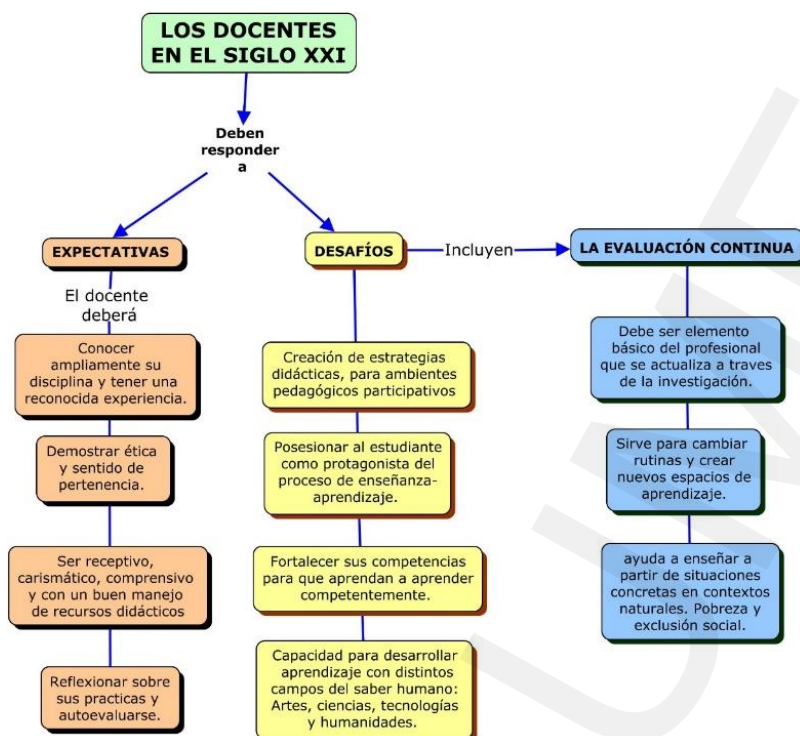
De igual manera, los docentes necesitan reflexionar sobre sus prácticas educativas de lo contrario no se podrá lograr un cambio significativo en su forma de enseñar; si el docente es capaz de hacer esta reflexión podrá identificar y evaluar los problemas que surgen en el entorno escolar para plantear soluciones que contribuyan a la innovación y a un cambio de actitudes en los estudiantes (Ferrazzi, 1997; Ortiz, 2020). El docente debe convertirse en objeto de su propio estudio, investigador de su propia experiencia educativa y desempeño laboral del contexto educativo al que pertenece; esta actitud le favorecerá la construcción de una nueva estructura mental que le permitirá ser más crítico, responsable y equilibrado (Ferrazzi, 1997). En relación a lo anterior Bernate y Romero (2020) explican que:

El docente, en la actualidad, se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales, en primer lugar, porque se le considera el responsable del fracaso escolar y en segundo lugar porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas

educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías y estrategias TIC; ser competente, rendir cuentas, entre otras tareas. (p. 9)

Figura 3

Desafíos del docente del siglo XXI



Nota: Elaborado a partir de Oviedo y Armírola (2014).

Es así como las acciones del docente pueden contribuir al surgimiento de una nueva sociedad, comprometida, respetuosa de la dignidad humana, el docente actuación deberá reflejar un cambio que esté centrado en el respeto por el estudiante y que ayude en la formación de su personalidad y en el desarrollo de competencias que le sean útiles para desempeñarse eficientemente. Esta formación del docente debe potencializar en los estudiantes una relación positiva con el mismo, con los demás y con la naturaleza (Ferrazzi,1997). El mismo autor identifica las siguientes características de la formación permanente:

- Brinda nuevos conocimientos pedagógicos y metodológicos en sus prácticas educativas.
- Refuerza la formación inicial del docente y la evaluación constante de sus prácticas educativas para responder a la formación integral de los educandos.
- Busca la coherencia entre la teoría y la práctica para integrarse con el proyecto educativo institucional (PEI) y el currículo.

Por otra parte, Bernate y Romero (2020) manifiestan que no es posible que el docente logre una calidad académica sino existen unos espacios físicos y pedagógicos donde se desarrolle un intercambio de conocimientos entre los actores educativos. Del mismo modo, la construcción de un ambiente escolar sano debe ser una de las preocupaciones de la praxis docente para que los estudiantes encuentren en el aula de clase las condiciones favorables tanto para el aprendizaje como para su desarrollo humano. En ese sentido, para Méndez (2018) es fundamental repensar la formación inicial y continua del docente de tal manera que puedan resignificar constantemente sus prácticas educativas a través de la investigación.

En relación a lo expuesto anteriormente, Bonilla (2015) afirma a partir de sus propias observaciones, que los docentes dentro de sus prácticas pedagógicas no promueven la investigación, seguramente porque ellos mismos no investigan debido a que no han sido formados para tal competencia; por lo tanto, tampoco enseñan a sus estudiantes a investigar; esta situación lleva a pensar que la formación que reciben los estudiantes está limitada a la repetición y no al descubrimiento de conocimientos que tengan un significado y una aplicación en su vida cotidiana. Por tanto, “se hace ineludible dar una solución a este vacío formativo, de tal modo que la investigación como componente que favorece el pensamiento complejo pueda aportar directamente a la transformación de la educación” (Bonilla, 2015, p.55).

2.3.1.2.2. Competencias del docente de educación religiosa escolar. De acuerdo con la Organización para la Seguridad y Cooperación Europea (OSCE, 2007) los docentes de educación religiosa deberían ser competentes para:

- Enseñar acerca de las creencias religiosas dentro del marco de los derechos humanos y promoción del pensamiento crítico.
- Tener un buen dominio de la asignatura y conocimientos pedagógicos para la motivación y la comunicación.
- Desarrollar destrezas para el orientar y promover el diálogo entre los estudiantes de una manera justa y equilibrada, donde cada uno pueda expresar libremente lo que piensa sin miedo a ser recriminado.
- Buscar la forma de que el aprendizaje sobre las religiones resulte interesante para los educandos, que se dé dentro de un ambiente de respeto y que además sea inclusivo, libre de cualquier forma de discriminación.
- Conocer la importancia que tienen las creencias religiosas en la cultura y la humanidad y la forma como estas han impactado en el pasado y en el presente
- Formarse en psicología del aprendizaje y psicología evolutiva para el desarrollo de una pedagogía empática.
- Comprender cuál es el sentido de las creencias religiosa en la vida de las personas.
- Desarrollar habilidades metodologías didácticas para la solución de conflictos en el aula de clase.
- Desarrollar destrezas para la investigación y la selección de material didáctico sobre la ERE en diversas fuentes de información, apropiadas para las edades de los estudiantes.

Según la CEC (2012), los docentes de educación religiosa deben tener certificado de

idoneidad ética y pedagógica (Ley 133 de 1994); además, gozar de una espiritualidad y coherencia moral, actuando conforme a las directrices establecidas por la ley y de la iglesia, siendo un miembro activo de ella. También, deberá ser objetivo en lo que se refiere a la enseñanza de las religiones tal como estas son entendidas dentro de las culturas sin el ánimo de minimizarlas o hacer interpretaciones personales que puedan ser motivo de discordia. El profesor de religión deberá respetar las creencias de sus estudiantes y puntos de vista de aquellos que no creen; mantener un diálogo asertivo con la comunidad educativa, y estar en constante formación actualizando sus conocimientos a partir de los estudios ofrecidos por entidades destinadas para ello. En atención a lo expuesto por Pérez (2020), el profesor de educación religiosa debería tener los siguientes rasgos éticos y competencias:

Sensibilidad de espíritu o intuición psicológica; inteligencia abierta a la curiosidad, crítica y creativa; amor por el alumno basado en la consideración de la propia dignidad personal; conocimiento del contexto educativo; pasión por la materia que enseña; capacidad para el trabajo en una perspectiva intercultural; preparación psicopedagógica y didáctica; disponibilidad para conocer las necesidades educativas de sus estudiantes alumnos y para satisfacerlas; una natural capacidad de comprensión de los sentimientos, las ideas, los compromisos o las conductas de los alumnos; una natural actitud para la comunicación como persona (saber manifestar los sentimientos, las emociones, las convicciones personales, no solo con empatía sino con simpatía). (p. 135).

Es primordial que el docente de ERE cuente con un perfil que lo diferencie de otros docentes, debido al significado profundo que tiene esta asignatura en la formación integral de los educandos; sería contradictorio que un docente pretenda orientar esta área sin contar con una

ética profesional adecuada. Debe señalarse, que el docente de educación religiosa además de tener conocimientos específicos, debe distinguirse por su calidad humana, de modo que no solo enseñe con las palabras sino también con el ejemplo. Desde esta mirada ética, de lo que debe ser el docente de religión, Pérez (Op. Cit.) presenta los modelos del profesor de religión, distinguiendo entre ortodoxo o tradicional, buscador de la verdad y ejemplo de vida; así mismo plantea las cualidades como enseñante, animador, facilitador de aprendizaje y organizador. Estas categorías, se sintetizan a continuación en las Tablas 2 y 3 respectivamente.

Tabla 2

Modelos del profesor de religión

MODELOS DE PROFESOR DE RELIGIÓN	
Ortodoxo o Tradicional	Es el docente autoritario, que se cree dueño de la verdad, y solo acepta como única verdad lo que dicen las escrituras, el magisterio de la iglesia, no está dispuesto a debatir posiciones diferentes de ver y entender a dios y el mundo. no tiene nada que aprender.
Buscador de la verdad	Es un docente que investiga, analiza, compara, es afectuoso, y permite el diálogo; además escucha atentamente a sus estudiantes y los motiva.
Ejemplo de Vida	Es una persona que además de ser un experto en su profesión, es auténtico y coherente con lo que dice y hace. promueve los valores religiosos no solo como una teoría sino como una forma de vida.

Nota: Realizada a partir de Pérez (2020).

Tabla 3

Cualidades del profesor de Educación religiosa

CUALIDADES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN RELIGIOSA	
Enseñante	Su actitud consiste en aprender escuchando atentamente a través del diálogo, de preguntas y respuestas. Sus cualidades principales son la precisión, el rigor, fiabilidad y claridad.
Animador	El profesor no es el que sabe sino el que promueve el diálogo y las relaciones respetuosas para que todos se escuchen y estén atentos a los aportes de sus compañeros, además promueve el orden y corrige si es necesario.
Facilitador de aprendizaje	Orienta al grupo en la elección de métodos para el análisis, la investigación y la síntesis. Además, facilita la comunicación de los descubrimientos.

Organizador No deja sus deberes al azar, organiza su tiempo, reuniones y tareas; también, tiene una buena planificación de sus clases.

Nota: Realizada a partir de Pérez (2020).

2.3.1.2.3. Didáctica de la educación religiosa. De acuerdo con Meza et al. (2015), muchos docentes de ERE conciben la didáctica como el uso de recursos (guías, talleres, películas) que están en el salón de clase y no como las estrategias que llevan al estudiante a ser constructores de su propio aprendizaje y transformadores de la realidad social. El docente en su praxis debe ir más allá de la aplicación de unos métodos y recursos de enseñanza; para que el momento oportuno haga uso de las herramientas tecnológicas y situaciones concretas o hipotéticas que le sirvan como estrategias que ayuden al educando a ubicarse en un contexto concreto. Es de esta manera que el estudiante obtendrá un aprendizaje significativo para su vida. Debe insistirse en que el diseño didáctico de una clase transmisioncita ya no debe tener lugar dentro de una educación religiosa liberadora, ya que su verdadera esencia es situar al estudiante como protagonista de la construcción de su historia sin importar las diferentes creencias que existen en el aula de clase.

Por su parte, Guerrero (2019) afirma que los movimientos laicistas y ateístas reclaman una formación didáctica y pedagógica para los profesores de educación religiosa, debido a la dificultad que presentan de hacer que sus clases sean inclusivas; es decir, que tengan en cuenta la pluralidad religiosa. Ser docente de educación religiosa, implica no solo transmitir unos conocimientos sino buscar la manera de poder interactuar y desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. La didáctica es una de las actividades más importantes en el proceso de enseñanza porque a través de ella los docentes motivan a sus educandos para que se interesen por aprender o adquirir un conocimiento; un docente que no utiliza estrategias didácticas es monótono y aburrido, no despierta el interés de los estudiantes sobre aquello que

deben aprender.

Según Giraldo (2019), la didáctica de la ERE debe ayudar a promover la tolerancia y la inclusión de diferentes creencias y además generar entendimiento entre los educandos, incluso entre aquellos que se muestran apáticos a cualquier tipo de creencia. Pensar en una didáctica de la ERE conlleva a buscar las estrategias que ayuden a la formación integral de los estudiantes, no solo desde su currículo sino también desde otras áreas del conocimiento. Es importante que la didáctica de la ERE sea revisada y analizada constantemente con el fin de motivar la reflexión, el diálogo y se hagan los ajustes pertinentes, para que los contenidos sean más atractivos y significativos. Del mismo modo, Guiral (2020), hace un aporte relacionado con las estrategias didácticas en la enseñanza de la educación religiosa al expresar que:

Si la ERE es un área que favorece el aprendizaje, el conocimiento, la formación, se evalúa y es abierta e inclusiva, seguramente ningún estudiante tendrá motivos para no tomarla, ya que esta enriquecerá su libertad religiosa al estar en diálogo con otras ideologías y creencias, y adquirirá elementos teóricos que podrá aplicar a su vida cotidiana (p. 64).

La didáctica tiene una doble raíz *docere* que significa enseñar y *discere* que significa aprender. El docente es quien enseña, y al mismo tiempo es quien más aprende en su constante relación con los estudiantes y demás maestros; también puede decirse, que quien aprende, *discere*, es capaz de aprovechar las enseñanzas de sus maestros y comprometerse para asumir con responsabilidad los desafíos de la sociedad (Medina et al., 2009). En tanto objeto de estudio, “la Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (Medina et al., 2009, p. 7).

De esa manera el citado autor, amplía el concepto cuando expresa:

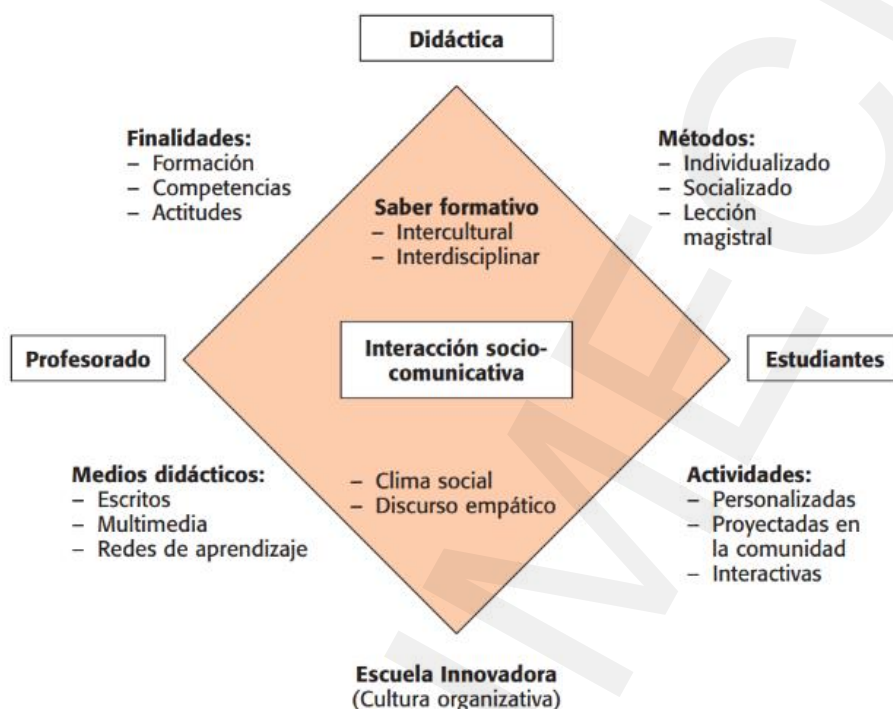
La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos. (Medina et al., p. 8)

Así mismo, puede decirse que la didáctica es una disciplina que busca la mejora de todos los seres humanos dando respuesta a los problemas que se le presentan a docentes y educandos en los procesos socio-comunicativos y en la adaptación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos para aplicarlos a las necesidades e intereses de los estudiantes. Por ello, el trabajo de los docentes debe consistir en buscar estrategias eficaces que den respuestas a esas necesidades educativas de los dicentes (Medina et al., 2009) (Figura 8).

En relación con la idea anterior, Giraldo (2019) expresa que la didáctica es considerada el arte de enseñar fundamentado en la teoría y la práctica. En cuanto a la teoría, se preocupa por pensar y analizar las diferentes maneras y formas de enseñanza de una disciplina específica, mientras que la práctica, la didáctica está más relacionada con las técnicas de enseñanza que utiliza el maestro.

Figura 4

Visión socio-comunicativa de la didáctica



Al respecto, Bonilla (2015) expresa que los docentes deben motivar y guiar a sus alumnos para que desarrollen interés por la investigación a partir de sus propios intereses y necesidades. En ese sentido, los educadores deben hacer acompañamiento y utilizar estrategias didácticas pertinentes para que los estudiantes aprendan a investigar situaciones de su propio contexto. En este mismo contexto, De Mattos y Campos (1965) definieron la didáctica como:

El conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos. (p. 27)

Al hablar de los componentes de la didáctica, Mattos (1965) habla de cinco elementos que deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza: *el educando, el*

maestro, los objetivos, las asignaturas y el método; a continuación, se describen cada uno de ellos.

El educando es un ser humano que evoluciona, que hace parte de una cultura, y al quien no se le pueden desconocer sus capacidades, limitaciones, intereses y reacciones.

El docente además de explicar unos contenidos, debe motivar, orientar y dirigir con destreza el proceso de enseñanza con el fin de obtener un mayor rendimiento de las capacidades de los educandos para su propio bien y el de la sociedad.

Los objetivos marcan el camino que deben seguir la institución, los maestros y los estudiantes; estos deben ser alcanzados progresivamente a través de un trabajo articulado de los miembros de la comunidad educativa.

Las asignaturas son los elementos esenciales para la formación de los estudiantes que comprenden valores culturales y conocimientos que servirán de complemento para el desarrollo personal y social de los educandos.

El método de enseñanza hace énfasis a todos recursos personales y materiales que ayudaran al cumplimiento de los objetivos propuestos, con más seguridad, rapidez y eficiencia. Si no se utiliza el método adecuado difícilmente se podrán cumplir los objetivos.

A continuación, en la tabla N° 4, se presentan interrogantes que De Mattos (1965), responde y que son fundamentales de la didáctica en la praxis del docente: vista desde lo tradicional y lo moderno.

Tabla 4

Preguntas de la didáctica tradicional y moderna

Didáctica tradicional	Didáctica moderna	
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?	Alumno
¿Quién enseña?	¿Con quién aprende el alumno?	Maestro

¿Para qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumno?	Objetivo
¿Qué se enseña?	¿Qué aprende el alumno?	Asignatura
¿Cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?	Método

Nota. Tomado de Mattos (1965, p. 29)

La didáctica tradicional describe al docente como el protagonista de la acción educadora, despreocupado de las dificultades que pudiera estar pasando el estudiante; el estudiante es pasivo receptor de conocimientos quien debe obedecer, repetir y escuchar atentamente para aprender de memoria. La didáctica moderna pone al estudiante como protagonista de la acción educadora, los docentes deben orientarlo y motivar su aprendizaje, aclarando sus dudas y ayudándoles en las dificultades que se le presenten en su contexto educativo; las asignaturas deben estar al servicio del estudiante y el método que se utiliza para la enseñanza se convierte en tema de estudio e investigación con el fin de que el estudiante aprenda de la mejor manera posible.

De acuerdo a Zubillaga (2017), existen estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza; las de aprendizaje son los procedimientos que utiliza el estudiante de forma autónoma y libre para que su aprendizaje sea mejor y significativo. Las estrategias de enseñanza son las acciones y recursos que el docente utiliza con el fin de que sus estudiantes aprendan de manera significativa y que a la vez sirva para mejorar el entendimiento de los contenidos. Cabe destacar, que las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar de acuerdo al proceso cognitivo de la siguiente manera:

Tabla 5

Estrategias de aprendizaje según el proceso cognitivo

Estrategias para indagar sobre conocimientos previos	Preguntas guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, SQA ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué aprendí?, RAP- P-RP
Estrategia para información de información	Cuadro sinóptico, cuadro comparativo, matriz de clasificación, matriz de inducción, analogías, diagrama radial, árbol, causa efecto, flujo M cognitivo, mapa conceptual, mapa mental,

	Reporte de lectura, ensayo, comic, síntesis, ensayo, comic, historieta y resumen.
Estrategias para la enseñanza situada	Desarrollo de proyectos (ABPr) estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP) aprendizaje cooperativo, investigaciones guiadas, aprendizaje in situ y aprender sirviendo en contextos comunitarios.
Estrategias cognitivas de aprendizaje y herramientas web sugeridas	Buscadores, Concentración de información: foro de discusión virtual, chat, WebQuest, Facebook como apoyo a la colaboración, uso de twitter en la educación, collage virtual, e-portafolio, blogs, Pod-cast, videos y mapas.
Estrategias Grupales	Juego de roles, debate, simposio, mesa redonda, foro, panel/simulación y seminario/taller.
Estrategias para la lectura y la escritura	Estrategia para antes de la lectura, estrategias durante la lectura, estrategias para después de la lectura y recomendaciones para la enseñanza de la composición escrita.

Nota. Tomado de Zubillaga (2017)

Dentro de la didáctica, una de las estrategias dentro de la praxis docente que más se utiliza para alcanzar logros significativos es el trabajo colaborativo. Sobre esta temática, Escarbajal (2016) expresa que el trabajo colaborativo es una estrategia para la transformación social, donde las personas intercambian experiencias y aprenden mutuamente de manera práctica, dejando a un lado el aprendizaje tradicional y abriendo paso a la interacción grupal; así, a través del diálogo, las partes hacen aportes para la resolución de problemas o actividades de manera conjunta. De esa manera, el trabajo colaborativo es una excelente estrategia de la praxis del docente para educar en la inteligencia social, la expresión de sentimientos y afectos debido a que permite construir un ambiente de tolerancia y de respeto.

Para Santana et al (2021), “el trabajo colaborativo es una estrategia eficiente para mejorar la adquisición del nuevo conocimiento, basado en la interacción entre los miembros de un equipo de trabajo” (p. 910). En relación a esto, resulta fundamental que los docentes realicen prácticas pedagógicas que tengan en cuenta la experiencia y el aprendizaje mediante la implementación de proyectos educativos en el que los estudiantes reflexionen de manera conjunta dejando a un lado

el individualismo y de esta manera realizar un trabajo colaborativo en el que todos los estudiantes del salón de clase se motiven, tengan participación y no sean elementos aislados y ajenos a los problemas sociales, haciendo que cada uno haga un aporte importante que contribuya a mejorar la sociedad (Vásquez Ortiz, 2020).

Por otra parte, en estos tiempos donde se ha introducido la educación virtual, el trabajo colaborativo ayuda a que los miembros de un grupo aprendan interactivamente y de manera dinámica, siendo esta estrategia de enseñanza-aprendizaje una práctica docente positiva para la construcción de nuevos conocimientos. Cabe destacar, que las herramientas tecnológicas se han convertido en aliadas importantes para el trabajo colaborativo; sin embargo, es necesario que los docentes se preparen en el uso de tales herramientas para que construyan espacios de trabajo colaborativo a través de internet, donde los educandos tengan mayores posibilidades de desarrollar investigación y trabajar de manera articulada para dar origen a conocimientos práctico y pertinentes con sus necesidades dentro y fuera del aula de clase (Santana et al., 2021).

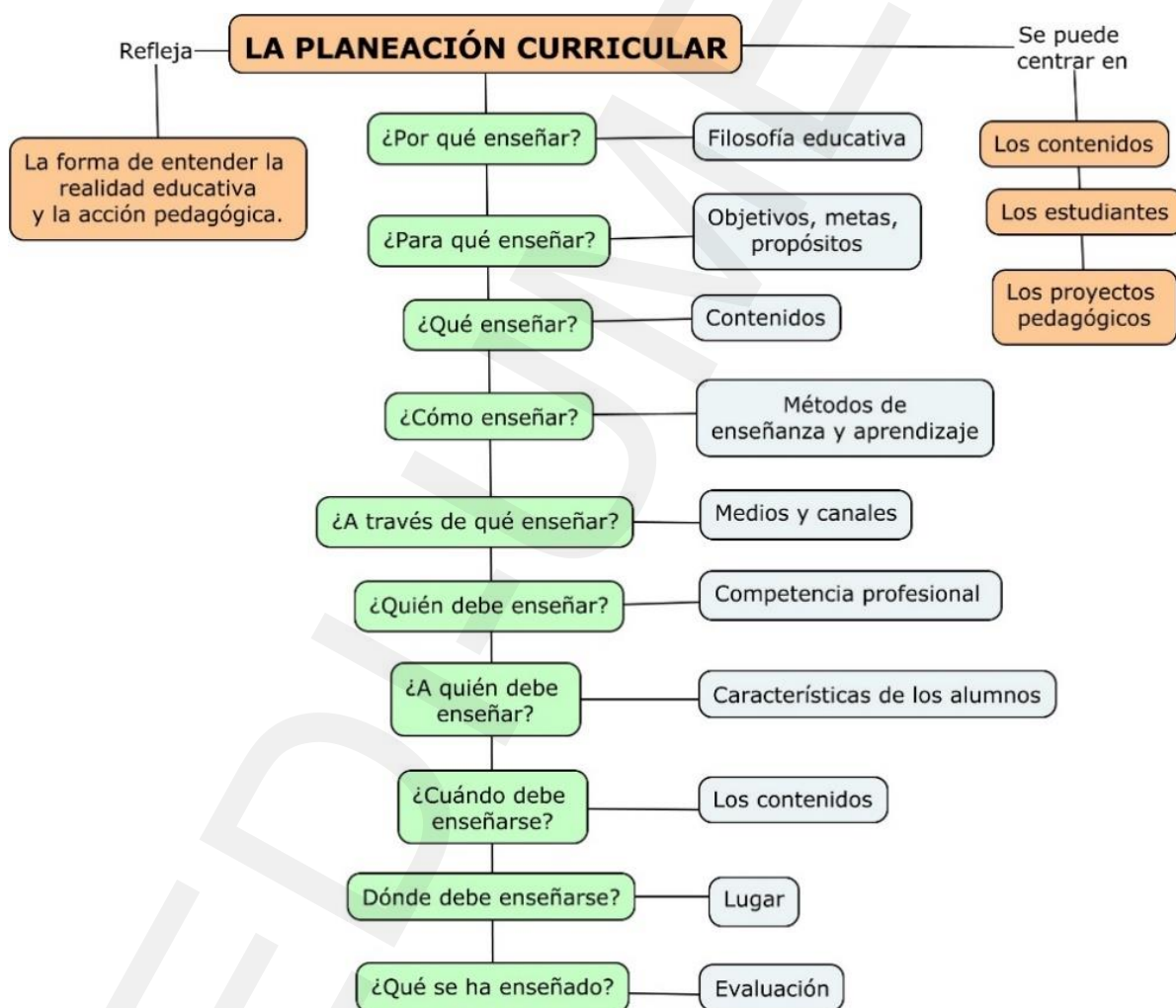
2.3.1.2.4. El currículo en la praxis educativa. De acuerdo a lo expuesto en la Ley 115 de 1994, el currículo es “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación de los educandos; además incluye recursos humanos, académicos y físicos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Art. 76).

En ese sentido, el currículo se ha de elaborar como un instrumento de trabajo con el fin de orientar las actividades académicas; por tanto, debe ser flexible de modo que permita la innovación y su adecuación de acuerdo al contexto cultural y social institucional y de los educandos.

En relación a los contenidos curriculares, Medina et al. (2009) manifiestan que “se debe tener en cuenta las características de los alumnos; el contexto socioeconómico y cultural; la estructura epistémica de las áreas y las finalidades educativas del centro

Figura 5

La planeación curricular



educativo” (p. 152).

Nota. Tomado de Benavides et al. (1996, p. 51)

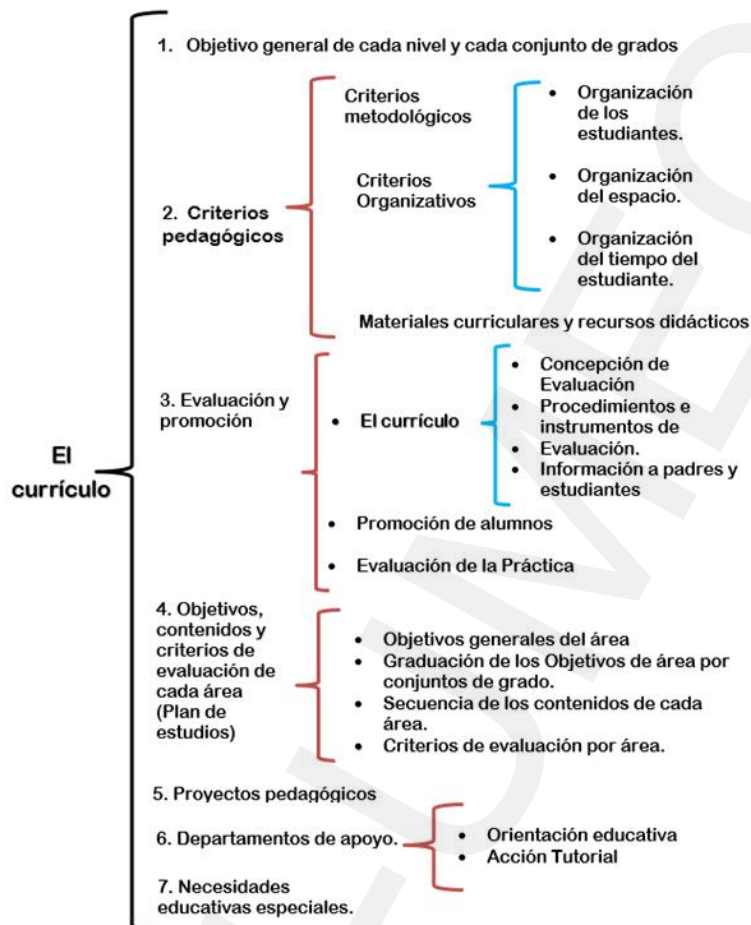
A partir de las consideraciones anteriores, el currículo debe ser el principal objeto de reflexión de las instituciones educativas porque de él depende la calidad de la enseñanza y el funcionamiento del sistema educativo; también abarca todo aquello que va surgiendo junto con la actividad educativa planeada (Benavides et al.,1996). Por ejemplo, las relaciones maestros-estudiantes, maestros-padres de familia, las actividades en los recreos, entre otras (Figura 6). Lo anterior, revela las cualidades de abertura y flexibilidad que debe mantener el currículo ante las necesidades estudiantiles, los procesos de aprendizaje y la acción investigativa de los maestros, además debe posibilitar la orientación de cualquier aspecto relacionado con el proceso educativo para que este sea más dinámico (Santillana, 1996). En relación a esto, Gómez (2009) expresa:

El currículo integra pensamientos, contenidos, formas pedagógicas y apunta a resolver problemas o a mejorar situaciones; el currículo incluye todos los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje; el currículo se constituye en un mapa de navegación para maestros y estudiantes. Para cumplir su tarea debe ser construido en consenso y ser estructurado de manera al menos bidireccional para ser analizado, desintegrado y sintetizado de forma permanente. (p. 90)

En relación a los elementos descritos por Benavides et al. (1996) (Figura 4), es importante hacer énfasis en lo siguiente:

Los objetivos: deben definirse tener en cuenta las capacidades de los estudiantes, desde una perspectiva integral en la que se involucre lo intelectual, lo corporal, lo social, lo afectivo y lo estético entre otros. Estos objetivos deben plantearse de acuerdo al contexto social, económico y cultural, con el fin de que sean alcanzables y respondan a las necesidades de los estudiantes.

Los criterios pedagógicos: involucran las metodologías y estrategias didácticas teniendo en cuenta los grados, los contenidos curriculares y el orden en que se van a implementar. En este

Figura 6*Elementos**en el**que se deben incluir**currículo*

Nota. Tomado de Benavides et al. (1996, p. 54)

proceso, se debe tener presente la coherencia que debe existir entre la evaluación y la programación. Los criterios pedagógicos también dan cuenta de la organización de los estudiantes, la adecuación del espacio y distribución del tiempo de trabajo y de las jornadas escolares, así como la utilización asertiva de los recursos existentes.

La evaluación: Es uno de los elementos más importantes en el proceso de mejoramiento y promoción de los educandos; ella depende de la actitud y la intención de quien evalúa, así

como de las orientaciones institucionales y las políticas educativas. El modelo de evaluación y las formas de participación, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación entre otros, que se implementen, deben aplicarse en atención al contexto de los estudiantes, el modelo pedagógico, los contenidos y, en general, debe incluir a toda la comunidad educativa, con el fin de establecer los criterios más eficaces para la toma de decisiones y desarrollo de planes de mejoramiento.

En relación a los aspectos mencionados anteriormente, el plan de estudios es un elemento del currículo que, según la Ley General de Educación 115 de 1994, se define como:

El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Art. 79)

Lo anterior, permite visualizar que a través del plan de estudios se organizan los contenidos de aprendizaje, siendo este el instrumento que permite a los docentes planificar las prácticas de aula, en atención al trabajo con estrategias, recursos, materiales y la evaluación.

2.3.1.2.5. La evaluación en la praxis del docente. Debe ser una herramienta de transformación educativa, de cambio y mejoramiento constante, que ayude al conocimiento de la realidad con el fin de poder establecer criterios de acción mas eficaces que den solución a los problemas encontrados. La evaluación debe ser un medio y no un fin, es decir, deber ir mucho más alla de una medición o ser utilizada como medio de control; debe ayudar a identificar y caracterizar a los estudiantes, hacer retroalimentación de los procesos educativos, tomar

decisiones, hacer investigación en el aula, verificar el cumplimiento o no de las metas planteadas y al diseño de planes de mejoramiento en pro de la calidad educativa (Oviedo y Armírola, 2014).

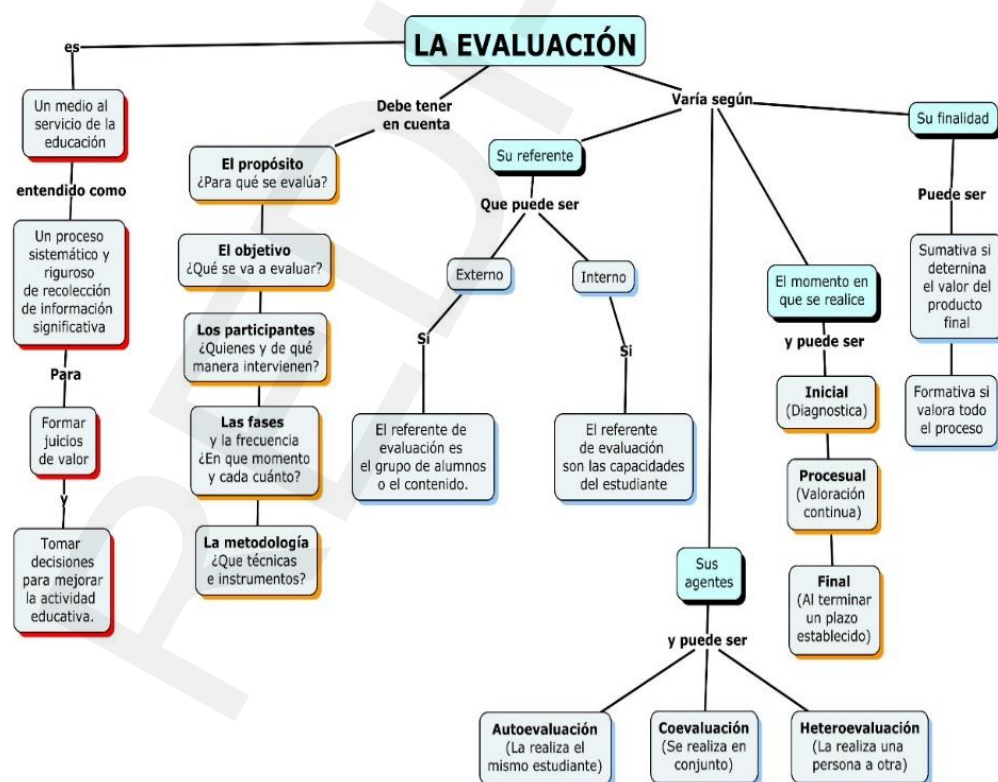
La evaluación sirve para detectar las fallas en el aprendizaje, para aclarar las confusiones y facilitar el aprendizaje. Se debe seleccionar de acuerdo con las necesidades de cada situación y puede incluir elementos cualitativos y cuantitativos a través de los cuales se pueden obtener información importante que conduzca al desarrollo de habilidades para el aprendizaje. La evaluación se debe aplicar no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino también a todos los actores de la comunidad educativa con el fin de establecer criterios articulados para el mejoramiento de aquellos aspectos o situaciones implicados en el hacer educativo (Benavides et

Figura 7

Aspectos importantes de la evaluación.

al., 1996).

Nota. Tomado de Benavides et al. (1996, p. 36)

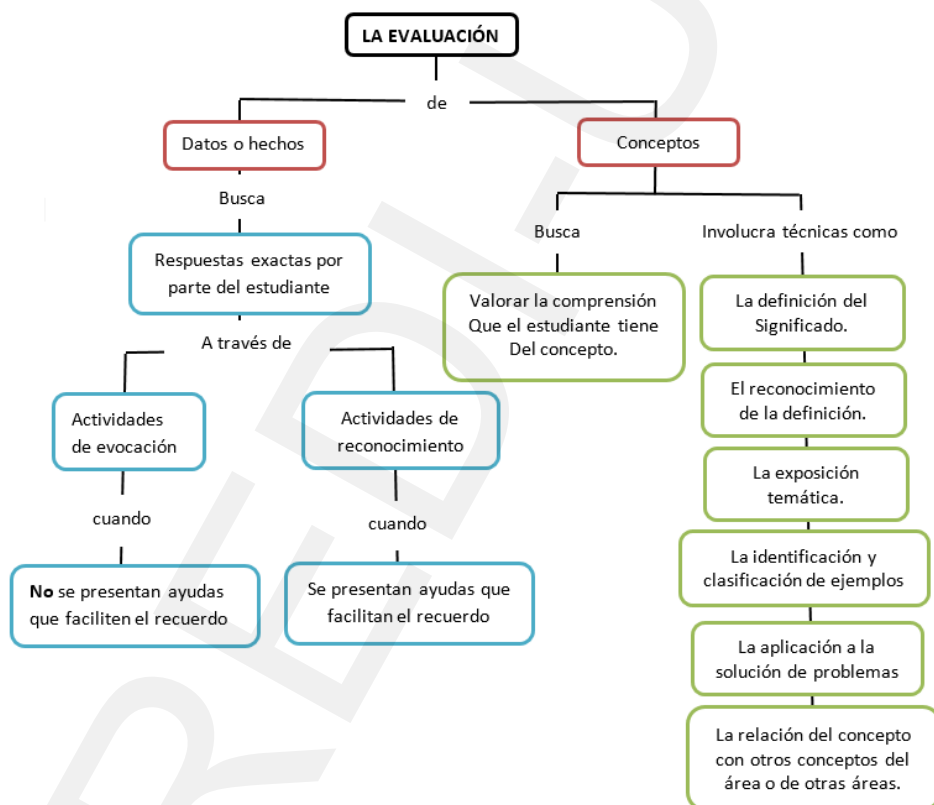


¿Cómo evaluar los contenidos conceptuales?

La evaluación de contenidos conceptuales permite verificar si un estudiante ha comprendido los conceptos o simplemente los ha memorizado de manera mecánica sin entender el sentido y utilidad de esos conocimientos. Para la evaluación de contenidos se pueden plantear preguntas y tareas que no exijan respuestas de memoria; de igual manera es importante que las actividades de evaluación tengan estrecha relación con lo que el docente ha explicado durante las sesiones de trabajo. También es importante que la evaluación esté integrada dentro de las actividades cotidianas de la clase y no siempre sean vistas como un examen con el fin de ayudar a que el estudiante se sienta más tranquilo, y así tenga una mente más abierta para aprender y expresar sus ideas (Benavides et al., 1996).

Figura 8

Evaluación de contenidos conceptuales.



Nota. Tomado de Benavides et al. (1996, p. 38)

¿Cómo evaluar contenidos actitudinales?

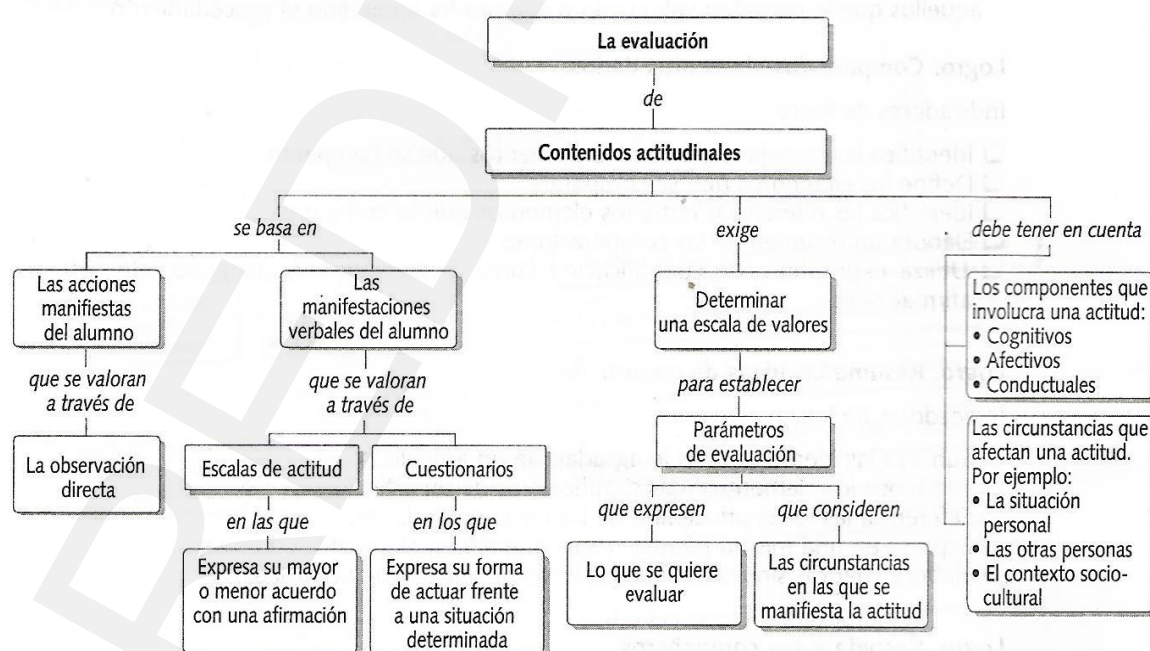
La evaluación de contenidos actitudinales, se realiza a partir de la observación de las acciones de los estudiantes; en ella se tienen en cuenta los componentes cognitivos, afectivos y las conductas de los alumnos. El componente cognitivo ayuda a saber cómo piensan y qué piensan los educandos respecto a las enseñanzas de la clase. El componente afectivo permite conocer sus sentimientos respecto a las actitudes que se les enseñan. El componente conductual

Figura 9

Evaluación de contenidos actitudinales.

ayuda a identificar con que acciones expresa las actitudes aprendidas (Benavides et al., 1996).

Nota. Tomado de Vides et al. (1996, p.38).



Los contenidos actitudinales deben ser evaluados y aprendidos por los estudiantes; al ser difíciles de evaluar, ameritan el diseño de objetivos claros que permitan apreciar los logros alcanzados por los estudiantes. No se trata de evaluar solo los comportamientos de los educandos, se deben tener en cuenta las creencias, sentimientos, intenciones y conductas (Medina et al., 2009). De igual manera, el autor antes citado propone para la evaluación de las actitudes de los estudiantes el uso de metodologías y técnicas de observación, así como escalas de valoración o listas de control; registros anecdóticos y diarios de clase. De igual manera, metodologías y técnicas basadas en cuestionarios y autoinformes, como las escalas de actitudes, tipo Likert, tipo Thurstone, escalas multidimensionales de diferencial semántico y las escalas de valores. También son recomendables, metodologías basadas en el análisis del discurso y la resolución de problemas, a través de comentarios, debates y asambleas; dilemas morales; role playing; narrar historias vividas.

2.3.2. Interculturalidad Religiosa

Según Wielewiski (2021), la educación religiosa intercultural es el espacio donde conviven de manera respetuosa diversas creencias y no creencias para un aprendizaje común a partir de la diversidad religiosa; sin que por ello los educandos tengan que renunciar a sus creencias o no creencias; sino que por el contrario podrán tener una visión más práctica de su fe. Esta nueva mirada de la educación religiosa desde la interculturalidad, promueve un intercambio de saberes donde los educandos se forman en la tolerancia y el respeto por el pensamiento de los otros, buscando a través de la interacción el entendimiento, para hacer de la educación religiosa escolar un espacio de aprendizaje y entendimiento donde los educandos a partir de sus valores religiosos aportan al desarrollo social y a la vez fortalecen su personalidad.

La educación religiosa intercultural busca romper las barreras de la discriminación y la intolerancia a través de los valores religiosos, lo cuales invitan a las personas de diferentes creencias a unirse para la construcción de una sociedad más justa y humana dejando a un lado la discriminación y la indiferencia frente a los más marginados de la sociedad (Wielewiski, 2021). Desde esta perspectiva la educación religiosa toma una mayor importancia para la construcción de la paz en el mundo porque a pesar de haber diversidad de creencias todas estas buscan la felicidad y el sentido de la vida del ser humano; la educación religiosa escolar debe ser vista como un área fundamental para construir una nueva sociedad a partir de los valores religiosos.

De igual manera, para Fornet (2007) la interculturalidad religiosa no significa un sincretismo religioso o el abandono de las propias creencias; por el contrario, es el crecimiento personal a través de una visión crítica de la propia fe, donde cada educando es capaz de cuestionarse para mejorar sus actitudes y ponerse al servicio de los demás. La interculturalidad religiosa abre la posibilidad a un crecimiento mutuo en el que las personas desarrollan relaciones de alteridad y son capaces de dialogar sin necesidad de imponer sus creencias. A partir de la interculturalidad los pensamientos religiosos se complementan entre sí para darle sentido a la propia experiencia religiosa y la construcción de relaciones más justas y solidarias.

2.3.2.2.4. La inclusión y la interculturalidad en la praxis del docente. Según la UNESCO (2008), la educación inclusiva se puede considerar como un proceso mediante el cual se buscan las mejores estrategias para educar y de convivir con la diversidad. La inclusión debe llevar al docente a identificar y eliminar las barreras que impiden el entendimiento y el aprendizaje; se trata de estimular la creatividad para que los actores educativos resuelvan sus problemas. Es necesario aclarar, que la educación inclusiva también tiene en cuenta a aquellos estudiantes que están en riesgo de marginación y exclusión bien sea por sus limitaciones físicas, intelectuales, forma de pensar o creencias religiosas.

De acuerdo con Lara (2021), la educación debe asumir el reto de formar una sociedad más humana e inclusiva, brindando la oportunidad a toda la comunidad educativa de participar en este proceso, con el fin de establecer a través de la praxis pedagógica una reflexión que conlleve a la formación integral de los educandos. Se debe considerar que el éxito de la inclusión depende en gran manera de las habilidades del docente en el desarrollo de su praxis pedagógica; en consecuencia, si el docente carece de preparación adecuada y no reconoce la importancia de la inclusión en sus prácticas será difícil lograr una sociedad equitativa y solidaria.

Por otra parte, es importante aclarar que una educación inclusiva necesita un currículo abierto y flexible que puedan incluir a todos los estudiantes. Así mismo, el currículo entendido como la sola adquisición de conocimientos, convierte la educación en un sistema rígido y arbitrario en el que los actores educativos no pueden contribuir desde sus experiencias a la adquisición de conocimientos significativos. En este sentido, el currículo es el medio por el cual se pone en marcha la inclusión porque se puede adaptar a las necesidades de los educandos a diferentes estilos de aprendizaje para obtener resultados satisfactorios en la formación integral de los educandos (UNESCO, 2008).

Es innegable que, en la actualidad, el término “educación inclusiva” es utilizado desde diferentes sectores educativos para hacer referencia a aquellos estudiantes con dificultades educativas especiales; no obstante, en realidad el término debe ser visto de una manera mucho más amplia teniendo presente las diferentes formas de exclusión a los que están sometidas las personas en la sociedad a causa de estatus social, pensamiento político y religioso. La inclusión educativa debe ser vista como la preocupación por brindar igualdad de oportunidades a todos los seres humanos; en este mismo contexto, la UNESCO (2008) expresa:

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. (p. 12)

La misma UNESCO, en la Declaración de Incheon (2015) reconoció la importancia de la inclusión y la equidad, con el fin de promover mejores oportunidades de aprendizaje para todas las personas. En este sentido, se comprende que la educación asume un papel humanista en defensa de los derechos humanos y de la dignidad de las personas, que no admite ningún tipo de discriminación. Debe decirse entonces, que la inclusión y la equidad se convierten en un elemento fundamental y eficaz de la educación para la construcción de paz y el desarrollo social, sobre todo para aquellas personas más desfavorecidas y marginadas de la sociedad a quienes se les ha negado la oportunidad de superarse.

En cuanto a la interculturalidad, para Medina (2015), “como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (p. 62). Así

mismo, “la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006, P. 18). Esta visión de la interculturalidad puede ser vista como una estrategia pertinente para la educación de las nuevas generaciones hacia una cultura del entendimiento y de la paz.

En razón de lo planteado, Aranda (2011) explica que es necesario, a raíz de la globalización y de la diversidad cultural, que los docentes sean formados desde la educación inicial en prácticas interculturales que tengan en cuenta no solo el conocimiento de la cultura, sino principalmente el respeto por la diversidad, con el fin de poder formar personas que puedan convivir en paz. La interculturalidad desde la educación, se convierte en una estrategia para que los educandos aprendan el valor de la democracia y del respeto por la diferencia; así, los docentes son responsables de promover dentro de sus aulas de clase un diálogo asertivo, que permita el entendimiento entre los diferentes pensamientos y creencias que convergen en el aula. De esa manera, “La escuela intercultural y su organización deben partir necesariamente desde un espíritu innovador y crítico del actual modelo de educación cerrado” (Op. Cit., p.311).

Cabe resaltar, que la escuela ha pasado de una formación cultural homogénea a una formación donde convergen diferentes culturas y pensamientos; por tanto, se necesita consolidar una educación intercultural con el fin de que los estudiantes tengan una mentalidad cultural más abierta y plural. Para lograr esto, juega un papel importante la formación inicial del docente, quien deberá incluir desde su praxis pedagógica las estrategias y elementos necesarios, para lograr la interculturalidad dentro del aula. Así, los educandos podrán compartir de manera libre y respetuosa sus ideas, desde una perspectiva objetiva propiciando un aprendizaje significativo en

contexto con su realidad social y cultural (García y Arroyo, 2014). En consecuencia,

Los profesores y directivos tienen un papel predominante. El principal sujeto impulsor de cambios educativos es el profesorado consciente de sus contextos, limitaciones y posibilidades, a través de prácticas reflexivas y liberalizadoras. En el tratamiento didáctico de la interculturalidad es de suma importancia que los maestros y maestras y también los estudiantes de pedagogías trabajen por la erradicación de estereotipos y prejuicios propios de la sociedad que se han instalado en la mentalidad de sus alumnos y alumnas, para lo cual el mismo profesorado debe comenzar por modificar sus visiones de mundo y sus conductas que estén permeadas por influencias racistas o xenófoba. (Aranda, 2011, p. 311)

Resulta importante mencionar lo expuesto por García y Arroyo (2014), para quienes la educación intercultural tiene un contenido afectivo y moral porque ayudará a que los estudiantes aprendan a respetar y conocer otras culturas; además, forma a los estudiantes en la criticidad y la capacidad de aprender a convivir y cooperar con las demás personas, aunque estas tengan pensamientos diferentes. La educación interculturalidad forma a los estudiantes en lo afectivo y moral, y los enseña a respetar las diferencias, a ser personas críticas con capacidad para convivir y cooperar con los demás. En este sentido, es importante incluir en la formación de los docentes planes de estudio con asignaturas relacionadas a la interculturalidad que permita a los estudiantes adquirir las actitudes necesarias para una educación de calidad. Para finalizar este apartado, es importante tener en cuenta a Higuera (2015), al afirmar:

La interculturalidad, además, exige la práctica de un conjunto de valores éticos frente a las diferencias culturales presentes en el territorio de un mismo estado: reconocimiento, comprensión, respeto, comunicación y actitudes favorables;

valores que no se desarrollan por generación espontánea, sino que deben ser cultivados a lo largo de la vida. (p. 151)

De esa manera, resulta de suma importancia considerar los aprendizajes en valores morales, sociales, familiares, los cuales pueden ser adquiridos desde la ERE como asignatura dentro del curriculum centrada en la formación desde la humanidad y para la humanidad, a partir de la práctica de los conceptos de pluralidad, inclusión e interculturalidad.

2.3.3. Bases Legales

Dentro de los fundamentos legales que apoyan esta investigación, se citan una serie de leyes, decretos y tratados internacionales sobre los cuales se fundamenta la educación religiosa escolar, por ende, esta investigación.

2.3.3.2. Normativa Internacional. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), está el sustento de todo lo relacionado con normas y tratados internacionales sobre la libertad religiosa cuando expresa que:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia. (Art. 18)

Por su parte, la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la ONU (1989), a su vez expresa:

Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.³ La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean

necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás (Art. 14).

De igual manera, la Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones, proclamada por la ONU (1981), manifiesta en relación al derecho a la profesión de una religión que:

1. Los padres o, en su caso, los tutores legales del niño tendrán el derecho de organizar la vida dentro de la familia de conformidad con su religión o sus convicciones y habida cuenta de la educación moral en que crean que debe educarse al niño.
2. Todo niño gozará del derecho a tener acceso a educación en materia de religión o convicciones conforme con los deseos de sus padres o, en su caso, sus tutores legales, y no se le obligará a instruirse en una religión o convicciones contra los deseos de sus padres o tutores legales, sirviendo de principio rector el interés superior del niño.
3. El niño estará protegido de cualquier forma de discriminación por motivos de religión o convicciones. Se le educará en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y hermandad universal, respeto de la libertad de religión o de convicciones de los demás y en la plena conciencia de que su energía y sus talentos deben dedicarse al servicio de la humanidad.
4. Cuando un niño no se halle bajo la tutela de sus padres ni de sus tutores legales, se tomarán debidamente en consideración los deseos expresados por aquéllos o cualquier otra prueba que se haya obtenido de sus deseos en materia de religión o de convicciones, sirviendo de principio rector el interés superior del niño.
5. La práctica de la religión o convicciones en que se educa a un niño no deberá perjudicar su salud física o mental ni su desarrollo

integral teniendo en cuenta el párrafo 3 del artículo 1 de la presente Declaración (Art. 5).

Otro de los estamentos legales que fundamentan la libertad de culto, es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la ONU (1969), el cual manifiesta:

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza. 2. Nadie será objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar su libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección. 3. La libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás. 4. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (Parte III. Art. 18).

En el plano continental, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, "Pacto de San José de Costa Rica" de la Organización de los Estados Americanos OEA (1969), establece:

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de conservar su religión o sus creencias, o de cambiar de religión o de creencias, así como la libertad de profesar y divulgar su religión o

sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado. 2. Nadie puede ser objeto de medidas restrictivas que puedan menoscabar la libertad de conservar su religión o sus creencias o de cambiar de religión o de creencias. 3. La libertad de manifestar la propia religión y las propias creencias está sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley y que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos o los derechos o libertades de los demás. 4. Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Art. 12).

Por otro lado, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1996) expresa:

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Parte III. Artículo 13, Numeral 3).

Tabla 6

Resumen de Bases Legales sobre libertad religiosa a nivel internacional.

Convenios, Pactos y Declaraciones	Artículos	Aportes Legales Internacionales a la Educación Religiosa
Declaración Universal de los Derechos		Este artículo es el elemento principal del cual se desprende todo lo concerniente a la libertad religiosa y al derecho que tienen todas las personas

Humanos de la ONU (1948)	Art. 18	de creer o no y de expresar y elegir sus convicciones religiosas sin que por estos se les juzgue o discrimine. A través de este derecho se crea un hito en la historia de la humanidad para promover el respeto y el entendimiento entre las personas.
Declaración de los Derechos del Niño, (ONU,1989).	Art. 14	Se recuerda a los Estados brindar garantías a los padres de familia para que eduquen a sus hijos conforme a sus convicciones morales y religiosas. El Estado deberá brindar los medios para que los niños reciban una educación religiosa acorde a la tradición familiar, para que entre los pueblos haya hermandad, entendimiento y se promueva la espiritualidad, la tolerancia, la amistad, la paz y, respeto por las creencias de los otros teniendo muy presente la importancia de servir a la humanidad. Debe garantizarse que la educación religiosa no perjudique la salud mental o física del niño.
Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones (ONU,1981).	Art. 5	
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU,1969).	Parte III. Art. 18	En estas normas de carácter internacional se insta a los gobiernos del mundo a que reconozcan y defiendan el derecho individual que tienen las personas y las familias a expresar o practicar sus convicciones religiosas, de cambiarlas si es preciso, o negarse a profesar una fe específica; sin que esto repercuta en discriminación por parte del estado, o cualquier institución. Es importante que los estados promuevan y defiendan la libertad religiosa de los individuos. En este sentido se reconoce la individualidad de la persona como un factor importante para el libre desarrollo de la personalidad de los educandos.
Convención Americana sobre Derechos Humanos, "Pacto de San José de Costa Rica" (OEA, 1969).	Art. 12	
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1996).	Parte III. Art. 13. Numeral. 3	Este artículo es de gran importancia porque estimula la existan instituciones educativas confesionales de carácter privado y con un estilo de enseñanza confesional acorde al sentimiento y pensamiento religioso de los padres.

De la revisión de estas normas de carácter internacional, se evidenció que en ningún momento están en contra de que los Estados promuevan los valores religiosos; por el contrario, insisten en que se debe defender la libertad que tienen las personas de elegir y recibir orientación religiosa conforme a sus creencias, Además, se busca crear conciencia a nivel mundial sobre la

importancia del respeto a las creencias o no creencias de los otros, para que entre las naciones y los pueblos no surjan conflictos o discriminaciones por estos motivos. En este contexto, la ERE juega un papel fundamental para que los niños reciban una educación acorde a sus creencias sin que esto sea un motivo de intolerancia o discriminación.

2.3.3.3. Normativa Nacional. La educación religiosa en Colombia, está amparada por políticas internacionales adoptadas en la Constitución Política y ampliadas a través de leyes, decretos y sentencias a través de los cuales se establecen garantías y responsabilidades para el Estado y las Instituciones Educativas. En ese orden de ideas, a través de la Constitución Política de Colombia (1991), se establecen artículos claves que sirven como fundamento para la promoción y defensa de la libertad religiosa, los cuales se presentan a continuación.

Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia (Art. 18). Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley (Art. 19).

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa (Art. 68).

Por otra parte, está la Ley 133 de 1994, por medio de la cual se desarrolla la libertad religiosa en Colombia, cuando expresa:

Ninguna Iglesia o confesión religiosa es ni será oficial o estatal. Sin embargo, el Estado no es ateo, agnóstico, o indiferente ante los sentimientos religiosos de los colombianos. El Poder Público protegerá a las personas en sus creencias, así como a las Iglesias y confesiones religiosas y facilitará la participación de éstas y aquéllas en la consecución del bien común. De igual manera, mantendrá relaciones armónicas y de común entendimiento con las Iglesias y confesiones religiosas existentes en la sociedad colombiana (Art. 2).

Toda persona tiene derecho a: a) Profesar las creencias religiosas que libremente elija o no profesar ninguna; cambiar de confesión o abandonar la que tenía; manifestar libremente su religión o creencias religiosas o la ausencia de las mismas o abstenerse de declarar sobre ellas; b) De practicar, individual o colectivamente, en privado o en público, actos de oración y culto; conmemorar sus festividades; y no ser perturbado en el ejercicio de estos derechos; e) De no ser obligado a practicar actos de culto o a recibir asistencia religiosa contraria a sus convicciones personales; g) De recibir e impartir enseñanza e información religiosa, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento, a quien desee recibirla; de recibir esa enseñanza e información o rehusarla; h) De elegir para sí y los padres para los menores o los incapaces bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral según sus propias convicciones. Para este efecto, los establecimientos docentes ofrecerán educación religiosa y moral a los educandos de acuerdo con la enseñanza de la religión a la que pertenecen, sin perjuicio de su derecho de no ser obligados a recibirla. La voluntad de no recibir enseñanza religiosa y moral podrá ser manifestada en el

acto de matrícula por el alumno mayor de edad o los padres o curadores del menor o del incapaz; i) Tratándose del ingreso, ascenso o permanencia en capellanías o en la docencia de educación religiosa y moral, deberá exigirse la certificación de idoneidad emanada de la Iglesia o confesión de la religión a que asista o enseñe (Art. 6).

De la misma manera, en la Ley General de Educación 115 de 1994 se establecen las normas bajo las cuales debe ser orientada la clase de educación religiosa:

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los Derechos Humanos (Art. 13).

Áreas obligatorias y fundamentales: Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3°. Educación artística y cultural. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. *Educación religiosa*. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática (Art. 23).

Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de

libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como del precepto constitucional según el cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. En todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos (Art. 24).

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Art. 92).

En la sentencia C-555 de 1994, se presenta un aporte importante para que las Instituciones Educativas cumplan lo establecido en la Ley 133 de 1994 en lo referente a la educación religiosa cuando expresa:

El ofrecimiento de educación religiosa en todos los establecimientos educativos, que dispone la norma, es la condición de posibilidad para que toda persona pueda elegir "la educación religiosa y moral según sus propias convicciones". Elegir y

recibir libremente educación religiosa corresponde a un elemento constitutivo del núcleo esencial de la libertad religiosa, que sería teórico sino encuentra la suficiente oferta de este tipo de educación. El fin de la norma se encamina a crear los presupuestos de la libre opción religiosa y, desde este punto de vista, no puede ser inconstitucional, en el entendido - que la ley estatutaria precisa con nitidez - de que, en todos los establecimientos, públicos y privados, nadie puede ser obligado a recibirla. La adecuada formación religiosa, como meta educativa, sólo puede erigirse en objetivo digno de ser perseguido para aquellas personas que libremente acepten recibir dentro de su plan de estudios la anotada educación religiosa, no así para quienes la rehúsen. Si existe libertad para inscribirse en esta clase de cursos, no es posible que con carácter prescriptivo general se postule como ideal educativo la adecuada formación religiosa (párr. 7).

En la Directiva Ministerial N° 002, del 5 de febrero de 2004 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece las siguientes directrices para la enseñanza de la educación religiosa:

La educación religiosa debe hacerse de acuerdo con los programas que presenten las autoridades de las Iglesias y los aprendizajes básicos que consideren pertinentes para cada conjunto de grados, así como los criterios de evaluación de los mismos (párr. 9).

Estos programas deben estar articulados con la educación ciudadana, en aspectos como la convivencia y la paz, el desarrollo moral, la toma de conciencia de la propia identidad y al mismo tiempo el reconocimiento y respeto de pluralidad cultural y religiosa, la resolución pacífica de conflictos, el respeto de los derechos humanos, la protección del medio ambiente y la participación en

la sociedad democrática (párr. 10).

Los establecimientos educativos estatales asignarán para el desarrollo de las actividades académicas de la Educación Religiosa, un tiempo específico en el plan de estudios, como parte del conjunto de áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación, según lo determine el proyecto educativo institucional (párr. 11).

Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa que no corresponda a las que el establecimiento educativo debe ofrecer en virtud de acuerdos suscritos entre el estado y la respectiva iglesia o confesión, y al tipo de educación religiosa escogida por los padres o con la voluntad, tácita o expresa manifestada por ellos en el acto de matrícula (párr.. 14).

Los administradores y prestadores del servicio público de la educación facilitarán a las autoridades de las Iglesias de la religión que se enseña, la realización de actividades destinadas a verificar la forma como se imparte la Educación Religiosa. Así mismo facilitar su participación en el logro de los fines y objetivos comunes de la educación y del proyecto educativo institucional (párr.16).

En el decreto 4500 de 2006 (actualmente compilado en el decreto 1075 de 2015) se establecen las normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de las cuales se en la presente investigación se tienen en cuenta las siguientes:

Evaluación. La evaluación de los estudiantes en educación religiosa hará parte de los informes periódicos de evaluación y del informe general del desempeño de los

estudiantes y será tenida en cuenta para su promoción. En todo caso, al estudiante que opte por no tomar la educación religiosa ofrecida por el establecimiento educativo se le ofrecerá un programa alternativo el cual deberá estar previsto en el PEI con base en el cual se le evaluará (Art. 4).

Docentes. La asignación académica de educación religiosa debe hacerse a docentes de esa especialidad o que posean estudios correspondientes al área y tengan certificación de idoneidad expedida por la respectiva autoridad eclesiástica, según lo establecido en el literal i) artículo 6º de la Ley 133 de 1994. Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico. (Art. 6).

Deberes de los padres de familia. Los padres de familia a través de los órganos de participación contemplados en el Decreto 1286 de 2005 velarán porque el área de Educación Religiosa sea impartida de acuerdo con lo señalado en el Proyecto Educativo Institucional (Art. 8).

Tabla 7

Resumen de bases legales a nivel nacional sobre la enseñanza de la ERE

Leyes, Decretos Sentencias	Artículos	Aportes Legales Nacionales a la Educación Religiosa
Constitución Política de Colombia (1991)	Art. 18, 19 y 68.	Se fundamenta la educación religiosa escolar estableciendo la libertad de conciencia, de religión y de cultos sin que por ello las personas sean rotuladas o discriminadas; También reconoce la importancia de que la enseñanza esté a cargo de personas idóneas que además tengan una formación ética y pedagógica. La Constitución además reconoce el derecho que tienen los padres de que sus hijos sean educados o no en una fe religiosa.
Ley 133 de 1994, por		El Estado aclara que no es ateo y que mantendrá buenas relaciones con los diferentes credos religiosos, sin embargo,

medio de la cual se desarrolla la libertad religiosa en Colombia.	Art. 2 y 6.	ninguna Iglesia o confesión religiosa será reconocida como oficial. Se reconoce que toda persona puede elegir la religión que desee o cambiarse a otra, sin que por ello deba ser sometido a malos tratos; además podrá expresar sus creencias en público y en privado, reunirse, enseñar o ser instruido en una confesión religiosa si así lo desea. Esta norma aclara nuevamente que las instituciones educativas tienen la obligación de ofrecer educación religiosa acorde a las convicciones de los niños o a la tradición familiar. Por último, se deberá expresar al momento de la matrícula si los padres o acudientes quieren que los niños reciban educación religiosa. Otro aspecto de gran valor es que se exige que las personas que orientan la educación religiosa sean idóneas y reconocidas como tal por una autoridad eclesiástica.
Ley General de Educación 115 de 1994	Art. 13, 23, 24 y 92.	Se reconoce la ERE como un área fundamental y obligatoria dentro del currículo académico de las instituciones educativas, que además hace parte de la educación integral de los estudiantes, para el desarrollo de valores éticos, morales, y el respeto de los derechos humanos. Esta ley también ratifica lo mencionado anteriormente sobre la libertad que tienen los padres de decidir qué clase de educación religiosa quieren que sus hijos reciban. Así mismo se entiende que la ERE como área fundamental de los niños, debe ayudar al desarrollo de habilidades en las relaciones humanas, el trabajo colaborativo, la toma de buenas decisiones y la solución de conflictos.
Decreto 4500 de 2006 por el cual se establecen Normas sobre la ERE en los centros educativos del sector oficial y privado.	Art. 4, 6 y 8.	En este decreto sobresalen cuatro aspectos: En primer lugar, el acompañamiento de los padres a las instituciones educativas para que observen si la educación religiosa cumple con los requerimientos de establecidos en la ley. En segundo lugar, La evaluación como requisito para la promoción académica; que a la vez debe ser entendida como un reconocimiento sobre la importancia de la ERE en relación con las otras asignaturas. En tercer lugar, se insiste en que los estudiantes que opten por no recibir ERE deben tener otras alternativas que deben estar consignadas en el proyecto educativo institucional (PEI); desde este punto de vista es importante la preparación del docente y su idoneidad, de modo que desarrolle estrategias que den solución a estas situaciones. En cuarto lugar, se refuerza la ideas de la neutralidad del docente de religión quien no deberá aprovechar su estatus o formación con el fin de adoctrinar a los educandos.
Sentencia C-555 de 1994 en relación a la ERE	Párr. 7	Se ratifica la ERE como un área fundamental que debe ofrecerse en los colegios públicos y privados, bajo las normas establecidas por la ley colombiana, sobre el respeto por la libertad religiosa y del derecho que tienen los padres de que sus hijos reciban o no una educación religiosa acorde a su fe.

Directiva Ministerial N° 002, del 5 de febrero de 2004	Párr. 9, 10, 11, 14 y 16.	El plan de estudios y los criterios de evaluación deben hacerse teniendo en cuenta los programas que presenten los representantes de las confesiones religiosas y además sugiere que dichos contenidos deben estar articulados con el desarrollo de habilidades personales y sociales. Desde esta perspectiva la ERE es un apoyo para la formación integral del educando y del tipo de ciudadanos que se quieren formar en la sociedad Colombia. El docente debe orientar la educación religiosa según lo acordado con los padres de familia y aprobado en el PEI; por ningún motivo hará proselitismo religioso o discriminación alguna. Se visualiza la gran misión que tienen los docentes de ERE de ser constructores de paz, modelos actitudinales para los estudiantes a partir de sus enseñanzas y el respeto por los derechos humanos.
--	---------------------------	--

Estos estamentos legales, sobre los aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la ERE, ponen de presente la necesidad de desarrollar propuestas en las cuales la educación sea cada vez más incluyentes y respetuosas de las diferencias. La ley defiende el derecho que tienen todos los educandos de recibir educación religiosa acorde a sus creencias, no obstante, esto es un imposible si se piensa en una educación religiosa homogénea o particular. En primer lugar, por la infraestructura y los recursos económicos que esto demanda para el estado, y segundo lugar por la falta de personal docente capacitado para dicha labor. Para el cumplimiento efectivo la ley, la ERE debería ser personalizada; como esto es imposible se da libertad a padres de familia y estudiantes de decidir si quieren o no recibirla. En relación a esto, Ortiz (2020) expresa:

es necesario tomar en cuenta que en ningún momento se ha propuesto convertir a la escuela pública en un espacio para el adoctrinamiento, ni para la enseñanza de una determinada religión. De hecho, en este contexto la escuela pública es mucho más que un lugar de construcción de conocimientos básicos, también es un espacio donde convergen distintas culturas y se forman ciudadanos y valores

democráticos y, por lo tanto, garantizar el acceso de los niños a una educación religiosa, en todo caso es responsabilidad de los padres y no del Estado (p. 136).

De esa manera, no se puede descartar la posibilidad de buscar estrategias que permitan una educación religiosa que integre las diferentes posturas morales de cada credo, teniendo como finalidad la formación moral responsabilidad social del educando. Sería mucho más productivo, si en el aula de clase el docente logra hacer una integración de saberes y experiencias religiosas que, como expresa la ley, involucre a la comunidad educativa y a diferentes actores religiosos. Así, a través del diálogo podrán juntos elaborar y construir proyectos que permitan que la educación religiosa sea significativa, no solo en la formación moral de los estudiantes, sino además en la construcción de una sociedad más humana y respetuosa del medio ambiente.

2.4. Conceptos Definidores y Sensibilizadores

2.4.1. Educación

La palabra educación viene del latín *educere* que significa conducir, guiar, orientar, aunque también es posible relacionarla con la palabra *exducere*, sacar hacia fuera, llegando a la definición etimológica de "conducir hacia fuera" (Campos, 1998, p. 2). Por otra parte, la Real Academia Española (RAE, 2020), define la educación como la “enseñanza que se da a los niños y jóvenes”; mientras para León (2007), “Educar es formar sujetos y no objetos” (p. 598), y más adelante expresa “La educación consiste en preparación y formación para inquirir y buscar con sabiduría e inteligencia, aumentar el saber, dar sagacidad al pensamiento, aprender de la experiencia, aprender de otros (p.602). En un sentido filosófico, “La educación es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, la educación no es el acto de transferir conocimientos o valores, es un reflexivo que debe conducir a acciones” (Freire, 1968, p. 60).

La educación debe llevar a que la sociedad reconozca los símbolos, costumbres sociales y

conocimientos que la identifican en su contexto original, para originar conocimientos para ser más productiva y generar riqueza en función del bienestar común y para satisfacer las necesidades sociales importantes (Misas, 2004). De ahí, que la verdadera educación debe preocuparse por la formación integral de las personas, buscar el bien común de la sociedad, de los niños y los jóvenes, quienes han de ser educados de manera que puedan desarrollar destrezas en el orden físico, intelectual y moral. Ellos deben ser educados para que tengan una mayor conciencia de lo que es la responsabilidad, la libertad y se preocupen por servir a la sociedad (Juan Pablo II, 1983).

2.4.2. Religión

De acuerdo con la RAE (2020), la religión es el “conjunto de creencias o dogmas de la divinidad, de sentimiento de veneración y de temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto”. Por otra parte, National Geographic (s.f) define la religión como “el resultado del esfuerzo del ser humano por contactar con el más allá” (párr. 2).

2.4.3. Libertad Religiosa

Para Martínez et al. (2020), la libertad religiosa es característica de un estado democrático moderno que respeta los derechos humanos; por tanto, es un aspecto de gran importancia para alcanzar la paz y para las relaciones armónicas entre los pueblos. Se trata de reconocer la libertad de cada persona cualquiera que sea su posición frente a lo religioso, pues no se debe imponer ni obligar a ninguna persona a creer o dejar de creer. “La libertad religiosa es el término usualmente empleado para sintetizar el derecho a libertad de conciencia, de religión o de convicciones, expresión que incluye las convicciones teístas, no teístas y ateas” (Pinto, 2013, p. 101).

El reclamo por la libertad religiosa y de pensamiento ha sido un deseo reprimido a lo largo de la historia. Aunque de momento se haya constituido en un derecho universal, ya en el año 1516 se encuentran indicios de este desafío en la obra “la utopía” de Tomas Moro, quien expresó a través de su escrito que era absurdo tratar de imponer una religión a la fuerza, pues la verdad siempre sale triunfadora. Según Moro (1516), los argumentos doctrinales de las religiones deberían ser suficientemente convincentes para evitar todo tipo de desavenencias y coacciones hacia las personas que no los acepten; se deberían respetar las creencias y razones, pero por ningún motivo debería imponerse una religión porque esta carecería de valor y credibilidad.

La libertad religiosa es ante todo un derecho individual frente a los poderes públicos y frente a la sociedad; pertenece a la esfera de la intimidad personal y se protege frente a toda discriminación de carácter religioso. De lo que se infiere que este derecho implica la ausencia de consecuencia legal alguna frente al hecho de creer y practicar una determinada religión (Carazo, 2011, p. 47).

2.4.5. Formación Integral

De acuerdo con la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI, 2003), “la formación integral es un estilo educativo que pretende instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias, y ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características y potencialidades” (p. 6). Así mismo, la Universidad Católica de Córdoba (UCC, 2008) explica que la formación integral busca desarrollar todas las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política (ver Tabla 8), con el fin de poder desarrollar todas sus potencialidades y su realización en la sociedad.

Tabla 8*Dimensiones del ser humano*

Dimensión Ética	“Es la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas a la luz de principios y valores y de llevarlos a la acción teniendo en cuenta las consecuencias de dichas decisiones para asumirlas con responsabilidad” (p. 8). Se desarrolla cuando el actuar de las personas es coherentes con su pensamiento.
Dimensión Espiritual	“Es la posibilidad que tiene el ser humano de trascender -ir más allá -, de su existencia para ponerse en contacto con las demás personas y con Dios, con el fin de dar sentido a su propia vida” (p. 9).
Dimensión cognitiva	“Es la posibilidad que tiene el ser humano de aprehender conceptualmente la realidad que le rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo la puede comprender, sino que además interactúa con ella para transformarla” (p. 10).
Dimensión Afectiva.	“Es el conjunto de posibilidades que tiene la persona de relacionarse consigo mismo y con los demás; de manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, con miras a construirse como ser social” (p. 11).
Dimensión Comunicativa	“Es el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo y representarlos a través del lenguaje para interactuar con los demás” (p. 12).
Dimensión Estética	“Es la posibilidad que tiene la persona para interactuar consigo mismo y con el mundo desde su propia sensibilidad permitiéndole apreciar la belleza y expresarla de diferentes maneras” (p. 13).
Dimensión Corporal	“Es la condición del ser humano quien como ser corpóreo, puede manifestarse con su cuerpo y desde su cuerpo, construir un proyecto de vida, ser presencia «material» para el otro y participar en procesos de formación y de desarrollo físico y motriz” (p. 14).
Dimensión Socio política	“Es la capacidad de la persona para vivir «entre» y «con» otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno en el que está inmerso” (p. 15).

Nota: Realizado a partir de ACODESI (2003).

En este contexto de la formación integral, Alonso et al. (2016), confirman que “la formación integral promueve el crecimiento pluridimensional del ser humano, desarrollando en ellos todas sus características, condiciones y potencialidades para lograr su realización plena como hombres y mujeres” (p. 110). De igual manera, no se puede desconocer que la formación espiritual es un aspecto relevante en la persona; por tanto, la educación religiosa escolar tiene

como fin primordial ayudar a que los educandos fortalezcan sus valores morales y entiendan la importancia de una coherencia moral, es decir, la vivencia de la fe manifestada desde el actuar.

2.5. Categorización

Tabla 9 Categorías, subcategorías orientadoras y dimensiones

Categorías Orientadoras	Subcategorías Orientadoras	Dimensiones
Educación Religiosa	Objetivos de la ERE	
	Objeto de Estudio de la ERE	
	Criterios de Evaluación de la ERE	
	La ERE desde la pluralidad religiosa	
Praxis Docente	Formación del docente de la ERE	Competencias del docente de la ERE
	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas Recursos para la enseñanza
	El currículo en la praxis educativa	Planeación Curricular Elementos del currículo
	La evaluación en la praxis docente	¿Cómo evaluar los contenidos actitudinales?
		¿Cómo evaluar los contenidos conceptuales?
		Inclusión
	Educación Intercultural	Interculturalidad

Capítulo III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Modelo epistémico y método de investigación

Cuando se realiza una investigación cualitativa, es importante clarificar la perspectiva epistemológica desde la cual se ejecutará la indagación; así como también, es necesario comprender la investigación como acción transformadora sin perder el rigor científico, en cuanto a las perspectivas que se deben asumir en el desarrollo de la misma. En ese sentido, cuando el investigador se encuentra en la etapa inicial de la formulación de una indagación es indispensable conocer y posicionarse en un determinado paradigma o modelo epistémico que guíe el proceso investigativo, pues no se puede entrar al terreno de la investigación sin tener una clara percepción y conocimiento del modelo que direcciona al investigador hacia el fenómeno de estudio (Guba y Lincoln, 1994). En virtud de esto, es necesario conceptualizar qué entiende por modelo epistémico o paradigma, como tradicionalmente es conocido.

Un modelo epistémico o paradigma es un objetivo o patrón permanente, que es aceptado por una comunidad científica y utilizado para resolver problemas específicos (Kuhn, 1962). Para Damiani (1997), "Un paradigma constituye un sistema de ideas que orientan y organizan la investigación científica de una disciplina, haciéndola comunicable y modificable al interior de una comunidad científica que utiliza el mismo lenguaje" (p. 56). Por otra parte, Ricoy Lorenzo (2006), los modelos epistémicos son "fenómenos que se van desarrollando para desencadenar propuestas de mejora permanente dentro de un contexto de profesionales, investigadores y alumnado que comparten concepciones cercanas sobre los planteamientos por los que se opte en una investigación" (p. 12).

En concordancia con estas ideas, Flores (2004) indica que un modelo epistémico engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en

él y las diversas relaciones que se gestan entre él y la realidad, y que al tiempo indica y guía en relación a lo legítimo, válido y razonable (Patton, 1990). El modelo epistémico, entonces, se convierte en una suerte de visión que guiará al investigador para abordar la realidad desde una perspectiva determinada que orientará, en gran medida, el proceso investigativo.

Sobre la base de las consideraciones de los citados autores, la investigación Educación religiosa escolar: Un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales en Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar, se enmarca en el modelo epistémico interpretativo; el cual, de acuerdo con Rivera (2010):

Dirige su atención a aquellos aspectos no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), interpreta y evalúa la realidad, no la mide. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses, motivos, expectativas, concepción del mundo, sistema ideológico del observador, no se puede interpretar de manera neutral, separando al observador del factor subjetivo, de lo espiritual. [...] Este paradigma no concibe la medición de la realidad, sino, su percepción e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en sí sus propias contradicciones. No acepta la separación de los individuos del contexto en el cual desarrollan sus vidas y sus comportamientos; tampoco ignora los puntos de vista de los sujetos investigados, sus interpretaciones, las condiciones que deciden sus conductas, y los resultados tal y como ellos mismos los perciben. (pp. 5-6)

En esta línea de pensamiento, se considera que el paradigma interpretativo es la mejor elección para develar las dificultades que se presentan en el aula de clase en torno a la educación

religiosa escolar. “En consecuencia, la selección de uno o más paradigmas, así como de diferentes métodos, puede resultar enriquecedora para la investigación y en ningún caso provocar interferencia” (Ricoy 2006. p. 20).

En lo referente al método que se seguirá en el proceso sistemático de la indagación, este deberá permitir conseguir información para la interpretación y comprensión de los hechos investigados de la realidad que se quiere estudiar, para ir en la búsqueda de la verdad que se quiere develar. A lo largo del desarrollo de esta investigación, se utilizó el método fenomenológico como la forma de la búsqueda de la verdad. En esa dirección, Husserl (citado en Martínez, 2014), fundador de la fenomenología (1962, orig.1913; 1970), acuñó “el término Lebenswelt (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de este mundo vivido, con su propio significado” (p. 137). En ese sentido, Husserl se preocupó por el proceso de hacer ciencia; por ello, propuso el método fenomenológico cuyo fin era ser más riguroso y crítico en la metodología científica.

De acuerdo con eso, el método fenomenológico contribuye en la interpretación de la realidad objeto de estudio, que pueden ser observables, al menos parcialmente y que en este caso, se enfocaría en detectar cómo es la praxis docente en las clases de religión en las Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar, para conocer el comportamiento de la población objeto de estudio ante este fenómeno y considerar la realidad que se vive. Bajo el enfoque fenomenológico, se tomaron las apreciaciones de los actores sociales, se entretejen e interpretan con la teoría y la visión del investigador para llegar a la construcción de conocimiento.

En consecuencia, el enfoque de la investigación se ubica dentro del modelo epistémico de la tradición cualitativa, sobre la base del enunciado de Pérez (1998), quien lo visiona como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones

sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 46). Se subraya en este caso, apoyado por Taylor y Bogdan (1987), que el foco de atención del investigador cualitativo radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresados por ellos mismos.

En ese orden de ideas, autoras como Piñero y Rivera (2013) definen la investigación cualitativa como la dinámica interactiva de construcción y desconstrucción de estrategias metodológicas guiadas mediante la reflexión epistémica constante del investigador, que implica su involucramiento en el contexto social, a los fines de recrear, analizar y comprender las significaciones cotidianas del fenómeno en estudio por parte de los informantes claves participantes. De las anteriores visiones, se reafirma que el propósito del quehacer investigativo en esta indagación se orienta en apreciar cualitativamente las discursivas de los autores sociales docentes, estudiantes y padres de familia para acudir a la reflexión integral, para mirar ese accionar lo más objetivamente posible, en la intención de valorar los elementos emergentes en los momentos investigativos dentro de la cotidianidad educativa, de los docentes de religión.

Cabe señalar, que la escogencia de este enfoque de investigación fue motivada a la oportunidad que ofrece al investigador para indagar sobre la praxis docente relacionada con la educación religiosa en las IE Eduardo Flores Orcasita, Loperena Garupal y Enrique Pupo Martínez, para dialogar en libertad el pensar de los informantes, esto resulta ventajoso, cuando se trata de percibir la interpretación que estos le asignan al tema investigado.

3.2. Tipo de investigación

Como se ha venido explicando, para desarrollar la investigación se seleccionó el paradigma interpretativo y, dentro de este, se ha preferido escoger la tradición cualitativa desde

una perspectiva fenomenológica, a partir de Husserl (1859-1938), en la necesidad de explicar la naturaleza de las cosas, es decir, de los fenómenos. Los primeros pensadores, trataron de definir si era un método o una filosofía, dado que lejos de ser una secuencia de pasos, es un nuevo paradigma que observa y explica la ciencia para conocerla exactamente y, de esta forma, encontrar la verdad de los fenómenos. Al respecto, Husserl expresaba que consiste en la restauración del sujeto racional que no esté anclado en los hechos, como la psicología, sino en la razón; trata de revelar que el hombre no es un hecho mundano, sino el lugar de la razón y de la verdad, de la subjetividad trascendental. De igual forma Heidegger, (1998), refiere:

Que es una interpretación, aclaración explicativa del sentido del ser, un mundo socio histórico donde la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa por medio del lenguaje. Asimismo, menciona que las personas son un ser en el mundo, pero no sólo un mundo físico: éste incluye sus relaciones con las demás personas, además es un mundo que él construye y modifica, pero sobre todo que se encuentra inmerso en él, así como en el estudio de su mundo sugiere la forma de interpretarlo y vivirlo. (pp.13-32)

Adicionalmente a lo antes señalado, Martínez (1996) explica que la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre, de ahí que Husserl acuñó el término *Lebenswelt*, referido al mundo de vida, al mundo vivido, para expresar la matriz de este "mundo vivido, con su propio significado". (p.167). Así en este proceso de investigación, se busca profundizar en el conocimiento de la praxis docente del docente de educación religiosa, para la lograr la comprensión de la realidad que afecta la formación integral de los educandos en esta asignatura; Así mismo, es importante conocer las diferentes posiciones que tiene los actores de la clase de religión, sus expectativas e

interpretaciones de lo que debería ser esta asignatura, para que a partir de estas necesidades se pueda hacer una interpretación objetiva de la realidad y construir estrategias o teorías que respondan a la exigencias de la sociedad.

3.3.Diseño de la Investigación

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se trabajó con el método fenomenológico como camino para la búsqueda de la verdad. Dentro del modelo epistémico cualitativo, este método posibilita interpretar la realidad objeto de estudio, que puede ser observable, al menos parcialmente. En este caso, estuvo enfocada a comprender cómo es la construcción de conocimiento en la práctica docente en la ERE en el escenario de Instituciones Educativas Eduardo Flores Orcasita, Loperena Garupal y Enrique Pupo Martínez, para conocer el comportamiento de los sujetos de estudio ante este fenómeno, considerando la realidad en la cual viven e interactúan en relación a la construcción de conocimiento en la práctica docente las instituciones educativas mencionadas. A partir de esta discursiva, se determinaron las unidades de análisis, categorías y subcategorías de la investigación.

El diseño alude a la descripción de todo el proceso de investigación, qué se va a hacer paso a paso para el logro de los propósitos planteados. En este sentido, Arias (2012) señaló que “El diseño de investigación es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p. 27); esto expresa el cómo se desarrolla el estudio, que en este contexto particular implicó una investigación de campo, cualitativa, bajo el método fenomenológico.

El diseño metodológico de una investigación puede ser puntualizado como el plan general a seguir, el procedimiento para responder a la pregunta de investigación. La clave para el diseño metodológico es encontrar la mejor solución para cada situación, por ello para la

investigación se siguió lo propuesto por Martínez (2004) para el método fenomenológico, el cual se rige por cuatro etapas: Etapa previa: clarificación de los presupuestos, Etapa descriptiva, Etapa estructural, y Etapa del análisis de la información, que incluye la construcción teórica.

3.3.1. Etapa Previa: Clarificación de los Presupuestos

Los valores, teorías, creencias e intereses que tienen los individuos, y que son elementos incidentes en la manera de ver las cosas, deben estar claramente identificados antes de comenzar con el desarrollo de la investigación, a fin de no dejarlos influir en ella y que perturben su adecuado desarrollo. En ese sentido, como investigador social se debe evitar contaminar la investigación, que pudiera llegar a generar desviaciones en los resultados. El abordaje se articuló a través de cuatro momentos: a) aplicar la epojé, b) momento descriptivo donde se analizó la intencionalidad y el ser en el mundo, c) reducción, es decir, paso del momento descriptivo de la estructura fenoménica para lograr establecer patrones, la esencia y d) la constitución que son los pasos objetivantes que se dan para construir el conocimiento.

3.3.2. Etapa Descriptiva

Ese paso comprende la descripción del fenómeno estudiado, de manera que sea lo más completa y veraz, carente de prejuicios, y que refleje la realidad vivida por los actores sociales, su situación y entorno. En este sentido, para describir el fenómeno seguramente fue necesario establecer, en primer lugar, las unidades de análisis descritas en el aparte escenario y actores, teniendo en cuenta que en el transcurso de la investigación pueden presentarse otros actores que están directamente relacionados directamente con la construcción de conocimiento en la práctica pedagógica en la ERE, así como también aquellos que son beneficiarios de tal actividad.

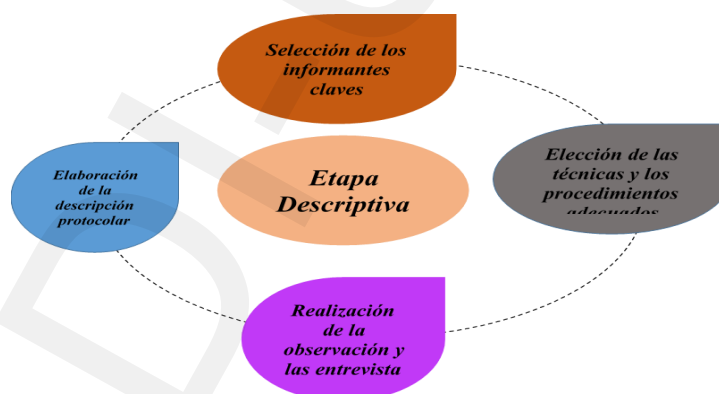
Para la recolección de la información se seleccionaron técnicas e instrumentos apropiados para la recolección de los datos; en este caso, se aplicó una entrevista a profundidad por ser la

más adecuada al método seleccionado para desarrollar la investigación fenomenológica. Para ello, se realizaron notas de campo y se utilizó grabadora de voz, como instrumentos para recoger los datos desde la relación dialógica con los actores sociales relacionados con el aprendizaje de la Educación Religiosa, quienes hicieron aportes valiosos sobre el fenómeno estudiado.

Siguiendo a Martínez (2004), la etapa descriptiva se realiza en tres pasos para lograr que la descripción del fenómeno en estudio resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica (p. 142). Para Albert (2007), este proceso se realiza para obtener toda la información desde distintas perspectivas (p. 212). En este sentido, este recorrido se realiza en (04) fases: selección y descripción de los informantes, elección de las técnicas de recolección apropiadas, aplicación de las técnicas de recolección, y descripción protocolar. (Figura 10).

Figura 10

Etapas de la fase descriptiva



Nota: a partir de Albert (2007)

3.3.3. Etapa Estructural

En esta etapa, se estudiaron las descripciones contenidas en los protocolos, según lo trazado por Martínez (2004). Para ello, se analizaron con detenimiento las descripciones

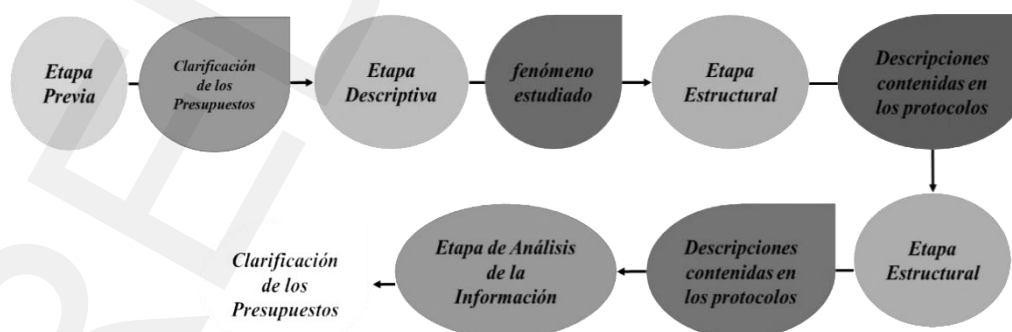
transcritas en la etapa anterior, luego se codificaron los protocolos existentes por separado. Seguidamente se continuó con el arduo y cuidadoso proceso de categorización, guiado por las sugerencias de Strauss y Corbin (2002), al utilizar las codificaciones abierta, axial y selectiva, a fin de ir descubriendo las subcategorías. Los procesos de codificación, permitieron relacionar e integrar categorías, subcategorías y dimensiones, de manera coherente según su nivel de dependencia, para depurar la teoría como fiel reflejo de las vivencias de los sujetos investigados.

3.3.4. *Etapa de Análisis de la Información*

Por último, se desarrolló con profundidad la etapa hermenéutica o de interpretación. Para efectos de la fenomenología, los resultados se resumieron en los sentidos y significados que los actores otorgaban al fenómeno en estudio. Para ello, se interpretó la información presentada, comenzando prácticamente desde el mismo momento que se recogió la información. Esta etapa, permitió realizar el proceso de contrastación a través del proceso de triangulación de los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores, enriqueciendo el cúmulo de las esencias emergentes para finalmente realizar una aproximación teórica; es decir, la integración lógica y coherentemente, a través de un proceso creativo, de los resultados de la investigación con los presupuestos y la estructura referencial.

Figura 11

Etapas del método fenomenológico



Nota: a partir de Martínez (2004).

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En el enfoque cualitativo, se utilizan técnicas de recolección de datos que no necesitan medición estadística tales como notas de campo, entrevistas, observación directa, descripciones, entre otros. Por lo tanto, tanto las respuestas a las preguntas de investigación, como sus resultados se determinan a través de categorías. Así mismo, la recolección de los datos es flexible y su propósito consiste en reconstruir o transformar la realidad (Maldonado, 2018). En este sentido, Albert (2007) expresa que “el estudio de la realidad se halla con dos formas básicas de obtención de datos: los recoge o los produce” (p. 231).

En función de los propósitos de investigación, se seleccionó como técnica de recolección de la información la entrevista en profundidad. De acuerdo con Romero (2018), la entrevista es una modalidad de encuesta donde se formulan preguntas de manera verbal con el propósito de obtener información o verificar las hipótesis de un trabajo. La entrevista es una conversación formal entre el investigador y el entrevistado, por tanto, “Durante las entrevistas deben tenerse claros los objetivos de la investigación y desarrollar poco a poco los temas; mantener un diálogo asertivo y abierto conduce a una conversación espontánea ágil y dinámica” (Robles, 2011, p. 43).

En este orden de ideas, debe señalarse que la entrevista en profundidad a través de un guion donde se plasman las ideas más significativas y la construcción de los datos se va realizando poco a poco, con el fin de tener un control sobre los tiempos, priorizar los temas según su importancia y evitar salirse del contexto del estudio (Robles, 2011). “En la entrevista en profundidad es un proceso largo y continuo; por lo que la paciencia es un factor significativo que debemos rescatar durante cada encuentro” (Op. Cit. p. 41). Así mismo, Veliz (2011) expresa que la entrevista en profundidad es un proceso interactivo entre dos personas que dialogan para obtener información completa y detallada en relación con la situación en estudio.

Para Ander (1996), la entrevista en profundidad “constituye un análisis más profundo de las opiniones, de las actitudes y hasta de la personalidad global del individuo” (p.94), y está dirigida hacia la comprensión de los puntos de vista que tienen los informantes con relación a sus experiencias. La entrevista en profundidad, es considerada por varios autores como técnica idónea para la recolección de información importante en una investigación. Por su parte (Vargas, 2009) dice que la entrevista es considerada en profundidad, “cuando su duración es mayor a una hora y está destinada a buscar contenidos de más fondo y más complejos” (p.98). Así mismo el autor, explica que las preguntas pueden ser cerradas o abiertas; en el caso de las preguntas abiertas se realizan para que sean contestadas con total libertad y amplitud.

Teniendo en cuenta los planteamientos descritos anteriormente el investigador consideró oportuno aplicar la entrevista a profundidad a dos informantes claves estudiantes, dos padres de familia y un docente de cada institución educativa de la comuna 5 de la ciudad de Valledupar, con el fin de conocer de la manera más precisa posible la realidad de la educación religiosa dentro de la praxis docente. Para tal fin, se elaboró un protocolo para la aplicación de las referidas entrevistas a los actores sociales antes señalados (ver Anexos A, B, y C).

3.5. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

El trabajo con investigación fenomenológica implica conocer y reconocer el escenario de estudio, pues son las experiencias vividas por los actores sociales en un contexto determinado lo que interesa al investigador fenomenológico; para quien, el escenario, las personas y las relaciones que entre estos se gestan representan los insumos de investigación. De allí su importancia vital, para recoger información de gran interés en la necesidad de comprender el evento; en este caso particular al tratarse de un contexto educativo, las observaciones e interpretaciones de cómo estudiantes, docentes y padres de familia, en tanto sujetos activos en la

realidad que se estudia, perciben, vivencian y experimentan la educación religiosa escolar en Instituciones Educativas del municipio Valledupar.

3.5.1. Descripción del Escenario de Investigación

Para esta investigación, las observaciones se generaron en tres (3) Instituciones Educativas de Básica Primaria, seleccionadas teniendo en cuenta como único criterio el hecho de estar enclavadas en la ciudad de Valledupar, capital del departamento del Cesar, Colombia (Tabla 10), constituyendo los escenarios de la acción investigativa, los cuales se describen a continuación.

Tabla 10

Escenarios de investigación

Nº	Escenario	Ubicación
1	Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita	Comuna 3, Valledupar
2	Institución Educativa Loperena Garupal	
3	Institución Educativa Enrique Pupo Martínez	

Escenario 1. Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita

Esta IE inició sus labores en 1980 con 80 estudiantes. Originalmente impartía educación en los niveles de preescolar y primaria y tras el esfuerzo del equipo pedagógico dio apertura hasta el grado sexto en 1996, brindando a la comunidad la primera promoción de bachilleres en el año 2000. Gracias a las competencias educativas implementadas por esta institución, logró consolidarse en 1991 cuando resultó ganadora de una de las convocatorias del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y también fue galardonada con la medalla Simón Bolívar por la atención e integración educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

La IE es de carácter oficial urbana, de género mixto, ofreciendo sus actividades académicas en el calendario A, en jornadas matutina, vespertina y nocturna. Brinda servicios

de una formación humanística, reflexiva, y autocrítica que pueda generar cambios en la comunidad.

Figura 13

Fachada de la IE Eduardo Suárez Orcasita



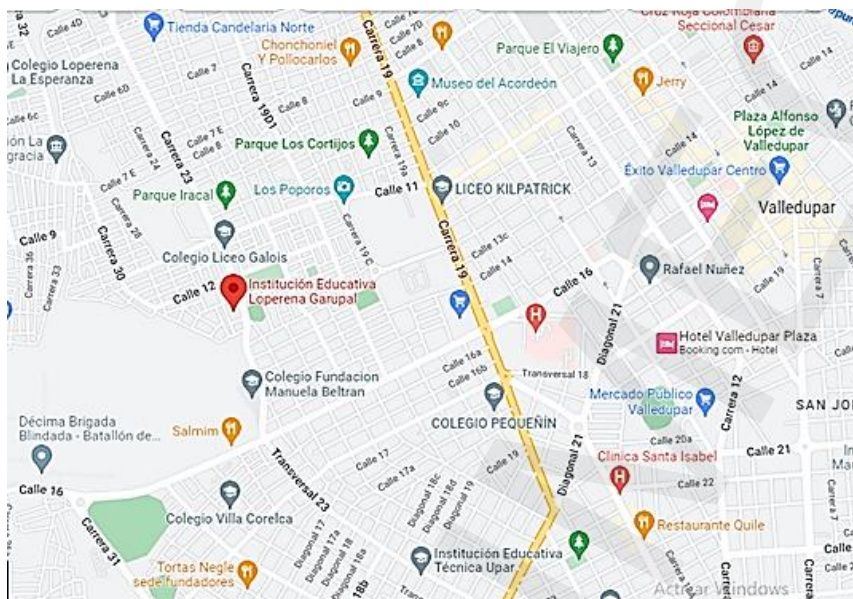
Escenario 2. Institución Educativa Loperena Garupal

Esta institución es de carácter público, formal y mixto, que inicio actividades a partir de 1997 en la ciudad de Valledupar, Cesar. Ofrece servicios educativos a jóvenes de clase media, media baja y baja, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, en las jornadas diurna, vespertina y nocturna, como una función social acorde con las necesidades e intereses de la persona, la familia y la sociedad. La IE es de tipo oficial, ubicada en

zona urbana, se rige por el calendario A, y es de género mixto. Ofrece Programa de Educación para Adultos en los niveles de Básica Primaria y Secundaria, así como Media.

Figura 14

Ubicación Institución Educativa Loperena Garupal



Nota: Plano de un sector de la ciudad de Valledupar donde se encuentra la IE Loperena Garupal.

Tomado de Google Maps (2022).

En el PEI de la Institución Educativa, se presenta su Misión (PEI, 2022), la cual evidencia la búsqueda, a través de la educación, del desarrollo de valores para la formación integral de los estudiantes, lo cual sirve de fundamento para la vida, aquí la educación religiosa escolar constituye un eje fundamental para el logro de la misión institucional.

Misión

Educar a sus estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media, buscando la formación en valores, donde desarrollen sus potenciales individuales, para que a través del conocimiento sean capaces de desarrollar habilidades para el trabajo investigativo, de manera civilizadas, transformar su entorno y hacer uso racional de los recursos.

La IE fundamenta su filosofía en el hombre por sus valores que le dan sentido a su vida, permitiéndole crecer como persona para sí y para los demás. De esa manera, se fundamenta sobre la frase de San Juan Bautista de La Salle “Vivir bien, como es debido, y cada vez mejor”, para que todos los miembros de la Comunidad Educativa, se realicen plenamente como personas. De esa manera, para esta IE “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, de sus derechos y deberes, a la cual tiene derecho todo individuo desde la infancia hasta la edad adulta” (PEI, 2022).

Figura 15

Fachada de la IE Loperena Garupal

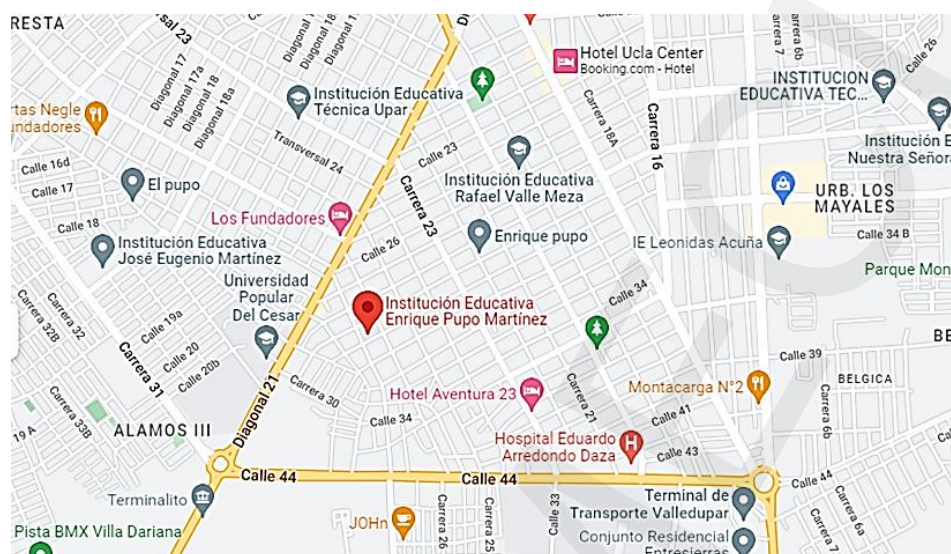


Escenario 3. Institución Educativa Enrique Pupo Martínez

La Institución Educativa está situada en la zona sur de la ciudad de Valledupar (ver Figura 12), capital del departamento del Cesar, y fue fundada en el mes de marzo del año 1967 en un local de dos aulas, con los grados primero y segundo para un total de 90 alumnos. Desde 1997, la institución educativa pasó a ser modalidad comercial que buscaba formar jóvenes para la vida sobre la base de principios éticos de compromiso personal y comunitarios de una moral cimentada en la religión cristiana guiada por el lema: "Ciencia y Esperanza" y así continuar estudios intermedios o superiores (PEI, 2020).

Figura 16

Ubicación Institución Educativa Enrique Pupo Martínez.



Nota: Plano de un sector de la ciudad de Valledupar donde se encuentra la IE Enrique Pupo Martínez. Tomado de Google Maps (2022)

Esta IE es de carácter oficial urbana, de género mixto; ofrece el calendario A, en jornadas de mañana, tarde y fin de semana, esta última bajo el Programa de Educación para Adultos. En su misión, la IE Enrique Pupo Martínez se evidencia la importancia que conceden a la fe religiosa como principio para la formación integral del ser humano; así en el Proyecto Educativo Institucional (2022) se lee:

Misión

Somos una Institución educativa de carácter oficial que brinda los servicios de formación integral en educación preescolar, básica y media académica basada en los principios de FE, CULTURA Y VIDA, mediante una pedagogía activa para formar personas reflexivas y gestores de una cultura ambiental.

Figura 17

Fachada de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez



De igual manera, en la Filosofía Institucional, se evidencia el pensamiento espiritual que guía a los educandos para un desarrollo humanista y espiritual (PEI, 2022).

La IE Enrique Pupo Martínez forja al ser humano como constructor de su historia a partir del fortalecimiento de los valores humanos, es por esto que orienta procesos educativos desde las dimensiones de lo ético, lo estético, lo cognitivo, lo psicosocial y lo comunicativo, en búsqueda de un desarrollo integral humanista apuntando en cada etapa a la formación de seres para el trabajo, el uso creativo del tiempo libre, competentes, emprendedores, pensantes, creativos, dinámicos, responsables de sus actos, autónomos, trascendente como persona, capaces de construir y manejar juicios críticos con proyección universal para la formación de una sociedad más justa y equitativa y así mismo para que pueda enfrentar con éxito el desarrollo científico y tecnológico del país. También promueve en los jóvenes el amor por el estudio, el trabajo, el deporte, la cultura y la investigación; fomenta el desarrollo físico, intelectual, psicológico y espiritual en Comunidad, a la madurez integral que debe adquirir todo ser humano.

3.5.2. Descripción de los Informantes Clave

En el proceso de investigación cualitativa, los actores sociales son los versionantes o informantes clave. Se denominan así, porque son todas aquellas personas que proporcionan una información confiable, precisa y autentica del tema en cuestión, a saber, práctica docente en la Educación Religiosa. Tomando en cuenta lo anterior, el escenario donde se desarrollará la investigación lo conforman, las Instituciones Educativas Eduardo Suárez Orcasita, Loperena Garupal y Enrique Pupo Martínez, ubicadas en la comuna cinco del municipio Valledupar, donde se seleccionan docentes, estudiantes y padres de familia (ver Tabla 11).

Estas personas mantienen una relación directa, con el medio y la realidad en estudio. Martínez (1996), considera que son "personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información" (p. 54). De ahí, que el investigador debe cuidar, al hacer la selección de los informantes clave, que representen lo mejor posible la comunidad estudiada. En este sentido, con un solo individuo se puede representar aquello que el investigador tiene como propósito, con la única salvedad que las generalizaciones se lograrán en la medida que se comparen diferentes investigaciones.

Al respecto, Taylor y Bogdan (1989) comentan que, partiendo de la posición epistemológica y teórica del investigador, se habla de informante clave como la persona de aportar información sobre el elemento de estudio, para que el investigador se acerque y comprenda la profundidad la *realidad* social a estudiar. La selección de los informantes se trata de una decisión que se proyecta en un estudio y se complementa durante todo el trabajo de campo.

De acuerdo con Piñero y Rivera (2013), los informantes claves deben cumplir con ciertos atributos guías esenciales que configuran el perfil que determina la validez de los datos recogidos de acuerdo con la realidad ya conocida. En el caso de esta investigación, los informantes

estuvieron representados por docentes de religión, así como estudiantes y padres de familia que voluntariamente colaboraron con el estudio.

Tabla 11

Descripción de los informantes claves para la planificación inicial

Instituciones educativas	N° de Informantes	Descripción del informante	Código
I. E. Eduardo Suárez Orcasita	1 Docente	Docente de educación religiosa	ICDR1
	2 Padres de familia	Padre de familia del grado 6°	ICPF1
		Padre de familia del grado 7°	ICPF2
	2 Estudiantes	Estudiante del grado 6°	ICE1
		Estudiante del grado 7°	ICE2
I.E Loperena Garupal	1 Docente	Docente de educación religiosa	ICDR2
	2 Padres de familia	Padre de familia del grado 8°	ICPF3
		Padre de familia del grado 9°	1CPF4
	2 Estudiantes	Estudiante del grado 8°	ICE3
		Estudiante del grado 9°	ICE4
I. E. Enrique Pupo Martínez	1 Docente	Docente de educación religiosa	ICDR3
	2 Padres de familia	Padre de familia del grado 10°	ICPF5
		Padre de familia del grado 11°	ICPF6
	2 Estudiantes	Estudiante del grado 10°	ICE5
		Estudiante del grado 11°	ICE6

3.5.3. Criterios de inclusión de los informantes clave

Con el propósito de interpretar los significados que los actores involucrados le otorgan a la praxis pedagógica de la clase de educación religiosa escolar en Valledupar- Cesar, la selección de los informantes clave se realizó sobre la base de criterios valorativos, en relación a:

Docentes:

- a. Ser docentes con experiencia y permanencia institucional en la educación religiosa.
- b. Ser docentes activos en cualquiera de los grados de Educación Secundaria.
- c. Prestar servicio en las Instituciones de Educación de Valledupar seleccionadas.
- d. Disponer de tiempo suficiente para el desarrollo de las entrevistas en profundidad.
- e. Estar en acuerdo con los propósitos de la investigación.

Padres de Familia:

- a. Ser padres de familia de cualquier estudiante de Educación Secundaria en las IE seleccionadas en Valledupar.
- b. Disponer de tiempo suficiente para el desarrollo de las entrevistas en profundidad.
- c. Estar en acuerdo con los propósitos de la investigación.

Estudiantes:

- a. Ser estudiante de Educación Secundaria en las IE seleccionadas en Valledupar.
- b. Disponer de tiempo suficiente para el desarrollo de las entrevistas en profundidad.
- c. Estar en acuerdo con los propósitos de la investigación

3.5.4. Criterios de exclusión de los informantes clave

En todos los casos, los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- a. No formar parte del cuerpo docente, de los padres de familia o de los estudiantes de Educación Secundaria de las IE seleccionadas en Valledupar.
- b. No estar en acuerdo con los propósitos de la investigación.
- c. No disponer de tiempo suficiente para desarrollar las entrevistas en profundidad

3.6. Procedimiento de la investigación

La recolección de información y tratamiento de los datos constituye representa para todo investigador el centro de su recorrido indagatorio, pues es en ese proceder cuando podrá disponer de la información directa e indirecta relacionada al evento en estudio. De ahí, que este deberá ser un trabajo organizado, detallista procesando cada información minuciosamente para determinar el aporte de cada fuente de datos al alcance de los propósitos planteados.

Al respecto, Hernández et al. (2014) expresan la importancia que el investigador debe dar a este proceso investigativo, determinado dentro de la etapa de análisis de la información y

descripción protocolar (Martínez, 1996), pues es el investigador quien “mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información” (p. 397); para ello, debe organizar, analizar e interpretar permanentemente, con lo cual el investigador se convierte en instrumento de recolección de datos.

Ante tales consideraciones, a continuación, se describen los métodos y técnicas empleados para la recolección de información y la subsecuente determinación de los datos cualitativos; de igual modo, se describen los instrumentos diseñados y aplicados de acuerdo a cada técnica, así como la validez de los mismos.

3.6.1. Método de Recolección de Datos

Sobre este respecto, cabe destacar a Yuni y Urbano (2014) para quienes “los métodos de recolección de información científica indican procedimientos generales para la generación de los datos” (p.28). Se interpreta, que para estos autores el método constituye una manera general, o un conjunto de maneras, a través del cual el investigador puede abordar la recogida de información, teniendo dentro de un mismo método varias técnicas que se pueden aplicar. En el caso de esta indagación, se abordó el método de la entrevista considerando el propósito de indagar a través de las opiniones y vivencias de los actores sociales. Su selección fue motivada al hecho de ser “una herramienta para acceder a información de fenómenos de estudio ubicados en distintos contextos temporales es muy amplia, ya que permite indagar sobre el pasado, sobre el presente y también sobre las anticipaciones acerca del futuro” (Yuni y Urbano. p.82)

3.6.2. Técnica de Recolección de Datos

Para el desarrollo del trabajo de campo, se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad con la intención de obtener la mayor información posible de parte de los

informantes clave; para ello, se diseñó un guion de entrevistas para cada actor social: docentes, padres de familia y estudiantes, considerando las categorías medulares *Educación religiosa escolar* y *Praxis docente* (ver Anexos A, B y C respectivamente), los cuales fueron revisados y validados por expertos que se indicarán más adelante. Una vez aprobados los guiones, se solicitó a las autoridades de cada IE escenario de estudio su autorización para realizar las entrevistas (ver Anexo F); de igual manera, se gestionó el consentimiento informado de los actores seleccionados quienes se trasformaron en informantes clave para la indagación (ver Anexos D y E).

De esa manera, diligenciadas todas las autorizaciones, se acordó con cada actor social el día y la hora de la entrevista en atención a su disponibilidad de tiempo. Llegado el momento, se trabajó en un ambiente que reunía las condiciones óptimas para realizar las entrevistas, las cuales se desarrollaron en un lugar fresco, claro y sin interrupciones; se utilizó una grabadora de voz a fin de guardar la información para poder escucharla para la transcripción posterior.

Una vez culminado el proceso de recolección de información a través de las entrevistas, se hizo la revisión e interpretación de la misma de forma continua para extraer los datos importantes para los propósitos de la investigación; para lo cual se desarrolló un proceso de análisis minucioso, comparación y cotejo de lo generado a través de las entrevistas realizando siempre retroalimentación. En adelante, se trabajó en la construcción del sistema categorial que permitiría posteriormente construir la aproximación teórica.

Desde Aristóteles hasta Kant, las categorías han tenido un importante papel en la historia de la Filosofía, son las últimas en el sentido de las más básicas y elementales estructuras lógicas desde su clasificación hasta la interpretación. En la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se puedan organizar conceptualmente los datos y presentar la

información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad, que puedan luego ser determinados como *categorías emergentes*.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), afirman que la categorización, como proceso que posibilita establecer las categorías, “facilita la clasificación de los datos registrados, y, por consiguiente, propicia una importante simplificación. Consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo” (p.48). En ese sentido, la categorización se realiza por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido, en un texto registrado por algún medio, usualmente grabado, siendo al mismo tiempo textual y conceptual. Los autores antes citados manifiestan que

La investigación cualitativa se mueve en un volumen de datos muy grande, por lo que se hace necesario categorizarlos para facilitar su análisis y poder responder a los objetivos que pueden ser cambiantes a medida que se va obteniendo la información (Op. Cit. p.49).

A manera procedimental, las categorías pueden constituirse utilizando una palabra de una idea que sea similar en otras ideas, o creando un nombre en base a un criterio unificador, logrando que, al final del proceso, todas las ideas estén incluidas en alguna categoría. Al construir las categorías, no se deben hacer interpretaciones previas y siempre se debe respetar la información obtenida. Cuando se han incluido muchas ideas en una categoría se debe analizar la posibilidad de dividirla en subcategorías para facilitar el análisis posterior.

La categorización, de acuerdo con Martínez (2006), es un procedimiento investigativo que conduce al investigador a determinar “frases y/o palabras claves que permiten identificar dentro de la información las respuestas a las interrogantes planteadas con la finalidad de facilitar

el proceso de análisis e interpretación” (p.124). De allí, que para el análisis e interpretación de la información obtenida en el proceso se utilizó la técnica de categorización, a partir del siguiente procedimiento que permitió identificar todas las declaraciones y afirmaciones contenidas y agruparlas en torno a cada unidad de análisis según lo establecido por Norvack (2002, p.212):

- a) Distribuir todas las frases, consideraciones e ideas en cada tópico desarrollado.
- b) Identificar y agrupar todas las afirmaciones correspondientes a cada unidad de análisis y algunas que pueden pertenecer a varias unidades de análisis.
- c) Identificar las temáticas de cada unidad agrupándolas en tablas.
- d) Representar las más relevante y reiterativas mediante mapas conceptuales, tablas y cuadros comparativos.

A partir de este procedimiento, se determinaron las categorías emergentes que posibilitaron el posterior análisis e interpretación de la situación estudiada en torno a la educación religiosa escolar en la praxis docente de las Instituciones Educativas de Valledupar.

3.6.3. *Diseño y Descripción del Instrumento*

El diseño del guion para las entrevistas en profundidad estuvo orientado por las categorías orientadoras de la investigación, considerando las subcategorías orientadoras y las dimensiones presentadas en la Tabla 9, en el apartado de Categorización. En ese sentido, el guión de entrevistas dirigidas a docentes se construyó en base a quince (15) interrogantes, que buscaban conocer sus opiniones y vivencias relacionadas a la Educación religiosa escolar y a la Praxis docente (ver Anexo A). En el caso del guion dirigido a los estudiantes, se construyeron ocho (8) interrogantes que permitieron a los entrevistados ofrecer sus opiniones libremente (ver Anexo B); en tanto que, para los padres de familia se establecieron seis (6) preguntas orientadas a conocer sus opiniones sobre la ERE y la praxis docente (ver Anexo C).

3.6.4. Validez de los Instrumentos de Investigación

En cuanto a este concepto, Martínez (2006) refiere que generalmente se considera que una investigación “tendrá un alto nivel de “validez” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada” (p.10). No obstante, en las investigaciones cualitativas interpretativas, como es el caso, el autor antes citado expresa que el conocimiento se da a partir de las interacciones del ser humano con su contexto de vida, con la comunidad de la cual forma parte, generando un conocimiento reflexivo y crítico, que no puede ser totalmente generalizado pues dependerá siempre de la relación entre las personas y el contexto.

Un criterio de calidad de los instrumentos en las investigaciones cualitativas sería la validez, la cual para Martínez (2006, p.10) “es la fuerza mayor de estas investigaciones”, a lo cual añade que existe validez “si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno”. Sobre a base de lo expuesto por el citado autor, se tendrán en consideración los dos tipos de validez: la interna, que provee a la investigación criterios de credibilidad y autenticidad; la externa representada por el grado de transferibilidad que posean los resultados obtenidos.

De esa manera, se consideró validar los guiones de entrevistas a través de la revisión por profesionales expertos en el área de investigación (ver Tabla 12), a fin de otorgar validez interna a través de la revisión de los contenidos y la adecuación de las interrogantes construidas en concordancia con los propósitos de la investigación, para lo cual se les hizo llegar un instrumento para la validación de los guiones (ver Anexo G), donde los expertos pudieron realizar observaciones y ofrecer sus opiniones respecto al instrumento, tanto en su construcción como en su contenido respecto a los propósitos de investigación.

Tabla 12.*Identificación de los expertos que validaron los guiones de entrevistas*

Nº	Expertos	Grado Académico	Observaciones
1	Luz Mary Sierra	Doctorado en Ciencias de la Educación	
2	Violeta Bohórquez	Doctorado en Educación	
3	María Linares	Doctorado en Educación	

3.6.5. Aspectos éticos de la Investigación

La ética en la investigación, constituye un aspecto fundamental a tener en cuenta, siendo “central al momento de iniciar y desarrollar cualquier estudio investigativo, por lo que debe estar presente desde el planteamiento hasta la finalización y posterior socialización de resultados” (Moscoso & Díaz, 2018, p. 52). Bajo esas consideraciones, Arguedas (2010) aporta los siguientes supuestos éticos que deben ser considerados en el proceso de investigación:

- Selección justa de los informantes clave.
- Diálogo armónico con los participantes para explicar los alcances y propósitos investigativos.
- Gestión previa de consentimientos informados
- Preservación del anonimato de los informantes y protección de la información.
- Presencia de principios de honestidad y confidencialidad.
- Mantenimiento de los valores morales en las descripciones, análisis, interpretaciones y demás contenidos que se manejaron en la investigación.

Todos estos aspectos deben ser considerados en la indagación, pues la información que suministra las personas debe ser altamente valorado pues otorga rigor científico a la indagación.

3.6.6. Fiabilidad de los instrumentos

Las investigaciones realizadas bajo las consideraciones del paradigma interpretativo requieren cumplir con criterios de calidad que les permitan ser consideradas de importancia para la comunidad de científicos a quienes esté dirigida. De acuerdo a Sandoval (2002) los criterios de calidad que son deseables en los resultados de toda investigación cualitativa son la confiabilidad diacrónica y sincrónica, a través del hecho de garantizar la estabilidad de las observaciones.

El concepto de credibilidad viene dado por criterios de confirmación y transferibilidad (Albert, 2007); por su parte, Guba y Lincoln (2002) coinciden en afirmar que la confiabilidad viene acompañada de criterios de transferibilidad y confirmación, adicionando además el de dependencia. En ese sentido, los datos, hallazgos y teorías en torno a la investigación deben corresponder a procesos de recolección de información y de análisis tanto cuidadosos como profundos, en atención al compromiso adquirido por el investigador con la realidad que ha sido objeto de su interés. Esos procesos investigativos, deben estar en correspondencia con criterios de confiabilidad convencionales, representados en un texto fenomenológico interpretativo capaz de ofrecer a quien lo lee una “amplia comprensión, notable simplicidad y parsimonia, buena coherencia lógica interna, refutabilidad y relevancia heurística” (Martínez, 1996, p. 178).

De acuerdo con lo anterior, la credibilidad tiene como propósito demostrar la pertinencia de la investigación con el tema y su descripción (Albert, 2007); de ahí, que debe recurrirse a la profundidad en la búsqueda de las esencias del evento. Ese aspecto en torno a la credibilidad, viene dado por “el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno” (Martínez, 1996, p. 183), lo cual está vinculado al nivel de representatividad de los hallazgos en relación a la realidad que se busca comprender.

Por otro lado, el criterio de transferibilidad viene dado por la no generalización de los resultados de la investigación cualitativa, pues cada fenómeno social está en dependencia del

contexto en el cual sucede (Albert, 2007; Martínez, 2006), por tanto, es único; no obstante, es susceptible de ser comparado con otras realidades para encontrar similitudes.

En cuanto al criterio de confirmación dentro de la confiabilidad, el mismo busca que la información, la interpretación de los significados y la generalización a través de la teoría que puedas derivarse sea objeto de confirmación; siendo necesario para ello, examinar minuciosamente la correspondencia entre la información recogida, los datos recabados y las derivaciones e interpretaciones realizadas por el investigador.

Por otra parte, para la transferibilidad, se recurrió a la técnica de triangulación de datos, contrastando la variedad de fuentes utilizadas para recoger la información, tales como las investigaciones preliminares que sirvieron de antecedentes y las teorías de entrada. En cuanto a los criterios dependencia y confirmación, estuvieron determinados por el nivel de representatividad de las informaciones, los datos, hallazgos, interpretaciones y derivaciones otorgada por los informantes clave cuando se les solicitó validar sus aportes.

3.7. Consideraciones éticas

A partir de lo comentado sobre los aspectos éticos considerados para la investigación, a continuación, se presentan los criterios de confiabilidad que se consideraron, la solicitud del consentimiento informado donde los actores sociales se dan por informados de los propósitos de la investigación y autorizan el uso de la información aportada en las entrevistas. Así mismo, se describen los posibles riesgos y los beneficios que se derivan de la investigación, tanto a nivel de las personas que libremente participaron, como de las instituciones educativas que amablemente fungieron como escenarios de estudio.

3.7.1. Criterios de confidencialidad

La confidencialidad en una investigación cualitativa, viene dada por el debido respeto que el investigador debe al anonimato de la identidad de los actores sociales que libremente se ofrecieron a aportar información para el estudio; la cual, al mismo tiempo, debe ser trabajada con criterio de privacidad (Moscoso y Díaz, 2018). De esa manera, se valora el respeto a los participantes protegiendo su privacidad, respetando la información que aportan, garantizando que sólo será utilizada a los fines de la investigación.

De esa manera, la confidencialidad, la autenticidad y el respeto por quienes intervienen, en la investigación, en el sentido de que no haya abuso de autoridad, ni se obligue participar al que no lo desee. En ningún momento se hará mención a nombres propios para conservar la confidencialidad del estudio.

Así mismo, se establece que en la investigación no hay conflictos de intereses, desarrollando una investigación objetiva; de esa manera, se cumplen con los criterios éticos como la responsabilidad tanto hacia la ciencia como la sociedad, y especialmente con los participantes en la investigación (Sañudo, 2006; Arguedas, 2010).

3.7.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

Para el cumplimiento de las consideraciones éticas, resulta de suma importancia gestionar el consentimiento informado de los participantes, es decir, de los actores sociales que se transforman en informantes clave de la investigación. En relación a esto, la Universidad de la Frontera, (s.f.) afirma que el mismo es:

Fundamental para la protección de las personas que participan voluntariamente en las investigaciones. Ninguna investigación puede llevarse a cabo éticamente si los participantes no son informados adecuadamente sobre la investigación, y los aspectos que conlleva su participación (párr. 3)

Adicionalmente, la mencionada Institución Universitaria afirma que el consentimiento informado “es un proceso de explicación verbal y escrita. La explicación verbal se refiere a una conversación entre el investigador responsable y el participante voluntario o paciente voluntario, según corresponda” (párr.1). En las investigaciones cualitativas, al momento de aplicar las entrevistas en profundidad además de contar con el consentimiento informado es vital realizar un acercamiento a través del denominado *rappport* (Taylor y Bogdan, 1987), con el cual se busca establecer lazos de confianza entre el investigador y los informantes con la finalidad de promover elementos emergentes necesarios para analizar y luego conformar los constructos teóricos que se propone la investigación.

Visto de esta forma, se procedió a elaborar y solicitar el consentimiento informado a cada uno de los informantes clave seleccionados. El formato, incluyó el título de la investigación, el nombre del investigador y la institución educativa donde se desarrolla la investigación; seguidamente, se presentaba en el documento la explicación del estudio con los criterios de confidencialidad, acompañada de la solicitud de su colaboración, y se finaliza con la firma del colaborador que representaba su aceptación de participar de manera voluntaria en el estudio (ver Anexos D y E).

3.7.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

El trabajo investigativo relacionado a la práctica docente en la Educación Religiosa, no generó para los docentes participantes ningún riesgo sobre sus puestos de trabajo; tampoco representó algún tipo de peligro físico o psicológico para los sujetos. De igual forma, como ya se explicó, se protegieron los datos personales de cada participante y aquellos aspectos que no corresponden con el análisis de la investigación, no serán difundidos en atención al debido respeto a la intimidad de los sujetos que voluntariamente participaron.

En cuanto a los beneficios, la investigación buscó la generación de conocimiento al comprender como es la praxis de los profesores en el contexto de la educación religiosa escolar en las IE de Valledupar seleccionadas. De la misma forma, se pretendió aportar al mejoramiento de la práctica pedagógica a fin de beneficiar tanto a los estudiantes en su aprendizaje y formación integral, como a los docentes como mediadores de ese aprendizaje. Todo esto, redundaría en beneficios para las instituciones pues el producto investigativo permitirá comprender los procesos que se gestan en torno a la educación religiosa escolar, para mejorar aquellos aspectos que así lo ameriten y/o impulsar la optimización otros que estén en concordancia con el deber ser de las acciones pedagógicas con sentido humanístico y espiritual.

3.8. Proceso de presentación de los datos

Luego de la realización de las entrevistas con cada actor social, se inició un proceso de reducción por medio de una reagrupación de los datos (Strauss y Corbin, 2002), utilizando redes semánticas, intermediadas a través del análisis de los documentos producidos a partir de las entrevistas con el programa Atlas Ti. Esto permitió tejer tramas relacionales entre unidades de significado, pudiendo percibir los niveles entre categorías emergentes, su integración y reagrupación, de acuerdo a los atributos, en función de los propósitos investigativos.

Posteriormente, se realizó el proceso de codificación selectiva, definido por Strauss y Corbin (2002, p.157) como aquel que permite “integrar y refinar las categorías”, proceso denominado por los autores antes mencionados como saturación teórica, o “punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis” (ob.Cit.).

De esa manera, las entrevistas realizadas a los docentes, padres de familia y estudiantes como informantes claves, permitieron recoger valiosa información que fue sistematizada manualmente en primera fase para su transcripción, mediante el software ATLAS. Ti,

extrayendo fragmentos significativos que determinaron las características de las Unidades de Significación o Categorías Medulares (CM), Categorías Emergentes (CTE) y Atributos (A) surgidas en esta fase que serán presentadas en el próximo apartado a modo de gráficas para una mejor comprensión.

Capítulo IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS

4.1. Técnicas de Análisis de Datos y Hallazgos

El proceso de análisis de los resultados comporta tanto la técnica como el tratamiento de la información (Schettini y Cortazzo, 2015), lo cual necesariamente está asociado a cuatro elementos esenciales, explicados en el apartado anterior:

- Validez interna y externa, en tanto la técnica sea congruente con lo que analiza.
- Representatividad, que la misma recoja datos que sean particulares del evento.
- Teorización, generada a partir de los hallazgos.
- Fiabilidad, referida a la coherencia de los hallazgos y la teoría generada en términos de confianza de que estos puedan ser obtenidos, en condiciones similares, por otros investigadores.

Todo lo anterior, requiere de un proceso de análisis laborioso y riguroso, cuidando los detalles, no como proceso estructurado y rígido, sino en el sentido de cuidar que los datos arrojados durante la recolección de la información sean utilizados, analizados e interpretados con criterio de fiabilidad. En ese sentido, Van Manen (2003) advierte que no se debe tomar a la ligera la información que se va recabando; por el contrario, debe hacerse de manera pensada, refinando para ir descubriendo la riqueza del dato.

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, como parte de la primera etapa de la investigación fenomenológica en el modelo propuesto por Martínez (2004), se inició el trabajo de análisis de la mano de Taylor y Bogdan (1994), para quienes esta parte de la investigación comienza a través de la codificación y refinación de la información recogida, desde donde van emergiendo los datos importantes a los fines investigativos, para luego tratar de comprender los

datos en el conjunto del contexto en el cual fueron recogidos, integrando, reflexionando, revisando una y otra vez a fin de ir analizando progresivamente la totalidad de la información aportada por los informantes clave. Este procedimiento representa el denominado microanálisis (Strauss y Corbin, 2002).

4.2. Proceso de Triangulación de los Hallazgos

De este modo, los datos arrojados por las entrevistas en profundidad pasaron por un proceso de sistematización, primero a través de la transcripción de la información apoyada en la enumeración de las líneas a fin de facilitar la búsqueda de información relevante para la indagación y su posterior referencia (ver Anexos F, G, H). Una vez transcritos los datos de cada entrevista, y con el propósito de extraer las esencias de las experiencias, percepciones y pareceres relacionados a la educación escolar religiosa en la praxis docente en las IE seleccionadas, se realizó el microanálisis a través de la lectura minuciosa de la información, apoyado en el programa informático ATLAS.ti para el análisis de datos. Este, es una herramienta de uso tecnológico y técnico que apoya la organización, el análisis e interpretación de la información, permitiendo trabajar con gran cantidad de información, “aprovechando al máximo la información, los elementos de análisis y el trabajo” (Antioquia, 2020).

Seguidamente, se realizó una codificación abierta, donde “se identifican los conceptos y se descubre en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002). De esa manera, para efectos del microanálisis se trabajaron los siguientes elementos:

1. *Categorías medulares:* también conocidas como unidades de análisis, constituidas por los temas objeto de estudio dentro de esta indagación, es decir, Educación Religiosa Escolar y Praxis Docente, siendo estos los grandes temas discursivos en tono a los cuales se organizó la información y se propició el diálogo intersubjetivo.

2. *Categorías Emergentes*: representan elementos significativos que emergen desde las vivencias en los contextos del fenómeno en estudio, permitiendo reducir de este modo la información. Las categorías emergentes están determinadas, por atributos y relaciones.

3. *Subcategorías emergentes*: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad; responden a preguntas sobre las categorías emergentes.

4. *Atributos*: conjunto de propiedades percibidas durante el análisis y que permitieron determinar características de las categorías emergentes.

5. *Unidades de significado*: fragmentos de la discursiva representativos de los atributos.

Una vez realizada esta etapa preliminar, se trabajó con la codificación axial, descrita por Strauss y Corbin (2002), como un subproceso que permite relacionar categorías y entrelazarlas, a través de la lectura y relectura constante de la información y de los datos extraídos.

Seguidamente, se realizó una reducción por medio de una reagrupación de los datos que se fueron desfragmentando y luego reconstruyendo a través de un proceso a modo de *ensamblado de piezas* como si fuese un rompecabezas (LeCompte, 2000). Para ello, se recurrió a los gráficos que arroja el programa ATLAS.ti, a partir de los cuales se tejieron redes semánticas relacionales, desde las cuales se lograron percibir los niveles entre categorías emergentes, su integración y reagrupación, de acuerdo a los atributos de cada una.

Posteriormente, se realizó la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002) que permite la integración y refinación de las categorías, a fin de descubrir una o varias categorías(s) central(es) que integre(n) a las demás; este proceso, comprende la denominada *saturación teórica*, definida como “el punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis” (Op. Cit. p.157)

Todo el proceso descrito anteriormente, posibilitó determinar a través del análisis una serie de *categorías emergentes*, como producto de la aparición frecuente o repetitiva de datos relacionados a estas, así como también la convergencia mayoritaria de los datos en ella. Esto posibilitó *a posteriori* construir conceptos abstractos que permitirían luego una construcción teórica sobre el fenómeno estudiado. Esta construcción de conceptos implica, para Strauss y Corbin (2002), “que el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre” (p.159).

Esos conceptos abstractos, permitieron interpretar y describir las categorías medulares y sus categorías emergentes a partir de las visiones de los informantes clave, dando cuenta así del fenómeno de la educación religiosa escolar desde la praxis docente en las IE en estudio. El entramado de relaciones condicionales, causales, consecuenciales o interactivas que vinculaban uno o más conceptos en torno a estas categorías, posibilitaron generar un proceso de triangulación con los referentes investigativos y teóricos a partir de la revisión documental.

4.3. Contrastación y Teorización

Las experiencias de vida constituyen la más valiosa fuente de análisis en una indagación fenomenológica, pues representan su eje medular del cual se extraen las esencias compartidas durante la dialógica con los actores sociales, y que son utilizadas por el investigador para acercarse a una situación dentro de un determinado ámbito. De esa manera, la búsqueda se concentra en la visión particular de los sujetos involucrados en los escenarios de investigación en los cuales hacen vida; por tanto, sus vivencias, experiencias, pareceres y saberes, se transforman en los elementos que orientan el rumbo investigativo del investigador. Al respecto, Taylor y Bogdan (1987) expresan que, en las investigaciones fenomenológicas basadas en entrevistas en

profundidad, se busca explicar “las cosas desde el punto de vista de ellos” (p. 153), teniendo en cuenta los elementos que son relevantes para quienes aportan la información.

Bajo esas consideraciones, en el marco de esta investigación, desde una postura interpretativa, se desarrolló el análisis de los datos amablemente aportados por docentes, padres de familia y estudiantes que colaboraron como informantes clave. Estas aportaciones, condujeron a descubrir y comprender las singularidades contextuales que giran en torno a las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar, desde la percepción de sus actores sociales. Cabe señalar, que en el caso de la IE Suárez Orcasita no se pudieron realizar entrevistas con Padres de familia, pues no se logró que alguno quisiera colaborar en ello espontáneamente.

Este trabajo de análisis condujo luego a la llamada contrastación que no es más que el proceso de ir cotejando los datos fenomenológicos con lo aportado por los autores revisados. A los efectos investigativos y de presentación de los hallazgos, se estructuraron cuadros donde se presentan fragmentos de las entrevistas y que se consideran significativos para acompañar y sustentar los elementos del análisis. Estos elementos, se organizaron en categorías medulares (CM), categorías orientadoras (CO), categorías emergentes (CE), atributos (AT) y unidades de significación (US) que representan las partes reveladoras de la discursiva.

4.3.1. Análisis de la discursiva de los actores sociales

A los fines del proceso de análisis de los datos, para facilitar la comprensión de la categorización y posterior interpretación de lo aportado por los informantes clave, docentes, padres de familia y estudiantes de cada IE objeto de estudio, se trabajó considerando cada una de las categorías orientadoras; primero, interpretando la discursiva de cada grupo de informantes clave y, posteriormente, realizando la reunitiva de los datos de manera integradora.

4.3.1.1. Categoría medular: Educación Religiosa. A partir del análisis de las dialógicas con los informantes clave, esta categoría quedó determinada por las categorías emergentes: Objetivos de la ERE; Evaluación en la ERE; Educación Intercultural en la ERE, las cuales se describen detalladamente a continuación.

4.3.1.1.1. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE. Realizado el análisis de la discursiva del ICDR1 utilizando el programa ATLAS.ti, surgieron las categorías emergentes que estructuran su percepción sobre la categoría orientadora Objetivos de la Educación Religiosa, las cuales se muestran en la Tabla 13, con sus atributos y unidades de significado.

Tabla 13

Análisis de la discursiva del ICDR1. CO: Objetivos de la ERE

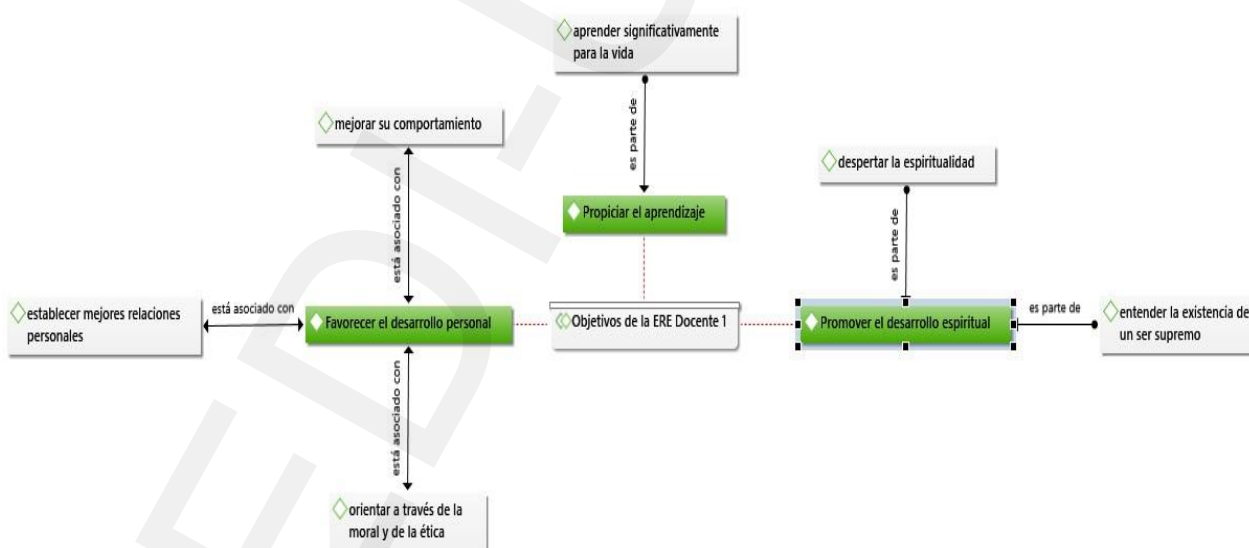
Informante clave Docente de Religión 1				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE		Despertar la espiritualidad	La educación religiosa es una gran oportunidad para despertar en el estudiante la dimensión espiritual (...) los estudiantes pueden entender que hay un ser supremo, y esta creencia los lleva a tener un mejor comportamiento a establecer mejores relaciones con los demás. También me he dado cuenta que hay mucho que mejorar en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la ERE para ayudar a que esta asignatura sea realmente significativa en la vida de los estudiantes.
		Promover el desarrollo espiritual	Entender la existencia de un Ser supremo	
			Mejorar su comportamiento	
		Favorecer el desarrollo personal	Establecer mejores relaciones personales	
			Orientar a través de la moral y la ética	
		Propiciar el aprendizaje	Aprender significativamente para la vida	

De acuerdo a lo ofrecido por el Informante Clave ICDR1, la primera de las categorías emergentes, *Objetivos de la ERE*, se estructura a partir de tres subcategorías: *promover el desarrollo espiritual; despertar la espiritualidad; entender la existencia de un Ser supremo*. Para este docente, la Educación Religiosa busca *promover el desarrollo espiritual* a partir del *despertar la espiritualidad* y de *entender la existencia de un Ser supremo*. En cuanto a la segunda CE, la ERE también ayuda a *favorecer el desarrollo personal*, toda vez que ayuda a *mejorar el comportamiento de los estudiantes*, pues los conduce a la reflexión sobre sí mismos; por otra parte, aporta para *establecer mejores relaciones personales*, producto del trabajo con valores sociales, al ser un espacio académico idóneo para *orientar a través de la moral y la ética*.

A partir del trabajo con el programa ATLAS. Ti, se organizaron las relaciones entre las categorías emergentes y sus atributos que presentan en la Figura 18, a continuación.

Figura 18

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR1



Al analizar la discursiva del ICDR2 en relación a los Objetivos de la ERE, se pudieron extraer dos categorías emergentes: *promover el respeto* y *propiciar el aprendizaje*, con sus respectivos atributos que las determinan, tal como puede observarse en la Tabla 14.

Tabla 14

Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

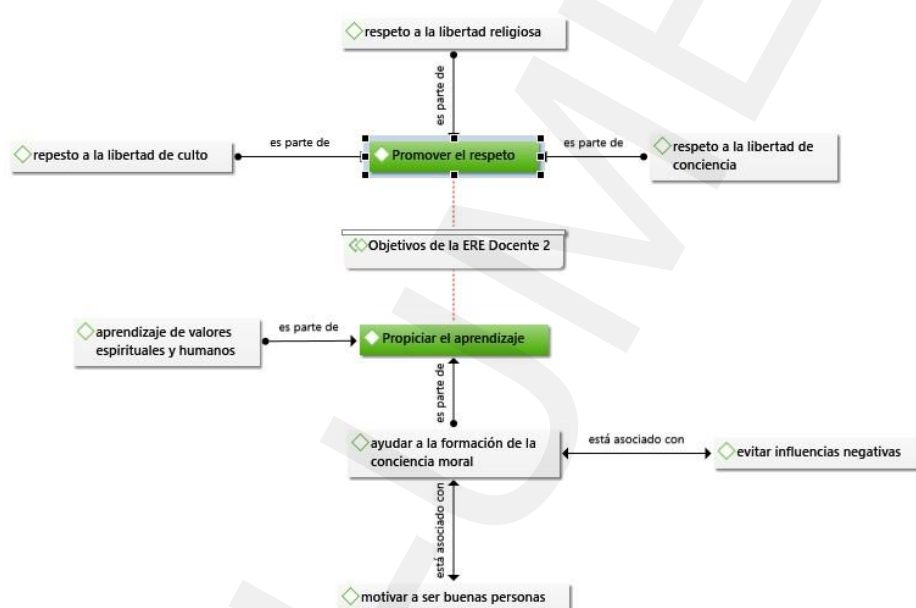
Informante clave Docente de Religión 2				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Promover el respeto	Respeto a la libertad de conciencia	Esta área se rige bajo unas características que la hacen especial frente a otras asignaturas (...) con el fin de que se respeten la libertad de conciencia y de culto de los estudiantes y padres de familia, así como los derechos de libertad religiosa estipulados en tratados internacionales.
			Respeto a la libertad religiosa	
		Propiciar el aprendizaje	Aprendizaje de valores espirituales y humanos	(...) es fundamental ayudar a formar la conciencia moral de los jóvenes para que se interesen por ser buenas personas y no dejarse influenciar por lo negativo que se presenta en las redes sociales y en la cultura.
			Ayudar a la formación de la conciencia moral	
			Motivar a ser buenas personas	
			Evitar influencias negativas	

A partir de la discursiva del ICDR2, los Objetivos de la ERE vienen definidos por dos categorías emergentes; la primera, *promover el respeto* que está determinada por los atributos *respeto a la libertad religiosa*, considerando el derecho de todos los estudiantes a profesar la religión de su preferencia; así como por el *respeto a la libertad de conciencia*, siendo este un

derecho fundamental que consagra el libre pensamiento a todas las personas, sin distingo alguno. A partir de esto se puede interpretar que el respeto a la libertad de credo y pensamiento es indispensable dentro de la ERE, pues no se debe coartar el derecho que se tiene a creer, mucho menos orientar por una u otra religión. De ese modo, la Figura 19 muestra, a continuación, las relaciones de esta categoría emergente.

Figura 19

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2



La segunda categoría emergente dentro de los Objetivos de la ERE, extraída de la discursiva del ICDR2, es la de *propiciar el aprendizaje*, determinada por los atributos *aprendizaje de valores espirituales y humanos*, que permiten el desarrollo personal y espiritual, al tiempo que *ayuda a la formación de la conciencia moral*, conduciendo a los estudiantes al discernimiento entre aquello que es positivo y lo que es negativo para sus vidas. Otro de los objetivos, está orientado a *motivar a ser buenas personas*, a través de temas que los inducen a un

pensamiento reflexivo sobre lo bueno y lo malo, que les permite además a *evitar influencias negativas* que provienen del entorno.

A partir del análisis de la discursiva del ICDR3, se evidenció que para este actor social los Objetivos de la ERE, están determinados por las categorías emergentes *favorecer el desarrollo personal y promover aprendizajes*, las cuales están constituidas por los atributos que se presentan a continuación en la Tabla 15 y en la Figura 20.

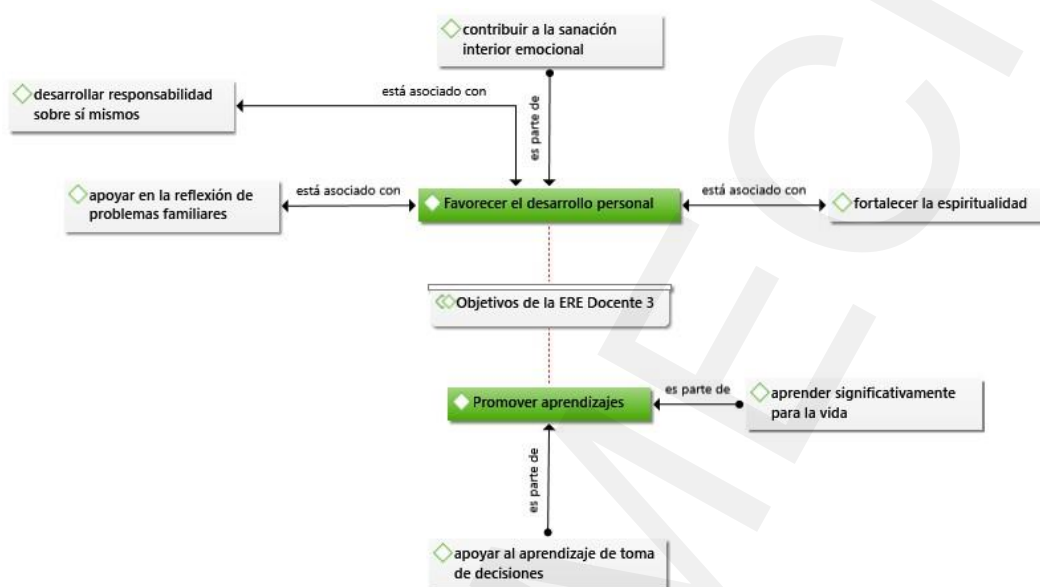
Tabla 15

Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Docente de Religión 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Favorecer el desarrollo personal	Contribuir a la sanación interior emocional	La educación religiosa ha sido muy buena, porque ha contribuido desde el punto de vista psicológico, a que los estudiantes realicen procesos de sanación interior, en todo lo que tiene que ver con las emociones y los problemas familiares que se le presentan. (...) el alimento espiritual, el conocimiento de la palabra de Dios, fortalece a los jóvenes y esto es importante
			Apoyar en la reflexión sobre problemas familiares	
			Desarrollar responsabilidad sobre sí mismos	
			Fortalecer la espiritualidad	

Figura 20

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2



Esta figura, muestra la categoría emergente *favorecer el desarrollo personal*, y su conformación a partir de los atributos que permitieron perfilar como objetivo de la ERE, el *contribuir a la sanación emocional de los estudiantes*, a través de los diálogos que se generan en el aula sobre situaciones particulares que les suceden, posibilitando además *apoyar en la reflexión sobre problemas familiares* que les afectan. De igual manera, para este actor social, la ERE contribuye a *desarrollar responsabilidad sobre sí mismos* ante sus propias situaciones y las de su entorno familiar, lo cual les permite *fortalecer la espiritualidad* a partir del trabajo con temas tanto sociales como religiosos en general.

De esa manera, al generar la reunitiva de las discursivas docentes se visualizan coincidencias en las categorías emergentes en torno a los Objetivos de la ERE (Figura 21), pues los actores sociales docentes los orientan hacia el *desarrollo personal*, el *desarrollo espiritual*, el *desarrollo personal*, el *aprendizaje* y el *respeto a la libertad*, específicamente la religiosa y de

pensamiento, con lo cual se interpreta la importancia y el énfasis que debe darse desde la educación religiosa escolar al desarrollo interior de los estudiantes como seres humanos más allá del aprendizaje de conocimientos.

En palabras de uno del ICD1, se vislumbra el potencial que tiene la ERE para el desarrollo personal, espiritual y emocional de los estudiantes:

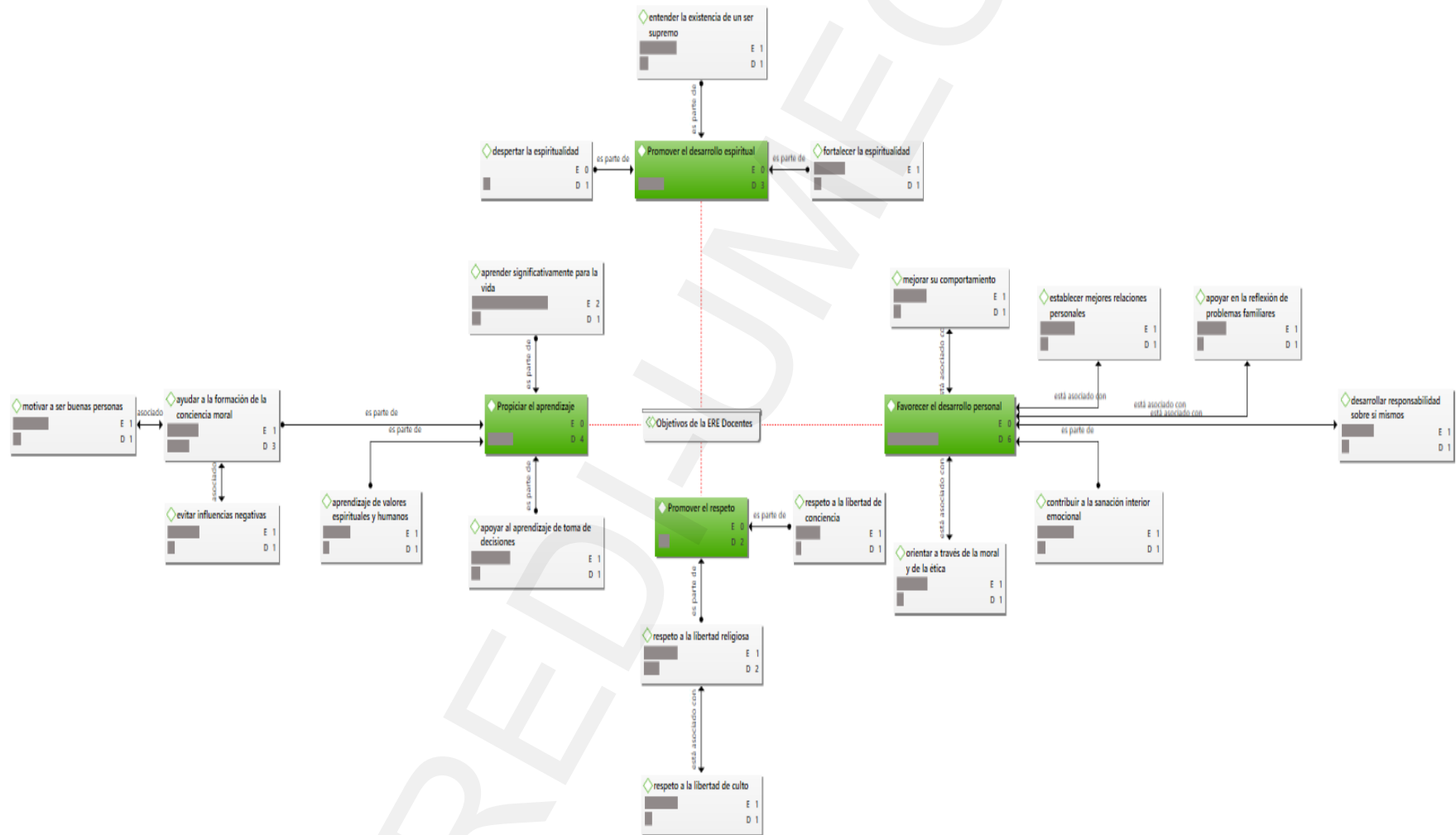
La educación religiosa es una gran oportunidad para despertar en el estudiante la dimensión espiritual. A través de la ER los estudiantes pueden entender qué hay un ser supremo, y esta creencia los lleva a tener un mejor comportamiento a establecer mejores relaciones con los demás. También me he dado cuenta que hay mucho que mejorar en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la ERE para ayudar a que esta asignatura sea realmente significativa en la vida de los estudiantes. (LP 2-7)

Las interpretaciones anteriores, se conjugan con algunos de los objetivos de la ERE determinados por la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC, 2012), cuando afirma que desde esta asignatura debe fomentarse el respeto a credos religiosos distintos al propio, tomar conciencia y conocimiento de la propia identidad religiosa, respeto de la libertad religiosa y de otras formas de expresar y vivir la creencia en Dios, así como ayudar al desarrollo de una sociedad con coherencia moral y respetuosa tanto de la familia como de los derechos humanos. En ese sentido, la ICDR2 expresaba que desde las normativas legales que rigen la ERE, se dictan unas orientaciones específicas con respecto a su enseñanza, con el fin de que se respeten la libertad de conciencia y de culto de los estudiantes y padres de familia, así como los derechos de libertad religiosa estipulados en tratados internacionales. (Lp 5-7)

Adicionalmente, desde la interpretación de las dialógicas se visualiza que los docentes de ERE consideran que el trabajo con la asignatura apoya a los estudiantes a mejorar sus

Figura 21

Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Objetivos de la ERE y sus categorías emergentes



procesos emocionales, a entenderlos y a mejorar en torno a situaciones difíciles tanto personales como familiares, toda vez que “ha contribuido desde el punto de vista psicológico, a que los estudiantes realicen procesos de sanación interior, en todo lo que tiene que ver con las emociones y los problemas familiares que se les presentan” (ICDR3. Lp.3-5)

Por otra parte, se revela la importancia que los docentes le atribuyen a la ERE como asignatura que ayuda a propiciar el aprendizaje de valores espirituales y humanos para la formación de la conciencia moral y la toma de decisiones, ayudando a los estudiantes a formarse como buenas personas y a evitar las influencias negativas, a partir del discernimiento de lo positivo y lo negativo, conduciendo con ello a aprender significativamente para la vida, siendo “fundamental ayudar a formar la conciencia moral de los jóvenes para que se interesen por ser buenas personas y no dejarse influenciar por lo negativo que se presenta en las redes sociales y en la cultura” (ICDR2. Lp.58-60).

Estas afirmaciones desde las vivencias de los docentes de las IE estudiadas, reafirman lo expuesto por Guerrero Díaz (2020) y Lara et al. (2015), cuando exponen que uno de los objetivos de la ERE es desarrollar un aprendizaje significativo, esto es, aquel tipo de aprendizaje donde los conocimientos que los estudiantes logren desarrollar, les permitan buscar y dar respuestas a sus propias necesidades y a las de otros, a partir de la adquisición de competencias para la vida tanto personal como en sociedad.

Siguiendo con el análisis, la dialógica con los actores sociales Padres de familia igualmente surgieron categorías que ayudan a determinar y comprender la categoría orientadora Objetivos de la ERE desde la voz de estos informantes clave. En el caso del ICPF3, se conformó a través de la categoría emergente *favorecer el desarrollo personal*, determinada por los atributos

ayudar a dar sentido a la vida y enseñar valores para la vida, tal como se observa en la Tabla 16.

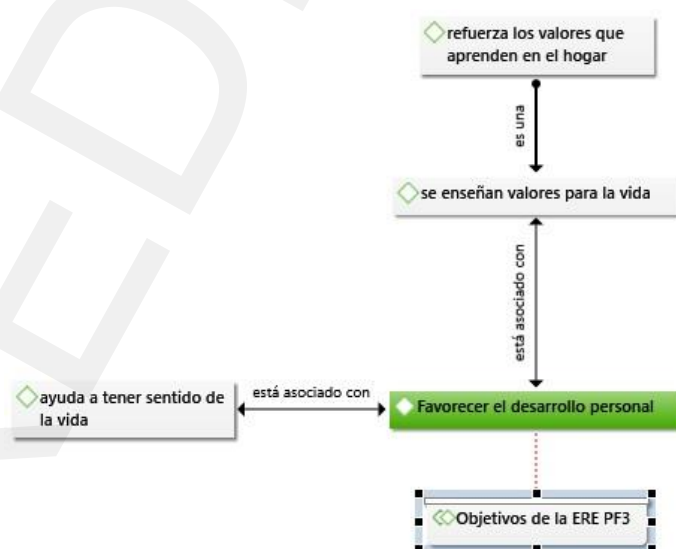
Tabla 16

Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Padres de familia 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Favorecer el desarrollo personal	Enseñar valores para vida	Creo que las clases de educación religiosa son excelentes porque a través de ellas se enseña a los niños muchos valores que les van a servir para toda la vida.
			Ayudar a dar sentido a la vida	(...) ayudar a que los niños tengan sentido de su vida, es importante que se les refuerce en el colegio los valores religiosos

Figura 22

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3



De esa manera, se visualiza la importancia que para este Padre de familia tiene la ERE en la formación de sus hijos, entendiendo su repercusión en el desarrollo personal y en sus relaciones con los demás a partir de los valores que se aprenden en la asignatura y que a su vez refuerzan los aprendidos en el seno familiar.

Por su parte, a través de la discursiva del ICPF4 se pudo interpretar que este actor social privilegia la espiritualidad, al buscar como objetivo *promover el desarrollo espiritual*, pues busca *ayudar a los estudiantes en su orientación religiosa*, pues en ocasiones se pudieran encontrar confundidos o desencaminados y pueden aprender de otras religiones; con lo cual, para este actor social, la ERE también contribuye a *inculcar el acercamiento a Jesús* y sus enseñanzas morales y de vida, permitiendo esto *apoyar la educación religiosa que se da en el hogar*. Lo anterior, se presenta organizadamente en la Tabla 17 y la Figura 23 donde se visualizan las relaciones entre categorías emergentes y atributos.

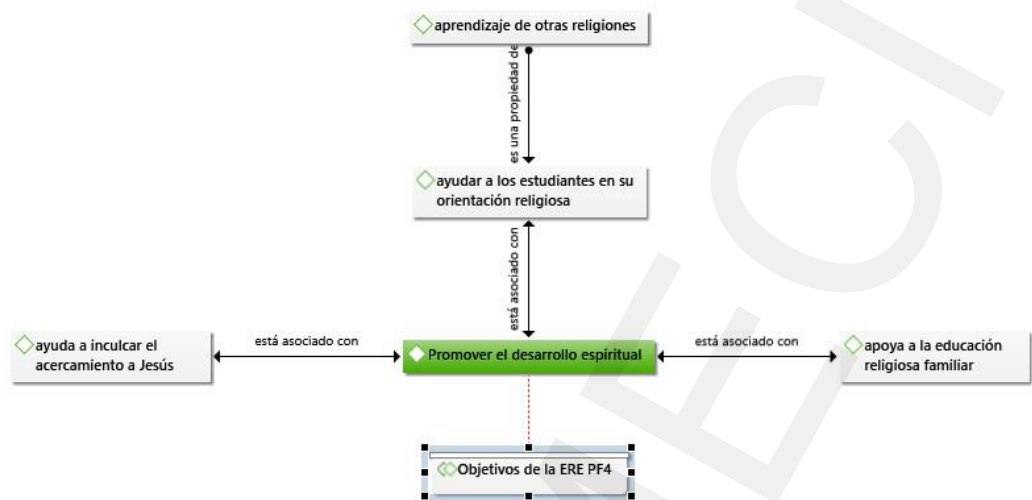
Tabla 17

Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Padres de familia 4				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa	Objetivos de la ERE	Promover el desarrollo espiritual	Ayudar a inculcar el acercamiento a Jesús	(...) ayuda a inculcar a los niños ese acercamiento a Jesús, que de repente en las casas no tenemos la forma de hacerles llegar. Me gustaría que mis hijos aprendieran de otras religiones porque soy de las personas
			Apoyar la educación religiosa que se da en el hogar	que dejo que mis hijos sean libres y si ellos quieren pertenecer a otra religión
			Ayudar a los estudiantes en su orientación religiosa	

Figura 23

Red



semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4

En el caso del ICPF5, la Tabla 18 muestra el análisis de la discursiva que arrojó coincidencias con los anteriores actores sociales; pues para este, los Objetivos de la ERE están orientados a *promover el desarrollo espiritual* y a *favorecer el desarrollo personal*, determinados por los atributos que se visualizan a continuación.

Tabla 18

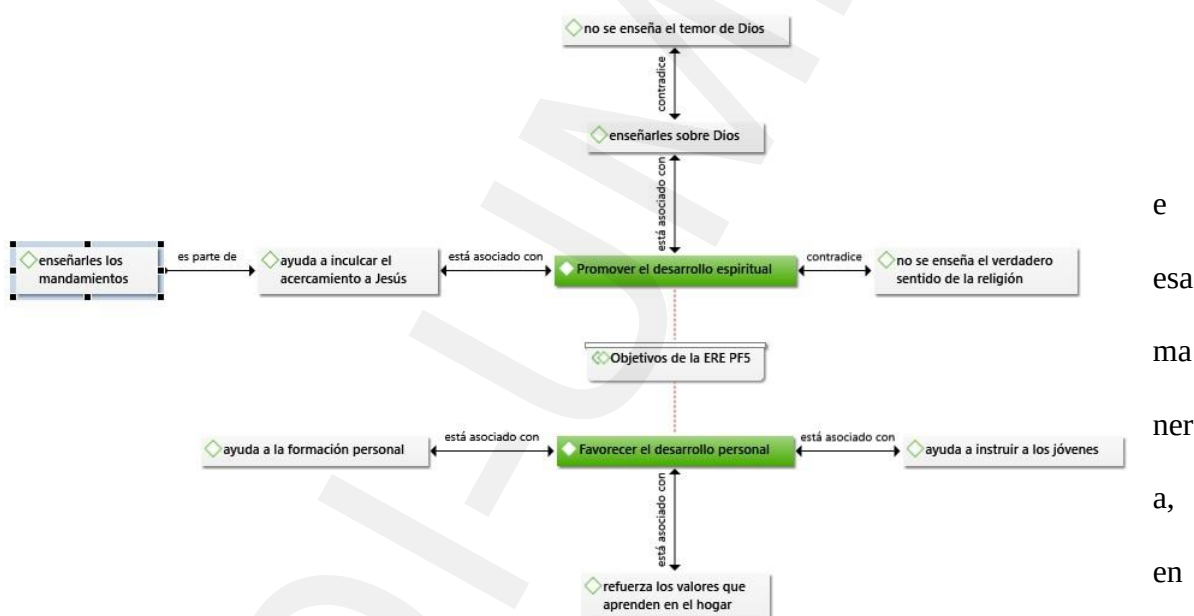
Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Padres de familia 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Promover el desarrollo espiritual	Enseñar más sobre Dios	(...) sé que eso empieza por casa, pero debe haber un refuerzo en el colegio donde les hablen del verdadero Jesús; que Jesús está vivo, que deben honrarle, los mandamientos, hacer énfasis en eso (...)
			Ayudar a inculcar el acercamiento a Jesús	

Favorecer el desarrollo personal	Reforzar los valores que aprenden en el hogar	(...) esta asignatura ayuda en la formación de mi hijo, es importante, no esto de acuerdo con que esta asignatura no se vea o se saque de la educación. La educación religiosa ayuda a instruir a los jóvenes.
	Ayudar a la formación personal	
	Ayudar a instruir a los jóvenes	

Figura 24

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5



la Figura 24 se puede observar que de nuevo está presente la *promoción del desarrollo espiritual* con sus atributos de *enseñar más sobre Dios* e *inculcar el acercamiento a Jesús*, a través de la enseñanza de los mandamientos, como uno de los Objetivos de la ERE que conduce a la valoración de la espiritualidad del ser humano. Para este padre de familia, la ERE está llamada a desarrollar en los estudiantes el conocimiento de ese ser supremo como sumo creador; no obstante, considera que no se está enseñando el verdadero temor de Dios, ni el verdadero sentido de la religión. De igual manera, el ICPF5 coincide en que la ERE ayuda a *favorecer el desarrollo*

personal de los estudiantes, pues a través de esta se *instruye a los jóvenes* sobre valores morales, necesarios en los tiempos actuales, *reforzando aquellos que se aprenden en el hogar*, con lo cual estaría contribuyendo a la formación personal, tanto de los propios estudiantes para consigo mismos, como en su relación con los demás en sociedad.

Las percepciones anteriores aportadas por el ICPF5, se pudieron visualizar de nuevo en la dialógica del ICPF6, coincidiendo con los demás informantes en la determinación de las categorías emergentes *promover el desarrollo espiritual y favorecer el desarrollo personal*, tal como se muestran en la Tabla 19 con sus respectivos atributos definitorios y unidades de significado.

Tabla 19

Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

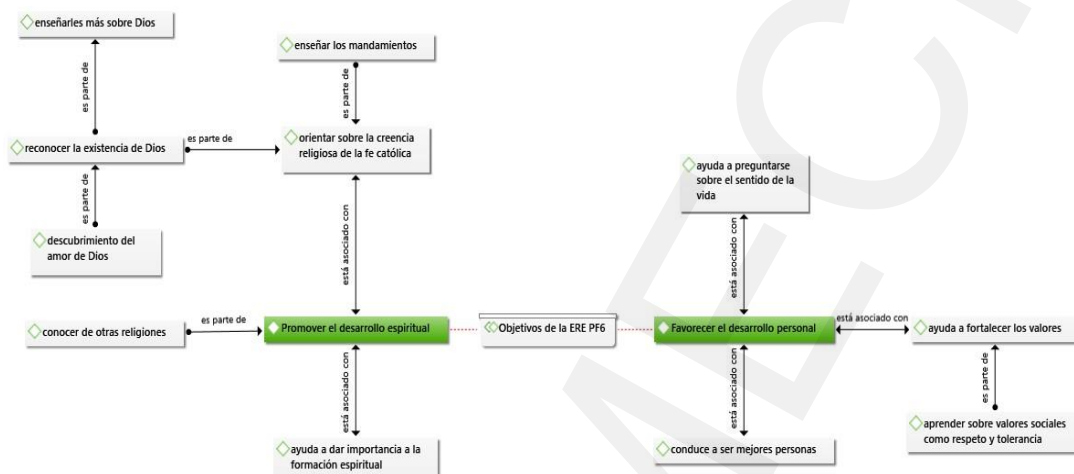
Informante clave Padres de familia 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Promover el desarrollo espiritual	Ayuda a dar más importancia a la formación espiritual	(...) esta asignatura permite que los estudiantes descubran la importancia del amor de Dios, creo que es uno de los aspectos más importantes de la formación de las personas (...)
			Conocimiento de otras religiones	(...) no tendría problema en que conozcan de otras religiones, pero no para que los confundan sino para que sepan que piensan los otros (...)pero si el profesor trata de enseñar algo contrario a nuestra fe católica creo que así habría dificultades con él
			Orienta sobre la creencia religiosa de la fe católica	

Favorecer el desarrollo personal	Ayuda a fortalecer los valores	(...) la educación religiosa ayuda a fortalecer los valores de los niños (...) que aprendan a ser tolerantes con sus compañeros, a escucharlos y a expresar lo que sienten, sin necesidad de que tengan que cambiarse de religión (...) debe darse en los colegios porque lo que se les enseña sobre Dios los hace que sean mejores personas, esta asignatura les ayuda a preguntarse sobre el sentido de su vida.
	Conduce a ser mejores personas	
	Ayuda a preguntarse sobre el sentido de la vida	

Es así como en la Figura 25, se visualizan las relaciones entre las categorías emergentes y sus atributos, extraídos de la dialógica con el ICPF6, para quien la educación religiosa escolar se orienta, en primer lugar, a *promover el desarrollo personal* de los estudiantes, categoría que se configura desde la *orientación sobre la creencia religiosa de la fe católica* para lo cual se requiere *enseñar más sobre Dios* con el propósito de *descubrir el amor de Dios* y, en consecuencia, *reconocer su existencia*, apoyados por la *enseñanza de los mandamientos*; esto a los estudiantes a *darle importancia a la formación espiritual*, al tiempo que *conocer otras religiones* además de la propia. Por otra parte, se extrajo la CE *favorecer el desarrollo personal* de los estudiantes, a partir del *fortalecimiento de los valores sociales como el respeto y la tolerancia*, y con ello a la búsqueda de *ser mejores personas*, ayudándoles desde la ERE a *preguntarse sobre el sentido de la vida*.

Figura 25

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6

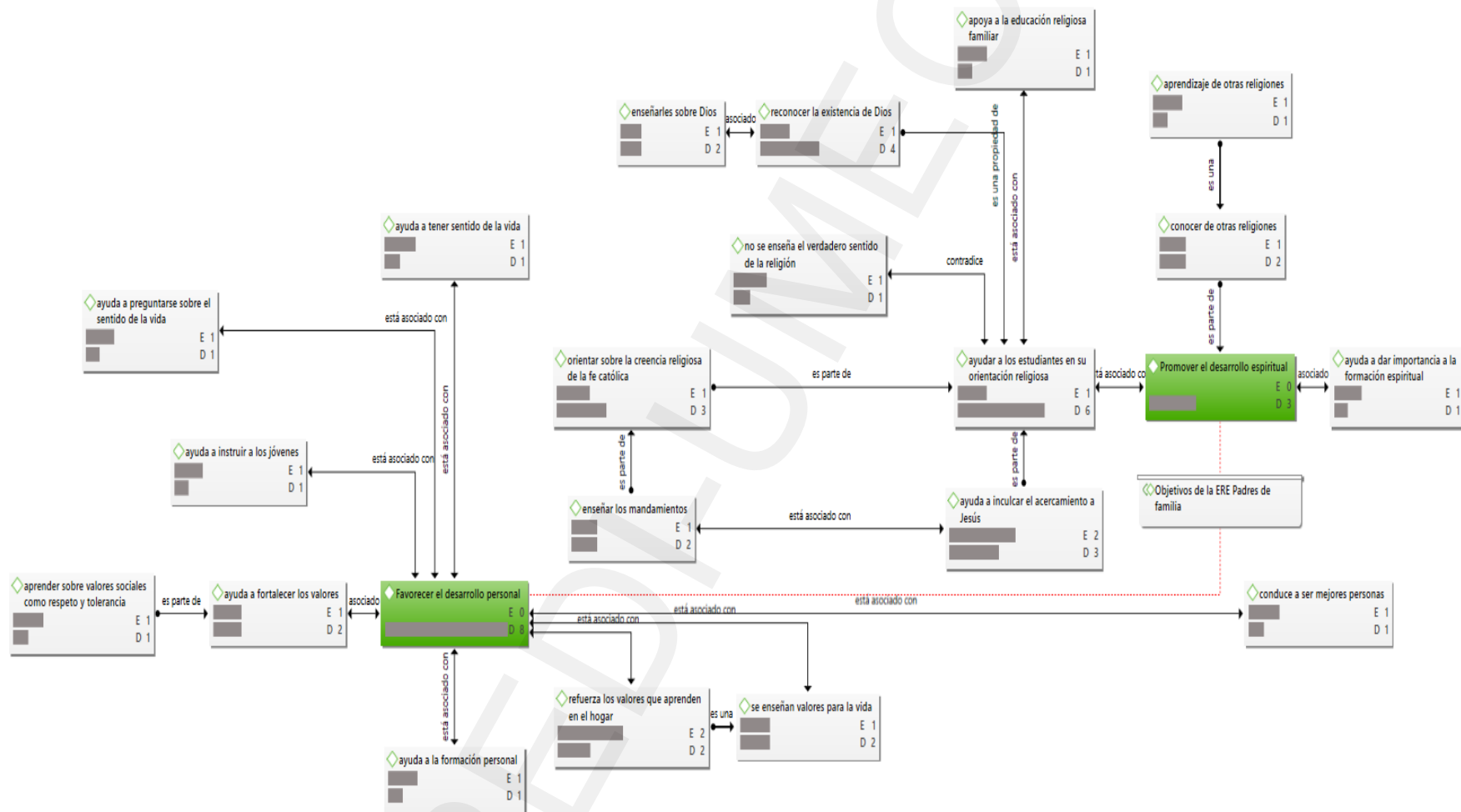


A partir de las voces de estos seis ICPF, se generó la síntesis reunitiva de esta categoría orientadora Objetivos de la ERE, que se muestra en la Figura 26, considerando sus dos grandes categorías emergentes desde la dialógica discursiva de los padres de familia entrevistados: *promover el desarrollo espiritual y favorecer el desarrollo personal*, desde las cuales se evidencia que la ERE debe trascender el aprendizaje religioso, que debe ser tratado ampliamente desde el conocimiento de todas las religiones, para constituirse en un espacio de encuentro para el compartir de las ideas y puntos de vistas sobre temas tanto religiosos como de interés personal para los estudiantes, en relación a valores morales y situaciones de la vida; que ayuden a los estudiantes tanto a su crecimiento espiritual como personal, y en su relación con la sociedad.

Tales consideraciones, confirman lo expuesto por Cadavid (2020), para quien “La educación religiosa escolar debe significar una actitud de apertura, de diálogo, de respeto y de tolerancia, elementos vivenciales que se traducen en escenarios para la práctica de otros valores” (p. 18).

Figura 26

Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Objetivos de la ERE y sus categorías emergentes



De la discursiva de los actores sociales Padres de Familia, se evidencia lo positivo de la ERE para la formación de los estudiantes, pues más allá de lo religioso que los conduce a reconocer la existencia de un Ser supremo, considerando que “esta asignatura permite que los estudiantes descubran la importancia del amor de Dios, creo que uno de los aspectos más importantes de la formación de las personas” (ICPF6. Lp. 1-3), *promoviendo su desarrollo espiritual*; al mismo tiempo, se discuten temas de vida sin imponer alguna creencia o visión en específico.

De esa manera, la ERE constituye un espacio de oportunidades de aprendizaje para *favorecer el desarrollo personal* que tiene entre sus objetivos coadyuvar en la formación de los estudiantes en relación a valores religiosos, humanistas y universales que les permiten relacionarse positivamente consigo mismos y con otros, siendo el respeto y la tolerancia valores indispensables “porque a través de ellas se enseña a los niños muchos valores que les van a servir para toda la vida” (ICPF3. Lp.1-2).

En ese sentido, de acuerdo a los Padres de familia, la ERE está llamada a apoyar el desarrollo espiritual del estudiante, buscando orientarlo en sus creencias religiosas, enseñanza que se inicia en el hogar y se va consolidando conjuntamente con lo aprendido en la escuela; significativamente, la asignatura invita al estudiante a preguntarse por el significado de su propia vida ante temas importantes del entorno, que implican espiritualidad, creencia religiosa y desarrollo personal.

Sé que eso empieza por casa, pero debe haber un refuerzo en el colegio donde les hablen del verdadero Jesús; que Jesús está vivo, que deben honrarle, los mandamientos, hacer énfasis en eso, porque por eso es que está el mundo como está por falta de que les enseñen a los chicos más de Dios. (ICPF5. Lp.2-6)

Lo anterior, va de la mano con lo expuesto por Bonilla (2005) para quien el papel de la ERE en la escuela no debe estar orientado hacia la adopción de una creencia religiosa, sino que debe servir para complementar la formación del estudiante, en tanto ser humano que requiere igualmente de una *formación espiritual* junto al *desarrollo personal*, como partes importantes para su formación integral, conjuntamente con el conocimiento.

En consecuencia, la ERE constituye un espacio educativo para el desarrollo de la persona, el aprendizaje y la libertad de expresión, donde se encuentran diferentes formas de ver y entender a Dios, el mundo, sus históricas y su cultura (Guerrero, 2019), siendo además un espacio de apoyo al núcleo familiar para la formación espiritual de los hijos, toda vez que “ayuda a inculcar a los niños ese acercamiento a Jesús, que de repente en las casas no tenemos la forma de hacerles llegar un mensaje que ellos entiendan de acuerdo a su edad” (ICPF4. Lp.1-3), con lo cual la escuela aporta desde la praxis docente al desarrollo espiritual y personal de los estudiantes.

Precisamente, de estos últimos deviene otra categoría emergente para terminar de configurar los Objetivos de la ERE desde las voces de los actores sociales. En este caso, las percepciones de los estudiantes, aportadas a través las entrevistas, permitieron establecer la CE *aprender para la espiritualidad y la vida*. Así, para el ICE1 viene representada por los siguientes atributos que se muestran a continuación en la Tabla 20

Tabla 20

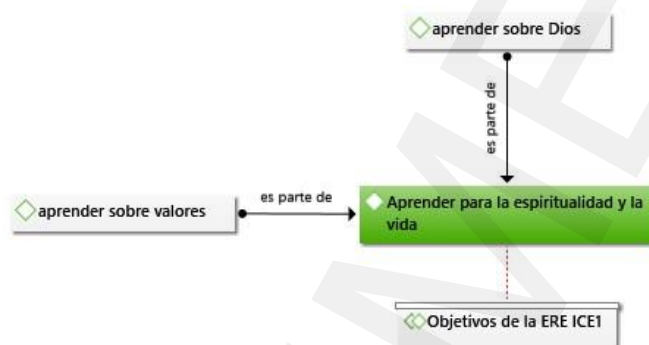
Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 1		
		Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Aprender para la espiritualidad y la vida	Aprender sobre Dios Aprender sobre valores	Las clases de educación religiosa me parecen muy buenas porque enseñan a los niños a conocer de Dios, los valores (...)

En la Figura 27 se muestra que, para este Informante clave cursante del grado 6to, la ERE permite *aprender sobre Dios*, con lo cual se interpreta que asume la asignatura en su contenido religioso, espiritual y de vida, que posibilita a los estudiantes *aprender sobre valores*, siendo estos atributos parte del *aprender para la espiritualidad y la vida*.

Figura 27

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE1



En cuanto al ICE2, la Tabla 21 evidencia el análisis de su discursiva donde los objetivos de la ERE igualmente se orientan a *aprender para la espiritualidad y la vida*, pues para este estudiante la asignatura permite *aprender sobre Dios*, *formar religiosamente* dependiendo de la religión particular del estudiante y *formar para la vida*, tal como se aprecia en la Figura 28

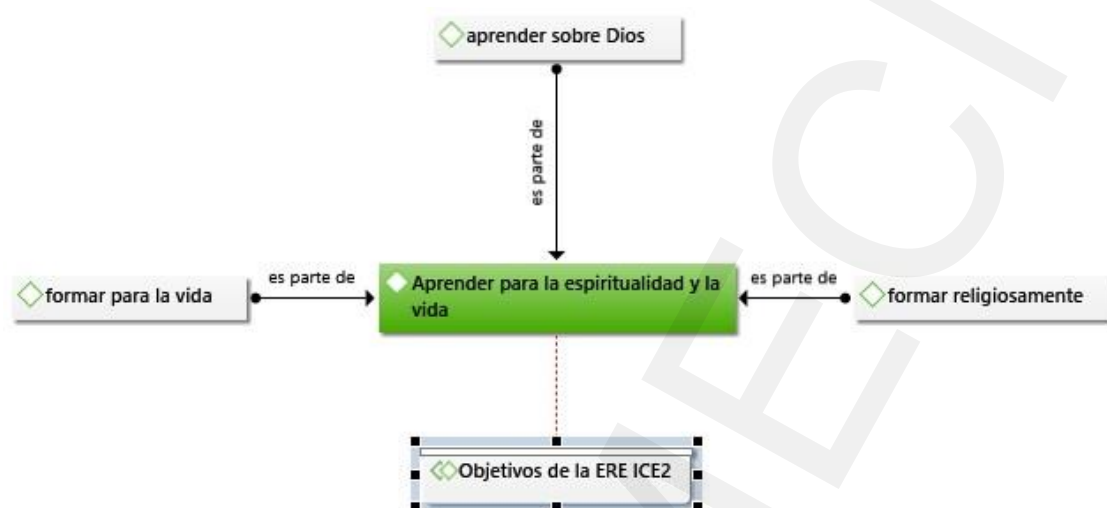
Tabla 21

Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Estudiante 2				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Aprender para la espiritualidad y la vida	Aprender sobre Dios	nos permiten formarnos evangélicamente, o depende de la religión
			Formar religiosamente	que nosotros tengamos o también lo que nos enseña Dios, para
			Formar para la vida	formarnos en nuestro camino y no nos perdamos del camino.

Figura 28

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE2



En el caso del IEE3, se observan coincidencias con los el ICE1y el ICE2 al referirse sobre *aprender sobre Dios* como parte del objetivo *aprender para la espiritualidad y la vida*, el cual, para este informante igualmente gira en torno a *aprender en torno a temas importantes para la vida y aprender a solucionar problemas* que se les presentan, en tanto jóvenes en pleno crecimiento. Lo anterior se visualiza tanto en la Tabla 22 como en la Figura 29, a continuación.

Tabla 22

Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Estudiante 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Aprender para la espiritualidad y la vida	Aprender sobre Dios	(...) en ella aprendemos temas importantes para nuestra vida, sobre Dios y sobre cómo solucionar algunos de nuestros problemas
			Aprender sobre temas importantes para la vida	
			Aprender a solucionar problemas	

Figura 29
Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE3



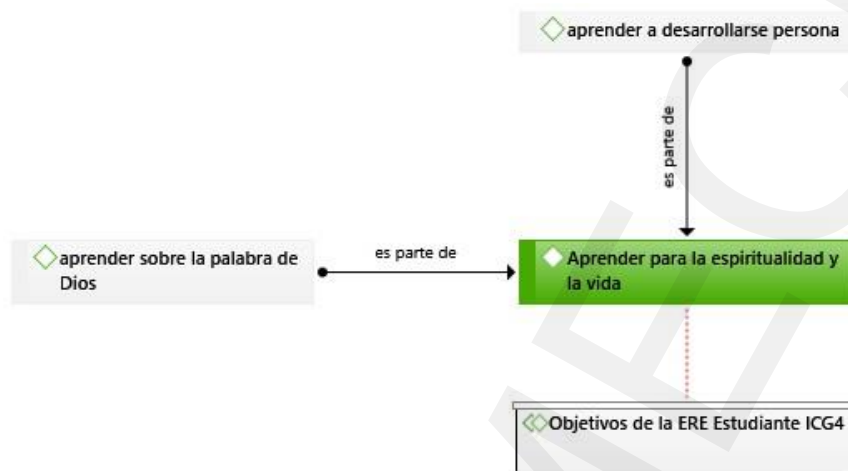
Siguiendo esa orientación, de la dialógica con el ICE4 se evidenció igualmente su apreciación sobre la ERE como asignatura que busca que el estudiante tenga la oportunidad de *aprender para la espiritualidad y la vida*, al entenderla como un medio que, al mismo tiempo, los conduce a *aprender sobre la palabra de Dios* y *aprender a desarrollarse como persona*, tal como se evidencia en la Tabla 23 y la Figura 30.

Tabla 23
Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Estudiante 4				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Aprender para la espiritualidad y la vida	Aprender sobre la palabra de Dios	(...) me parece muy interesante porque siento que el motor de mi vida en lo personal es Dios y esta asignatura me hace aprender cada vez más acerca de la palabra de Dios (...) todo lo que a mí me hable sobre cómo debo ser como persona, que hable acerca de Dios me parece interesante
			Aprender a desarrollarse como persona	

Figura 30

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE4



Siguiendo con el análisis de la discursiva de los Informante clave estudiantes en relación con la Categoría Orientadora Objetivos de la ERE, para el ICE5 la educación religiosa escolar también está relacionada al objetivo de *aprender para la espiritualidad y la vida*, cuyos atributos de configuración de esta CE son el *aprender sobre el amor de Dios* y *aprender a relacionarse positivamente con otros* como parte del amor que sede tener al prójimo, tal como se observa en la Tabla 24 y en la Figura 31, a continuación.

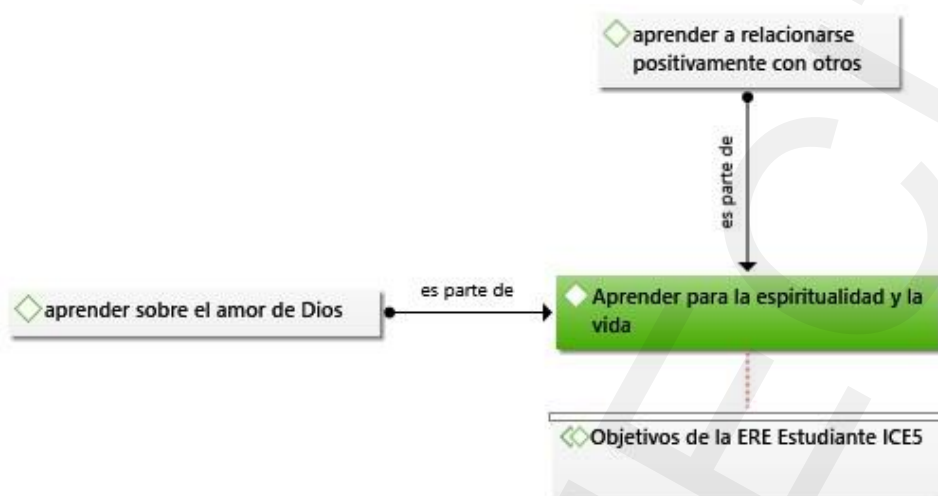
Tabla 24

Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Estudiante 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa	Objetivos de la ERE	Aprender para la espiritualidad y la vida	Aprender sobre el amor de Dios Aprender a relacionarse positivamente con otros	Excelentes porque nos ponen actividades sobre el amor a Dios y que debemos amar al prójimo.

Figura 31

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE5



De igual manera, de la dialógica con ICE6 se pudo interpretar que los objetivos de la ERE se orientan a *aprender sobre diferentes temas*, entre los cuales está la filosofía, y *aprender sobre religión*, los cuales constituyen atributos que forman parte de la CE *aprender sobre la espiritualidad y la vida*, tal como se observa en la Tabla 25 y en la Figura 32, donde se muestran las relaciones emergentes que permitieron conformar esta categoría para este informante clave.

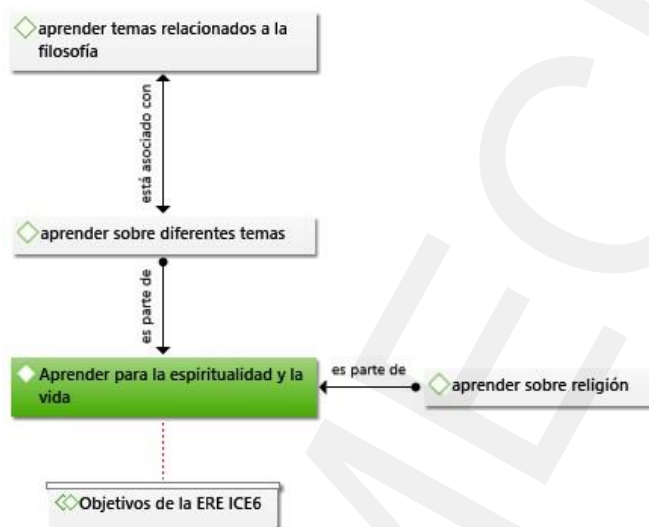
Tabla 25

Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Informante clave Estudiante 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Objetivos de la ERE	Aprender para la espiritualidad y la vida	Aprender sobre diferentes temas	(...) el profesor nos da diferentes temas incluso relacionados con la filosofía y la educación religiosa.
			Aprender sobre religión	

Figura 32

Red semántica representativa de la CO Objetivos de la ERE, a partir de la discursiva del ICE6

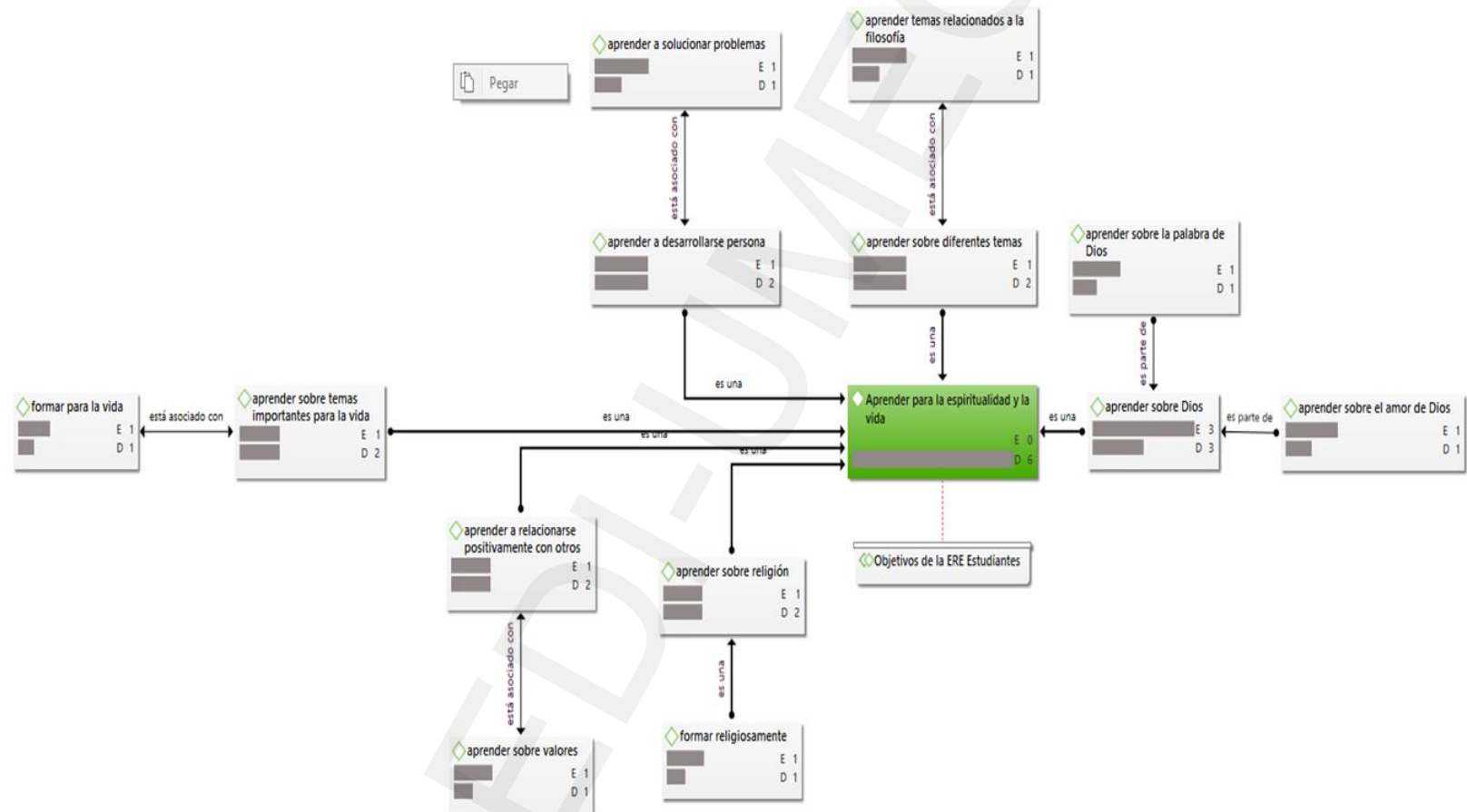


Al observar la reunitiva de las opiniones de los Informantes clave Estudiantes en la Figura 33, se evidencia que las opiniones se orientan hacia *aprender para la espiritualidad y para la vida* como Categoría Emergente que determina a la Categoría Orientadora Objetivos de la ERE. En ese sentido, se visualiza el aprendizaje sobre Dios como elemento de habitual presencia en casi todas las entrevistas, así como aprender sobre religión, sin llegar a definir algún credo en específico, lo cual confirma lo expresado por la UNESCO (2007) cuando define la educación religiosa como “el aprendizaje acerca de la religión o las prácticas espirituales propias, o como el aprendizaje sobre las religiones o creencias de otros” (p. 17).

En ese sentido, los estudiantes al igual que los docentes y los padres de familia, evidencian la importancia que tiene para ellos el desarrollo de su espiritualidad, para lo cual se asume como necesaria en la mayoría de los casos el aprender sobre Dios. Por otra parte, se pudo constatar que igualmente perciben la ERE como elemento relevante para aprender temas que les ayudan para la vida, tales como valores, filosofía, relaciones con otras personas, resolución de problemas y toma de decisiones entre otros.

Figura 33

Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la Categoría Orientadora: Objetivos de la ERE y sus categorías emergentes



Al ser percibida como un escenario para el trabajo, con temas no solo religiosos sino también sobre aquellos que tienen que ver con la vida, tales como valores humanos y relaciones interpersonales, así como temas filosóficos que, de alguna manera, invitan a los estudiantes a reflexionar, se puede evidenciar lo expuesto por de Ñañez et al. (2017) cuando definen la educación religiosa escolar como “espacio de encuentro y diálogo, donde la juventud tenga una experiencia de comunión, educa para la convivencia y el respeto por los valores religiosos y propone una orientación ética de la vida” (p. 9).

Ese sentido de amplitud de la ERE le otorga importancia fundamental, pues permite abordar temáticas de interés para los estudiantes sobre todo en aquellos que están en edades pre y adolescentes, donde experimentan cambios graduales físicos, mentales y emocionales, con lo cual la ERE puede contribuir a orientarlos a través de reflexiones y el compartir de las ideas. Lo anterior, reafirma a Adame (2015) para quien la educación religiosa hace parte de la formación integral del ser humano, los estudiantes mejoran sus relaciones afectivas y practican valores.

4.3.1.1.2. Categoría emergente: Consideraciones curriculares de la ERE. La necesidad de profundizar en la Educación Religiosa Escolar (ERE) condujo a indagar en los docentes sobre sus experiencias y opiniones en torno a las Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de lo cual surgieron las categorías emergentes: *planificación curricular y evaluación de los aprendizajes*, cuyos atributos para el ICD1 se muestran en la Tabla 26, a continuación.

Tabla 26

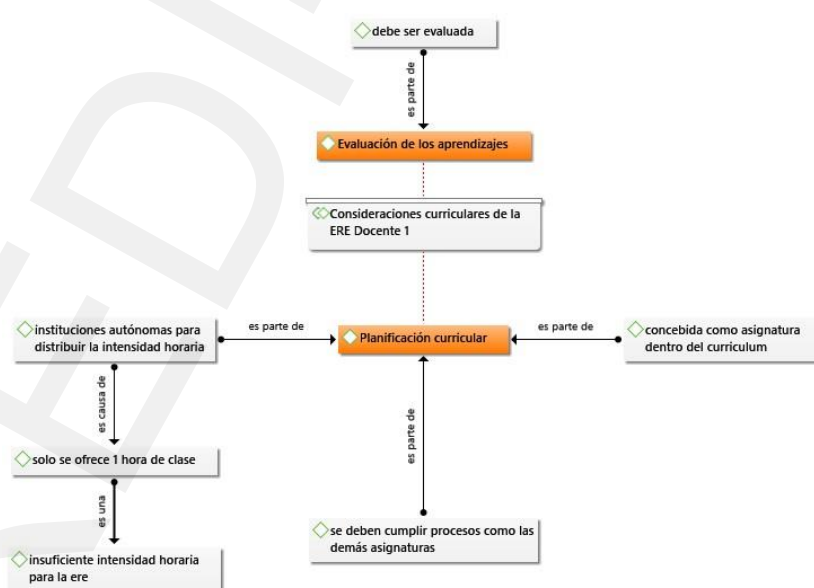
Análisis de la discursiva del ICDR1. CO Consideraciones curriculares en la ERE

Categoría Medular	Informante clave Docente de Religión 1			Unidades de Significado
	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	
Educación Religiosa Escolar	Consideraciones Curriculares en la ERE	Planificación curricular	Concebida como asignatura dentro del currículo	hace parte de las áreas fundamentales y como tal debe cumplir con todos los

Se deben cumplir procesos como las demás asignaturas	procesos como cualquier otra asignatura.
Instituciones autónomas para distribuir la intensidad horaria	(...) la ley general de educación las instituciones educativas son autónomas en la distribución de la intensidad horaria de estas asignaturas.
Insuficiente intensidad horaria para la ere	(...) la institución donde laboro es de una hora en todos los grados de bachillerato, y considero que no es suficiente (...)
Evaluación de los aprendizajes	Debe ser evaluada La ley permite que un estudiante repruebe educación religiosa

Figura 34

Red semántica representativa de la CO Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR1



Al revisar los aportes de este informante clave, cuyas relaciones se muestran en la Figura 34, se visualiza que la ERE está *concebida como asignatura dentro del currículo*, por tanto, *se deben cumplir los procesos como las demás asignaturas* del plan de estudios; sin embargo, este docente de ERE considera que se le otorga *insuficiente intensidad horaria* aun cuando las *instituciones educativas son autónomas para distribuir la intensidad horaria*. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, el currículo determina que la ERE es una asignatura que *debe ser evaluada* como cualquier otra.

Como se sintetiza en la Tabla 27 y en la Figura 35, para el ICDR2 la categoría emergente *planificación curricular* de la ERE como asignatura dentro de las Consideraciones curriculares, *se rige por directrices legales específicas* establecidas en leyes y decretos gubernamentales que dan indicaciones relacionadas a la enseñanza; sin embargo, al igual que el ICDR1, este docente considera que al darle una *intensidad de una hora semanal* dentro de la distribución horaria de la malla curricular *no se le da importancia institucionalmente*, lo cual se manifiesta por el poco interés que, de acuerdo a este informante clave, le han dado los directivos en la institución educativa donde labora.

Tabla 27

Análisis de la discursiva del ICDR2. CO Consideraciones curriculares en la ERE

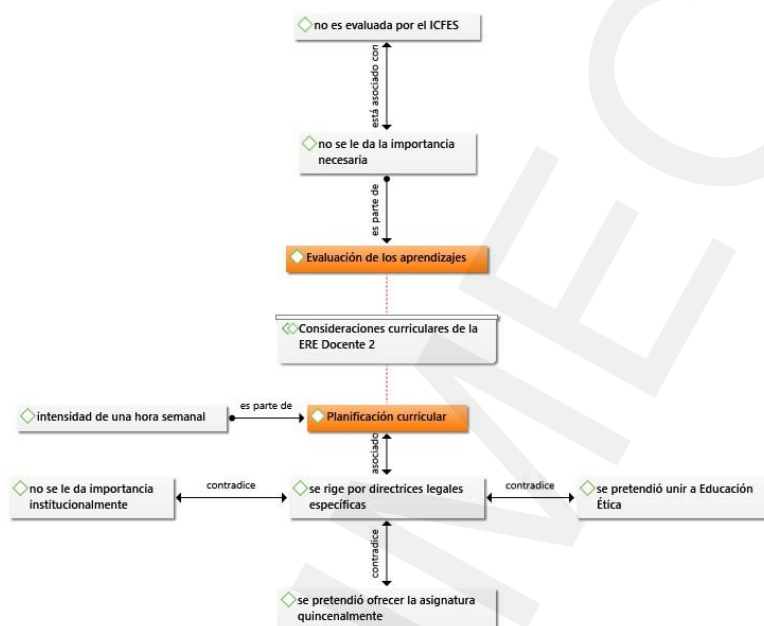
Informante clave Docente de Religión 2				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Consideraciones Curriculares en la ERE	Planificación curricular	Se rige por directrices legales específicas	(...) tiene unas directrices donde se dictan unas orientaciones específicas con respecto a su enseñanza.
			Intensidad de una hora semanal	Me quejo de la intensidad por qué

	No se le da importancia institucionalmente	es una sola hora a la semana (...) si no nos ponemos las pilas va a desaparecer, porque no le quieren dar importancia que se merece
		Muy poquitas veces he tenido directivos interesados por la ER(...) pretendían poner la clase de educación religiosa cada 15 días y unirla con Educación Ética, para darle más espacio a otra asignatura
Evaluación de los aprendizajes	No se le da la importancia necesaria	(...) pareciera que religión no les interesara tanto, debido a que no es evaluada por el ICFES (...)
	No es evaluada por el ICFES	

En cuanto a la categoría emergente *evaluación de los aprendizajes* dentro de las Consideraciones curriculares, también es un área curricular que *no se le da la importancia necesaria*, en virtud que *no es evaluada por el ICFES*, es decir por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, organismo que se encarga de la evaluación de áreas consideradas como prioritarias en la educación tales como lengua y matemáticas, entre otras. Cabe destacar, que el ICDR2 considera que esa falta de interés así mismo viene marcada por el hecho que en varios momentos se ha querido unir la asignatura con Educación Ética, así como también establecer que los estudiantes la vieran cada quince días, sin considerar las orientaciones legales que rigen a la ERE como asignatura dentro del currículo.

Figura 35

Red semántica representativa de la CO Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2



En cuanto al INCDR3, de su discursiva se pudieron extraer atributos para configurar la categoría emergente *planeación curricular* dentro de las Consideraciones curriculares. En la Tabla 28 se muestran las unidades de significado, así como en la Figura 36 las relaciones entre los atributos.

Tabla 28

Análisis de la discursiva del ICDR2. CO Consideraciones curriculares en la ERE

Informante clave Docente de Religión 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Consideraciones Curriculares en la ERE	Planificación curricular	Se da poca importancia en la institución	La intensidad horaria y la poca importancia que se le está dando al área en las instituciones hace que el interés sea menor y que los
			Se debe fortalecer el área	
			Hace falta	

incrementar la
intensidad horaria

jóvenes no reciban
lo que deben recibir
en cuanto a la parte
espiritual, sería
importante
aumentar el número
de horas, fortalecer
el área

De esta manera, este docente considera que *se da poca importancia en la institución* a la ERE como asignatura curricular, con lo cual a su juicio *se debe fortalecer el área* para que los estudiantes reciban mayor atención en esta área; además, *hace falta incrementar la intensidad horaria* pues sólo *se da una hora de clase* semanal lo cual *no es suficiente para el trabajo con la ERE* en pro del desarrollo espiritual y personal de los estudiantes.

Figura 36

Red semántica representativa de la CO Consideraciones curriculares de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR3



A partir de la reunitiva de las dialógicas con los Informantes clave Docentes de Religión, la categoría orientadora Consideraciones curriculares quedó determinada, en primer lugar, por la categoría emergente planeación curricular, en la cual se evidenció que la ERE es una asignatura que está contemplada dentro del currículo de Bachillerato en todos sus grados, y que además por su naturaleza se rige por leyes y normas que determinan su presencia en el diseño curricular; aunado a esto “Existen unos estándares para la enseñanza de la ERE que están aprobados por el MEN solo para colegios católicos” (ICDR2, Lp.11-12).por tanto, la práctica pedagógica tiene un asidero en esta área, tal como afirma la misma docente cuando expresaba:

Esta área se rige bajo unas características que la hacen especial frente a otras asignaturas debido a que tiene unas directrices dadas por la ley de libertad religiosa 133 y la ley general de educación de 1994 en las que se dictan unas orientaciones específicas con respecto a su enseñanza (Lp.2-5)

Sin embargo, los tres docentes coinciden en asegurar que en sus instituciones no se le da la importancia necesaria que esta área amerita de acuerdo a sus objetivos, toda vez que “le dan más importancia a la formación científica o asignaturas como matemática, naturales, sociales; pareciera que religión no les interesara tanto, debido a que no es evaluada por el ICFES” (ICDR2, Lp.41-43). Una de esas manifestaciones de desinterés es la distribución horaria que, en las tres IE en estudio es de una hora de clase semanal, tal como se evidencia en sus afirmaciones, y que consideran es insuficiente para trabajar una asignatura que no sólo toca contenidos religiosos, sino que también aborda contenidos espirituales, morales y sociales.

la intensidad horaria de la Educación religiosa escolar en la institución donde laboro es de una hora en todos los grados de bachillerato, y considero que no es suficiente porque una hora es poco para desarrollar las competencias que necesita el educando. Debo decir que

si el consejo académico quisiera se podrían dar dos horas de educación religiosa a la semana, según la ley general de educación las instituciones educativas son autónomas en la distribución de la intensidad horaria de estas asignaturas. (ICDR1, Lp.101-106)

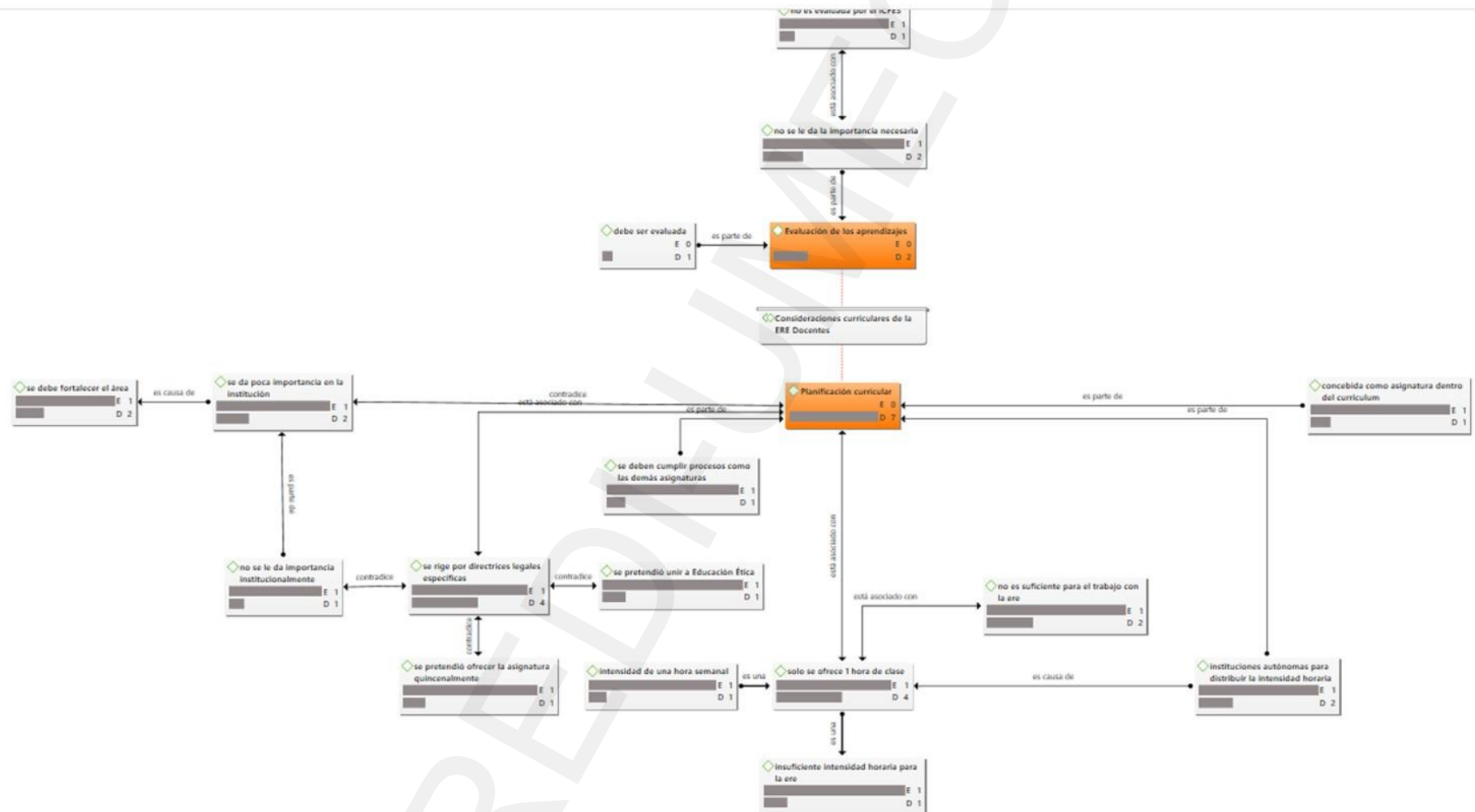
Me quejo de la intensidad por qué es una sola hora a la semana, cuando llegue a este colegio eran dos horas, actualmente solo los grados sextos tienen dos horas de ER, cada vez la educación religiosa está más relegada en los colegios (ICDR2, Lp.101-103)

La intensidad horaria y la poca importancia que se le está dando al área en las instituciones hace que el interés sea menor y que los jóvenes no reciban lo que deben recibir en cuanto a la parte espiritual, sería importante aumentar el número de horas, fortalecer el área. (ICDR3, Lp.56-59)

Se manifiesta en las instituciones la necesidad de incrementar la atención en la ERE, tanto en la planificación curricular que incluye la distribución horaria, como en la evaluación de los aprendizajes que están involucrados en ella y están amparados en la Ley 115 de 1994, pues el currículo es “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación de los educandos; además incluye recursos humanos, académicos y físicos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Art. 76); y además agrega en su artículo 79, “En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

Cabe destacar, en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, el hecho que en las instituciones se piensa que la ERE es una asignatura que “no debe ser calificada y por lo tanto todos los estudiantes deben ser promovidos; dicen que esta asignatura nadie debe reprobarla. Ellos hacen comentarios despectivos por no ser una asignatura que es evaluada por el ICFES

Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la CO Consideraciones curriculares y sus categorías emergentes



(ICDR1, Lp.67-70); estas consideraciones contradicen lo establecido curricularmente pues “La ley permite que un estudiante repruebe educación religiosa, porque esta hace parte de las áreas fundamentales y como tal debe cumplir con todos los procesos como cualquier otra asignatura (Lp.98-100).

Por tanto, las IE están llamadas a revisar las consideraciones curriculares en cuanto a la ERE como asignatura, que incluye los objetivos y contenidos para ajustar la distribución horaria y la evaluación dándole la importancia que merece esta área de estudio para el desarrollo de los estudiantes como futuros protagonistas de la sociedad.

4.2.1.1.3. Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE: Con la finalidad de seguir profundizando en el conocimiento de la educación religiosa escolar (ERE) en el contexto de las Instituciones Educativas objeto de estudio, se abordó a los actores sociales docentes, padres de familia y estudiantes sobre los significados que para estos tenía la educación intercultural en atención a la diversidad de credos religiosos que pueden llegar a coexistir en el ámbito escolar, que de alguna manera deben ser atendidos a través de la ERE.

Para tal fin, se analizó la discursiva del ICDR1, apoyado en el programa informático ATLAS.ti, desde donde se extrajeron las categorías *interculturalidad* e *inclusión*, las cuales estructuran la percepción de este actor social sobre la CO Educación Intercultural en la ERE, determinado por los atributos que se muestran en la Tabla 29, y sus unidades de significado.

Tabla 29

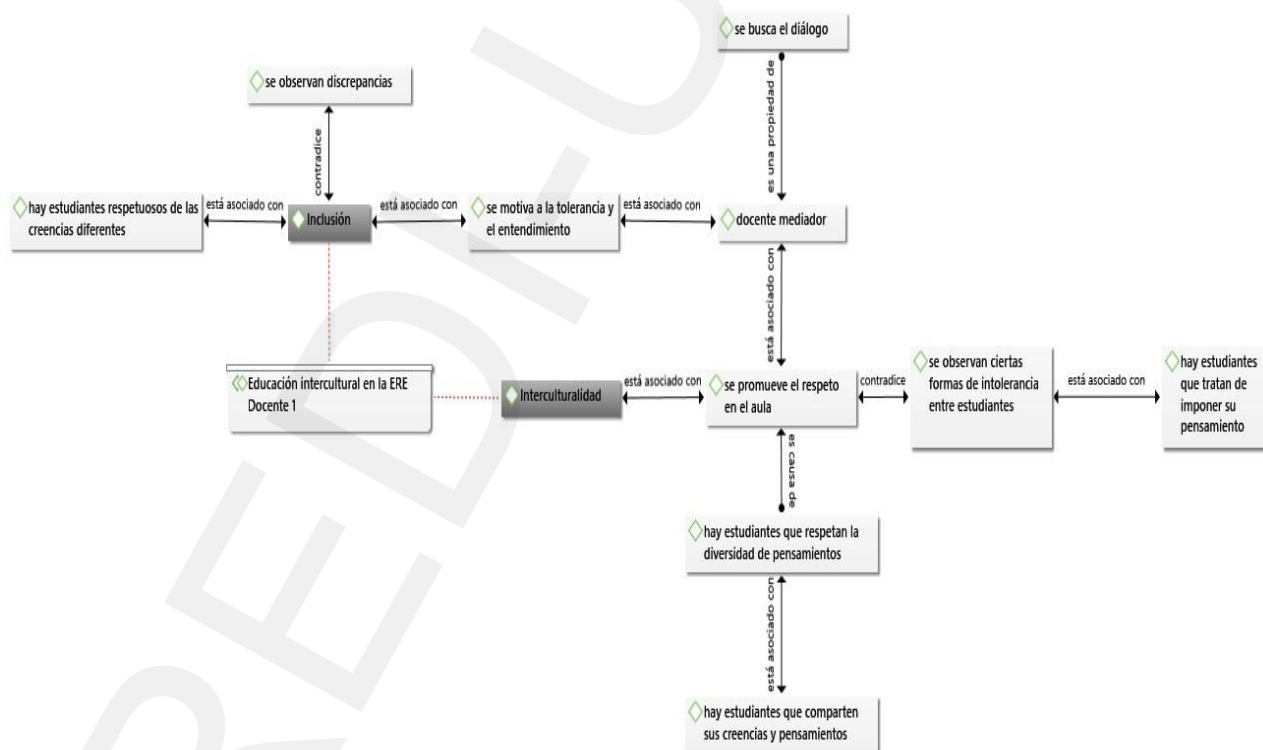
Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Docente 1		
		Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Estudiantes respetuosos de las creencias	También observo que hay estudiantes que respetan y comparten

	diferentes	sus creencias o pensamientos, que respetan los puntos de vistas, aunque no comparten algunas ideas religiosas.
	Se motiva a la tolerancia y el entendimiento	
	Discrepancias entre pensamientos y creencias	
Interculturalidad	Se promueve el respeto en el aula	(...) el docente tiene un papel protagónico a través de la mediación neutral, motivando el dialogo respetuoso, y entendimiento
	Docente mediador	

Figura 38

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICD1



De esa manera, se evidencia en el caso de este actor social la importancia que da en el aula de clase a los aspectos de la Educación Intercultural, considerando la *inclusión* como categoría emergente, la cual está representada por la presencia de *estudiantes respetuosos de las creencias diferentes* en conjunto con la *motivación a la tolerancia y el entendimiento* entre los estudiantes aun cuando se observan *discrepancias en sus pensamientos y creencias*. Por otra parte, la categoría emergente *interculturalidad* está conformada por los atributos *se promueve el respeto en el aula*, pues el docente cumple su rol de mediador entre los estudiantes siempre buscando el diálogo ante la presencia de *ciertas formas de intolerancia entre estudiantes*, no obstante, la mayoría de *los estudiantes respetan la diversidad de pensamientos*.

En cuanto al ICD2, la categoría orientadora Educación Intercultural en la ERE quedó determinada igualmente por las categorías emergentes *inclusión* e *interculturalidad*. La primera de ellas, se conformó a través de los atributos *se trabaja con la inclusión* pues el docente no debe inclinarse por una religión específica, por lo cual *se propicia la escucha de todos*, toda vez que en ocasiones surgen malos entendidos entre estudiantes de religiones diferentes.

Tabla 30

Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Docente 2				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Se trabaja con la inclusión	(...) los estudiantes pueden compartir sus ideas, sus
			Se propicia la escucha entre todos	miedos y formas de ver al mundo, (...) permite que se eduque en la tolerancia y en aceptación de la diferencia (...)

Interculturalidad	Se promueve el respeto en el aula	(...) el docente tiene un papel fundamental para crear un clima de confianza, diálogo y escucha
Docente mediador		(...) hay docentes y directivos docentes que la desacreditan y la minimizan
Institucionalmente se intenta dejar de lado la ERE		

Figura 39

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICD2



Con respecto a la segunda categoría emergente, la *interculturalidad*, la misma está estructurada a partir de del hecho que *se promueve el respeto en el aula*, a través de la presencia del *docente mediador* que *busca y promueve el diálogo*, pues en ocasiones pueden llegar a surgir *posturas radicales entre estudiantes* en los temas que se debaten; sin embargo, de acuerdo a este

informante clave, *institucionalmente se intenta dejar de lado la ERE* lo cual se evidencia a través de que *no hay total respeto a diversidad de religión* por parte de algunos docentes de otras asignaturas y directivos docentes, lo cual contradice la búsqueda del respeto que se promueve en el aula de clases. Estas categorías emergentes con sus atributos y unidades de significado se muestran a continuación en la Tabla 30 y la Figura 39 respectivamente.

Por su parte, el ICD3 compartió sus opiniones en relación a la Educación Intercultural como CO de la ERE, y desde el análisis de su discursiva se pudo extraer igualmente la categoría emergente *inclusión* a partir de la *aceptación de la diversidad religiosa* entre estudiantes independientemente de su credo; así mismo, se evidenció la presencia de *interculturalidad*, representada por la categoría emergente *inexistencia de discriminación religiosa entre estudiantes*, pues entre ellos se aceptan naturalmente. Estas relaciones pueden observarse en la Tabla 31 y en la Figura 40 a continuación.

Tabla 31

Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Docente 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Aceptación de la diversidad religiosa	(...) ellos aceptan a sus compañeritos independientemente de que su formación cristiana, sea católica o evangélica, ellos se aceptan y no se discriminan con relación a lo religioso.

Interculturalidad	No existe discriminación religiosa entre los estudiantes	Si hay algo bueno que he visto a lo largo de estos años de experiencia en la educación religiosa es que no existe discriminación religiosa entre los estudiantes (...)
-------------------	--	--

Figura 40

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICD3



A partir de los análisis en torno a la categoría orientadora *Educación Intercultural en la ERE*, surgidos desde la dialógica con los ICDR de las instituciones objeto de estudio, se logró comprender cómo la ERE aporta a los procesos de *inclusión* y de *interculturalidad* dentro del aula de clases a través de las diversas relaciones entre los atributos que construyen esa CO, y que se muestran en la Figura 41. En ese sentido, sobre la categoría orientadora *inclusión* podría hablarse que existe una aceptación a la diversidad religiosa pues la mayoría de los estudiantes no excluyen a sus compañeros con religiones distintas, tal como puede evidenciarse en la voz del ICD3 cuando afirmó:

Si hay algo bueno que he visto a lo largo de estos años de experiencia en la educación religiosa es que no existe discriminación religiosa entre los estudiantes, ellos aceptan a sus compañeritos independientemente de que su formación cristiana, sea católica o evangélica, ellos se aceptan y no se discriminan con relación a lo religioso. (Lp. 41-44)

Tales afirmaciones, coinciden con lo expresado por el ICDR1 cuando comentó: “También observo que hay estudiantes que respetan y comparten sus creencias o pensamientos, que respetan los puntos de vistas, aunque no comparten algunas ideas religiosas” (Lp.86-87), aun cuando “En algunas ocasiones sí se presentan malos entendidos y posturas radicales entre estudiantes” (ICD2, Lp.82-83), desde donde surgen:

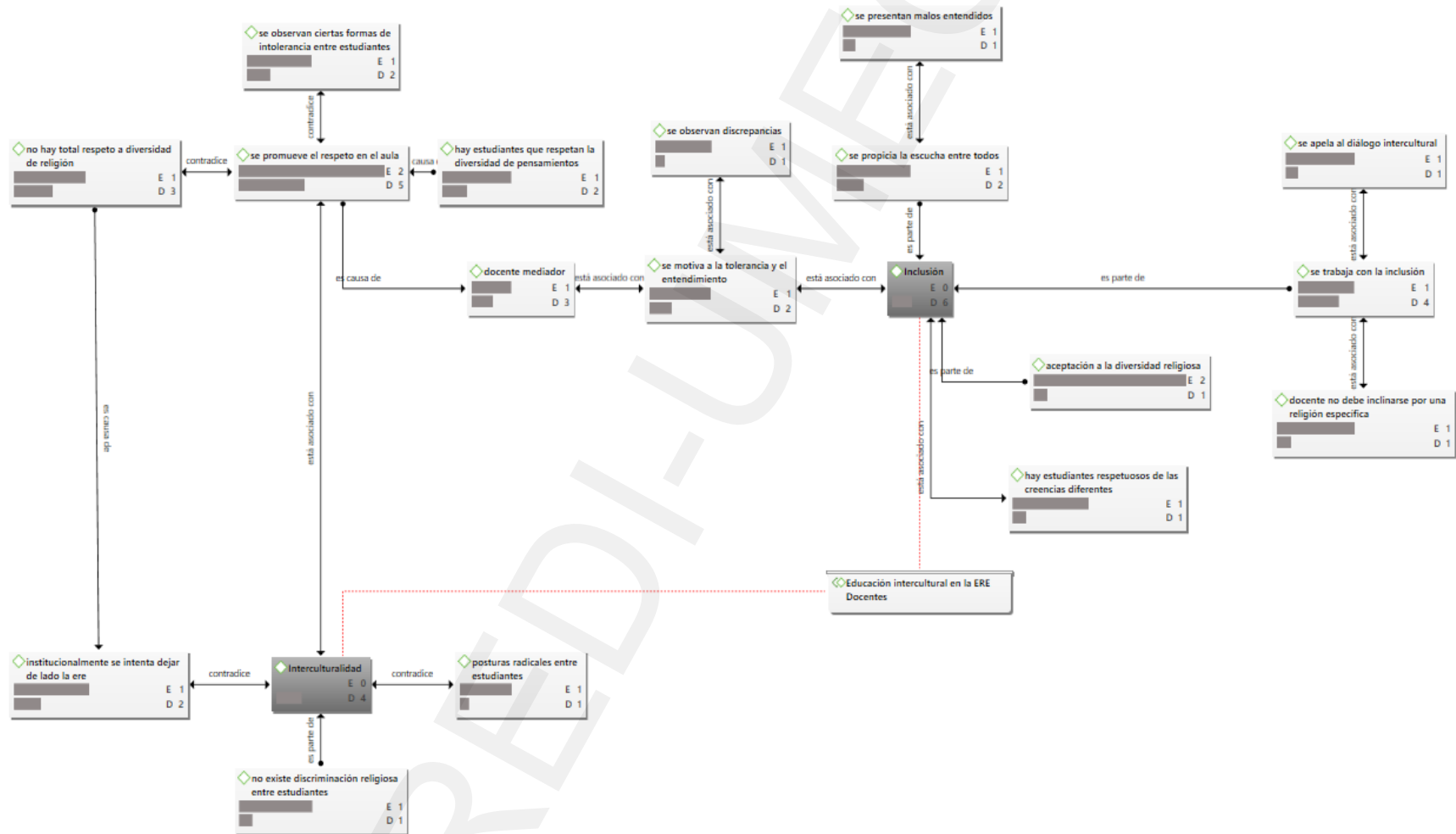
(...) discrepancias, diferencias en cuanto a la religión en la forma de pensar de los estudiantes que practican una creencia religiosa, y es porque los niños ven la educación religiosa como algo doctrinal entonces al hablar de religión tratan de imponer su propio pensamiento o su fe religiosa, si he observado varias formas de intolerancia entre algunos educandos. (ICD1, Lp.82-86)

De acuerdo a las dialógicas con los ICDR, “Es precisamente aquí donde el docente tiene un papel protagónico a través de la mediación neutral, motivando el dialogo respetuoso, para que haya tolerancia y entendimiento, sin necesidad de que haya odios o rivalidades (ICD1, Lp.88-90). De esa manera, la presencia del docente en su rol de mediador resulta clave pues “el papel del docente de ERE debe ser neutral es decir sin preferencias o inclinaciones a una religión específica porque lo realmente importante es que el educando ponga en práctica los valores religiosos” (ICD2, Lp.85-87)

Lo anterior, valida lo expuesto por Lara et al. (2015) cuando expresan la necesidad de la apertura que debe tener la ERE hacia la diversidad de credos religiosos y laicos, fomentando así

Figura 41

Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE y sus categorías emergentes



el diálogo interreligioso y el debate de las ideas en un ambiente de convivencia social que promueve el reconocimiento de las diferentes visiones religiosas y los valores como el respeto, la tolerancia, la amistad, la fraternidad y la comprensión que de cada una de ellas se derivan y que pueden estar presentes en el aula de clase, buscando espacios de inclusión para el desarrollo espiritual y personal del ser humano (CEC, 2012).

De esa manera, se puede afirmar a través del análisis del diálogo con los ICDR la búsqueda de una educación religiosa inclusiva, a la manera de Guerrero Díaz (2019), que propicie la construcción permanente de un ambiente de tolerancia y respeto hacia las diferentes creencias religiosas que conviven en el aula de clase. Todo ello, a partir del diálogo asertivo, crear que permita en el aula generar “un clima de confianza, diálogo y escucha que les permita a los educandos respetar el punto de vista de los otros” (ICD2, Lp.83-85), que promueva en los estudiantes un aprendizaje pluridimensional, abierto y dispuesto al compartir de experiencias significativas. Estas vivencias les ayudarán, por una parte, a fortalecer sus creencias a través del conocimiento de sus respectivas religiones; y por otra, a abordar esa fe devenida de la religión o la laicidad, a partir del sentido crítico y no desde el dogmatismo, rechazando aquello que es contrario a la dignidad humana y a la convivencia social.

En ese sentido, lo extraído del análisis a las entrevistas con los docentes va en concordancia con lo manifestado por Lara (2021), cuando expresa que la educación debe asumir el reto de formar una sociedad más humana e inclusiva, brindando la oportunidad a toda la comunidad educativa de participar en este proceso, con el fin de establecer a través de la praxis pedagógica una reflexión conducente a la formación integral de los estudiantes.

La otra categoría emergente de la Educación Intercultural, es propiamente la *interculturalidad*, la cual está muy ligada a la inclusión, y es fomentada por los ICDR a través de

la promoción del respeto en el aula, donde el ya referido papel mediador del docente es fundamental para conducir a los estudiantes a entender la diversidad religiosa desde lo cultural, es decir desde una dimensión que abarca lo social y no únicamente lo religioso. A pesar de ello, el ICDR1 afirmó que institucionalmente se intenta dejar de lado la ERE, toda vez que:

En ocasiones he sentido rechazo de mis compañeros colegas y siento que son un poco fanáticos debido a que ven la ERE como la enseñanza de unas doctrinas y no como una asignatura que apunta al ser. Un docente de sociología me dijo que, porque yo hablaba de Dios a los niños que eso no les iba a ser útil en su vida, y yo le dije que, así como él hablaba de Carlos Marx para transmitir ideas revolucionarias, yo hablaba de Dios para enseñarle a los niños el valor del amor y el perdón (Lp.57-62)

De la misma manera, el ICD2 coincidió en sus afirmaciones cuando expresó al referirse al tema del respeto a la libertad religiosa de los estudiantes:

Me atrevo a decir que el derecho a que los estudiantes, padres de familia y comunidad en general de profesar libremente la religión o no profesar ninguna fe, no se respeta del todo, porque hay docentes y directivos docentes que la desacreditan y la minimizan, están intentando dejarla a un lado, ignorando que la religiosidad hace parte de la naturaleza del ser humano. (Lp.77-80)

En ese sentido, preocupa el hecho que desde la institucionalidad no se le está dando el reconocimiento e importancia que merece la ERE como asignatura dentro del currículo que busca que los estudiantes sepan convivir en armonía con otros credos religiosos o laicos, desarrollando valores sociales como el respeto, la tolerancia y la fraternidad, pues al parecer sólo se debe tener en cuenta lo cognitivo pues, además:

algunos docentes y directivos docentes creen que la ER no debe ser calificada y por lo tanto todos los estudiantes deben ser promovidos; dicen que esta asignatura nadie debe reprobarla. Ellos hacen comentarios despectivos por no ser una asignatura que es evaluada por el ICFES. Al parecer muchas personas solo piensan en lo cognitivo y científico como lo más importante dejando a un lado lo trascendente del ser humano, dejando a un lado las relaciones humanas, la práctica de valores que hacen posible la vida en comunidad y el respeto de la vida. (ICDR1, Lp.67-72)

Muy poquitas veces he tenido directivos interesados por la ER, debido a que le dan más importancia a la formación científica o asignaturas como matemática, naturales, sociales; pareciera que religión no les interesara tanto, debido a que no es evaluada por el ICFES. (ICDR2, Lp.41-43)

Al respecto de la interculturalidad, cabe destacar lo expresado por Medina (2015), para quien la interculturalidad “significa “entre culturas” (sic), pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (p. 62). De esa manera, la práctica de la ERE está llamada a desarrollarse en un escenario de interculturalidad, donde convergen no sólo diversas religiones o creencias, sino culturas, en tanto la religión forma parte de la herencia cultural de los pueblos y las personas. Para ello es necesaria la promoción del respeto y la tolerancia como valores para la vida en comunidad; en palabras del ICD2

Creo que un aspecto importante de la ERE es que los estudiantes pueden compartir sus ideas, sus miedos y formas de ver al mundo, esto la hace interesante porque permite que se eduque en la tolerancia y en aceptación de la diferencia. (Lp.69-71)

Las reflexiones anteriores van de la mano con lo propuesto por la UNESCO (2016) para la educación intercultural como práctica que va más allá de fomentar la coexistencia pasiva, sino que está llamada a lograr la convivencia consensuada y sostenible en una sociedad cada vez más marcada por la interculturalidad producto de la globalización y las migraciones. De esa manera, gestionar un escenario de interculturalidad a través de la ERE permite la construcción de ambientes de aprendizaje cónsonos para el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los estudiantes con diferentes culturas y religiones “pero sin faltar al principio de libertad religiosa, sino como una asignatura que forma a los educandos para la vida en sociedad y para dar sentido a la vida de los educandos” (ICDR3, Lp.37-38).

Siguiendo con el análisis de la CO *Educación Intercultural*, a continuación, se comparte el análisis de las opiniones de los ICPF. En primer lugar, se tiene al ICPF3, quien a través de la dialógica permitió configurar las categorías emergentes *inclusión* e *interculturalidad*, a través de los atributos que se muestran en la Tabla 32.

Tabla 32

Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Padre de Familia 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Libertad religiosa	Si hay respeto por la libertad religiosa, nunca he visto que los colegios le impongan una educación religiosa a mi hija.
		Interculturalidad	Respeto por la religión de los estudiantes	(...) creo que se deben respetar todas las religiones y formas de creer de las personas.

En ese sentido, para este ICPF la categoría emergente *inclusión* viene representada por la *libertad religiosa*, que se considera se da a los estudiantes al no intentar la institución imponer alguna religión o creencia en específico. Por otra parte, la categoría emergente *interculturalidad*, se configuró a partir del atributo *respeto por la religión de los estudiantes*, al considerar que se deben considerar todos los credos y pensamientos de las personas. Estas relaciones, se observan a continuación en la Figura 42.

Figura 42

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3



En cuanto al ICPF4, la CO Educación Intercultural, quedó igualmente configurada, como se muestra en la Tabla 33 y la Figura 43, por las categorías emergentes *inclusión* e *interculturalidad*. La primera de estas, por el atributo *libertad religiosa* pues considera que *no hay exclusión por creencias religiosas*. En relación a la *interculturalidad* como categoría orientadora quedó determinada así mismo por el *respeto por la religión de los estudiantes*.

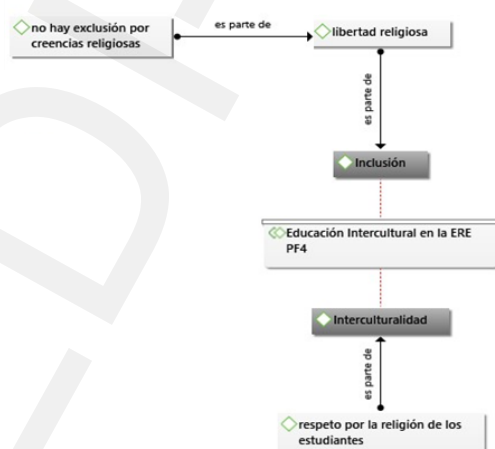
Tabla 33

Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Padre de Familia 4				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Libertad religiosa	Si se respeta, hasta ahora no hay problema (...) entonces los niños que son de otras religiones no se sienten excluidos Veo que las clases no se basan en una religión particular, sino que la dan de manera general con enseñanzas y reflexiones bíblicas
		Interculturalidad	Respeto por la religión de los estudiantes	

Figura 43

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4



Por su parte, el análisis de la discursiva del ICPF5 arrojó coincidencias al compartir su opinión sobre los temas que involucran la Educación Intercultural, quedando conformada esta CO por la categoría emergente *inclusión* caracterizada por la *libertad religiosa* tal como se muestra en la Tabla 34 y en la Figura 44.

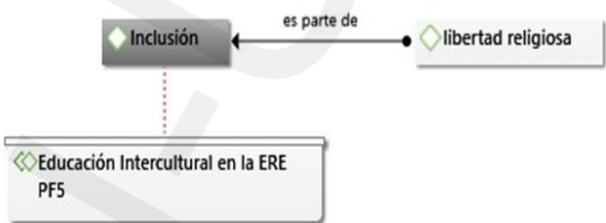
Tabla 34

Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Padre de Familia 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Libertad religiosa	Si se respeta la libertad religiosa de mi hijo no tengo quejas.

Figura 44

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5



Finalmente, el ICPF6 al aportar sus opiniones sobre la CO Educación Intercultural, permitió a través del análisis hermenéutico determinar así mismo a la *inclusión* y a la *interculturalidad* como categorías emergentes, a partir de los atributos que se muestran en la Tabla 35 y en la Figura 45. En el caso de la *inclusión*, determinada por la *libertad religiosa* donde, de acuerdo a este informante clave, las enseñanzas del docente no contradicen las creencias de los estudiantes, pues *se respeta la religión de estos y no se enfoca en enseñar*

religión sino compartir experiencias de la vida cotidiana para reflexionar sobre ellas, tal como puede observarse a continuación.

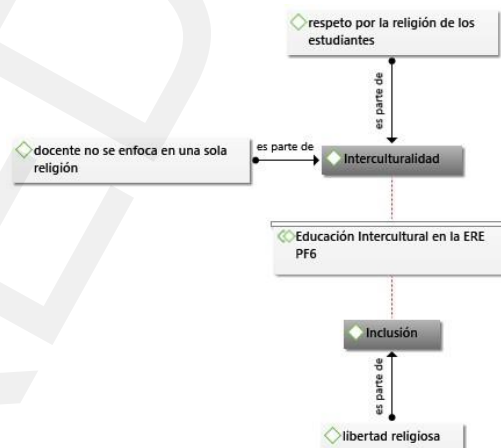
Tabla 35

Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Padre de Familia 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Libertad religiosa	Creo que no hay problema con la libertad de culto porque el profesor no les enseña nada contrario a las creencias de nuestra familia.
		Interculturalidad	Respeto por la religión de los estudiantes El docente no se enfoca en una religión	En mi casa somos católicos y hasta el momento no hemos tenido problema con eso, creo que el profesor no se enfoca en una doctrina religiosa

Figura 45

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6



Una vez compartido el análisis de las dialógicas de los Padres de familia en torno a la CO *Educación Intercultural en la ERE*, se presenta la reunitiva del análisis en la Figura 46, donde se manifiesta la presencia de libertad religiosa en las aulas de clase, lo cual permite interpretar que en las instituciones estudiadas no hay predilección por la enseñanza de alguna religión en particular, pues como manifiesta el ICPF3 “hay respeto por la libertad religiosa, nunca he visto que los colegios le impongan una educación religiosa a mi hija” (Lp.18-19), lo cual está en concordancia con la ONU (1948) cuando expresó:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia. (Declaración DDHH. Art. 18)

En consecuencia, se asume que en la Educación Intercultural en la ERE en las IE estudiadas se abordan contenidos que pueden ser aplicables a cualquier credo toda vez que se abordan temas cotidianos para la reflexión de los estudiantes respetando sus creencias, fomentando por tanto la inclusión. Estas afirmaciones permiten validar lo expuesto por Wielewiski (2021), quien define la educación religiosa intercultural como el espacio donde las diversas creencias religiosas y laicales conviven respetuosamente para un aprendizaje compartido a partir de la diversidad religiosa, lo cual significa la construcción de una visión más amplia y práctica de su fe, tal como coinciden los ICPF cuando coinciden al expresar:

En mi casa somos católicos y hasta el momento no hemos tenido problema con eso, creo que el profesor no se enfoca en una doctrina religiosa sino en compartir experiencias y hablar sobre situaciones de la vida cotidiana. Los niños me dicen que el profesor les pone

a leer textos bíblicos y a hacer reflexiones. Creo que no hay problema con la libertad de culto porque el profesor no los enseña nada contrario a las creencias de nuestra familia.

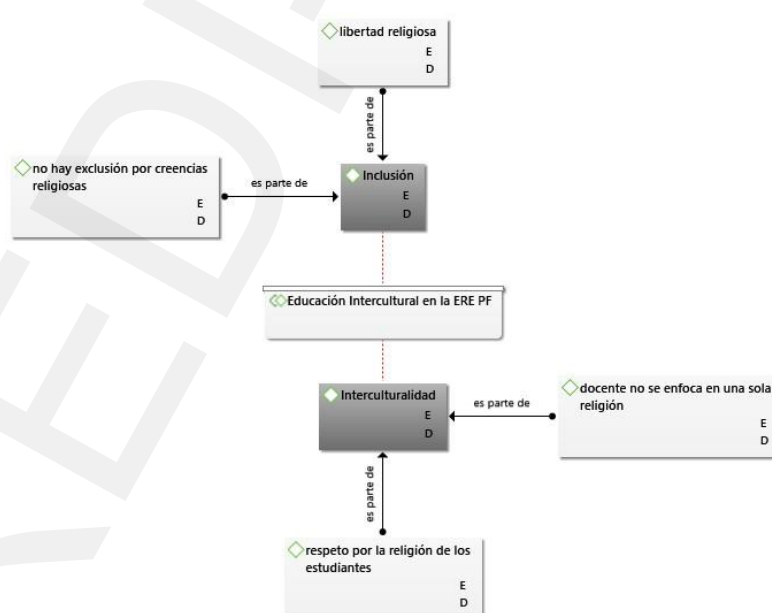
(ICPF6. Lp. 18-23)

Veo que las clases no se basan en una religión particular, sino que la dan de manera general con enseñanzas y reflexiones bíblicas, entonces los niños que son de otras religiones no se sienten excluidos, como evangélicos y testigos de Jehová. (ICPF4. Lp.20-23)

Lo anterior, va en concordancia con lo expuesto por Fornet (2007) para quien la interculturalidad religiosa no significa una amalgama de religiones o el abandono de las propias creencias, sino que busca es el crecimiento personal de los estudiantes por medio de una visión amplia y crítica de la propia fe, donde cada educando sea capaz de reflexionar y cuestionarse para mejorar sus actitudes y ponerse al servicio de los demás.

Figura 46

Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE y sus categorías emergentes



De igual manera, se analizaron las opiniones de los Informantes clave Estudiantes en torno a temas relacionados a la CO Educación Intercultural en la ERE, que permitieron determinar atributos para configurar las categorías emergentes *inclusión* e *interculturalidad*, a partir de las unidades de significado extraídas de las discursivas con estos actores sociales. En ese sentido, la Tabla 36 y la Figura 47, resume el análisis de la dialógica con el ICE1, donde la categoría *inclusión* quedó determinada a través del atributo *existe respeto entre compañeros*.

Tabla 36

Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Estudiante 1				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Existe respeto entre compañeros	Yo me la llevo bien con todos, no he tenido problemas.

Figura 47

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE1



En cuanto al ICE2, la CO Educación Intercultural en la ERE quedó conformada, de acuerdo a la Tabla 37, a partir del atributo *los estudiantes respetan las creencias de sus compañeros* para la CE *inclusión*; mientras que los atributos *tolerancia entre diferentes credos*

religiosos y los docentes respetan las creencias de los estudiantes permitieron determinar la CE interculturalidad. Las relaciones entre categorías y atributos se muestran en la Figura 48.

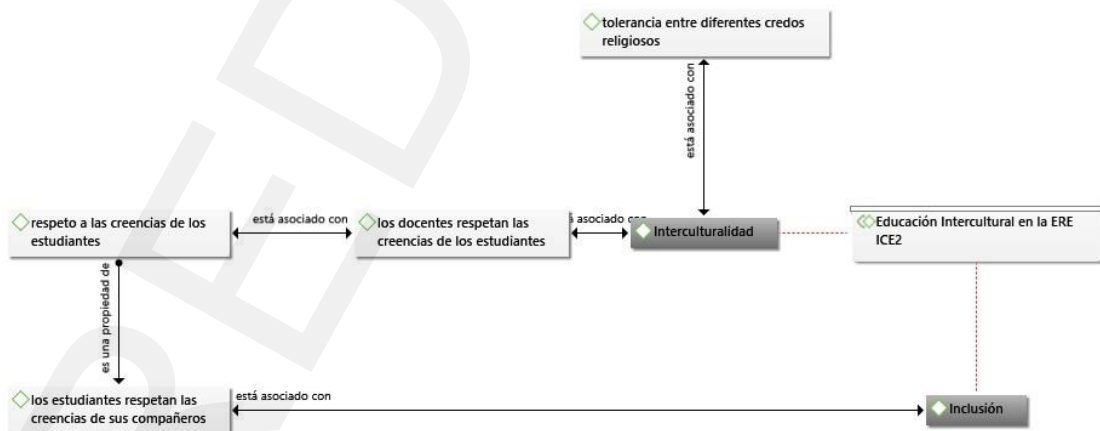
Tabla 37

Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 2		
		Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Los estudiantes respetan las creencias de sus compañeros	Sí se respeta, aquí no conozco problemas a causa de las creencias de otros, si se respeta lo que creen los demás.
		Interculturalidad	Tolerancia entre diferentes credos religiosos Los docentes respetan las creencias de los estudiantes	En el colegio no he tenido problemas con respecto a mis creencias, mi profesora respeta mis creencias y la de mis compañeros.

Figura 48

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE2



P

ara el
ICE3,
la

categoría orientadora Educación Intercultural en la ERE está determinada por el atributo *respeto por la religión de los compañeros* que permitió configurar la CE *inclusión* y por los atributos *aceptación de religiones diferentes* y *no hay discusión por diferencias de religiones* para la CE *interculturalidad*, que se muestra en la Tabla 38 y la Figura 49.

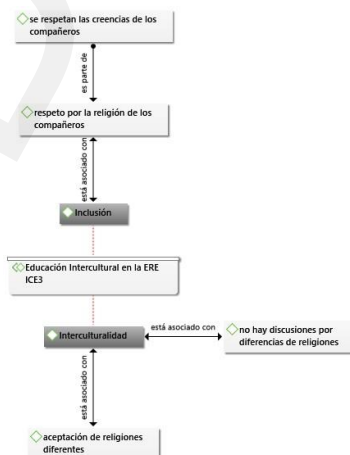
Tabla 38

Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Estudiante 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Los estudiantes respetan las creencias de sus compañeros	(...) no conozco problemas a causa de las creencias de otros, si se respeta lo que creen los demás.
		Interculturalidad	Tolerancia entre diferentes credos religiosos Los docentes respetan las creencias de los estudiantes	En el colegio no he tenido problemas con respecto a mis creencias, mi profesora respeta mis creencias y la de mis compañeros.

Figura 49

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE3



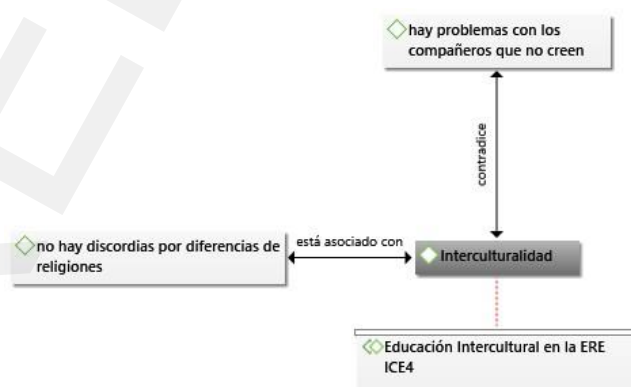
De igual manera, se analizaron los aportes del ICE4 en relación a la Educación Intercultural en la ERE, lo cual, como se observa en la Tabla 39 y la Figura 50, arrojó dos atributos que se contradicen entre sí en relación a la CE *interculturalidad*, toda vez que de acuerdo a este estudiante *no hay discordias por diferencias religiosas*, sin embargo, *sí hay problemas con los compañeros que no creen*, lo cual se considera debe ser abordado por el docente de ERE para subsanar conflictos.

Tabla 39 Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Estudiante 4				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Interculturalidad	No hay discordias por diferencias religiosas	Bueno, no existen problemas por creencias religiosas, el problema en nuestro salón es con los que no creen solo porque así es el estilo o la moda.
			Sí hay problemas con los compañeros que no creen	

Figura 50

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE4



Continuando el análisis, de acuerdo con la discursiva del ICE5, la Educación Intercultural en la ERE quedó determinada por la CE *inclusión* a través del atributo *todos hacen las actividades sin distingo de creencia o no creencia religiosa*; mientras que el atributo *hay respeto por quienes no tienen creencias religiosas* permitió determinar la CE *interculturalidad*, tal como se observa en la Tabla 40 y en la Figura 51, a continuación.

Tabla 40

Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Estudiante 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Todos hacen las actividades sin distingo de creencia o no creencia religiosa	Sí, porque si hay un estudiante que no tiene creencias religiosas se respeta su decisión, pero le toca hacer las actividades.
		Interculturalidad	Hay respeto por quienes no tiene creencias religiosas	

Figura 51

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE5



Finalmente, el análisis de la discursiva del ICE6 posibilitó determinar la CO Educación Intercultural en la ERE a través de las CE *inclusión*, determinada por el hecho que *no se tiene en cuenta la religión entre los compañeros*; mientras la CE *interculturalidad* quedó precisada a través del atributo *no hay discusiones por diferencias de religiones*, tal como se evidencia en la Tabla 41 y en la Figura 52

Tabla 41

Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Educación Intercultural en la ERE

Informante clave Estudiante 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	No se tiene en cuenta la religión entre los compañeros	Sí, no es un tema de discusión entre nosotros como estudiantes, no le prestamos atención a la religión que pertenecen los compañeros
		Interculturalidad	No hay discusiones por diferencias de religiones	

Figura 52

Red semántica representativa de la CO Educación Intercultural en la ERE, a partir de la discursiva del ICE6



Es así como, a partir de la reunitiva del análisis, que se presenta en la Figura 53, se pudo determinar que la CO Educación Religiosa en la ERE en relación a la categoría emergente *inclusión*, de manera general, se evidencia respeto entre los estudiantes en sus credos religiosos, incluso por aquellos que no tienen alguna creencia, a pesar que pueden llegar a presentarse discordias con estos últimos. En palabras del ICE5 “si hay un estudiante que no tiene creencias religiosas se respeta su decisión, pero le toca hacer las actividades” (Lp.12-13). Así, se puede afirmar que no están excluidos de la ERE aquellos estudiantes que no profesan alguna religión.

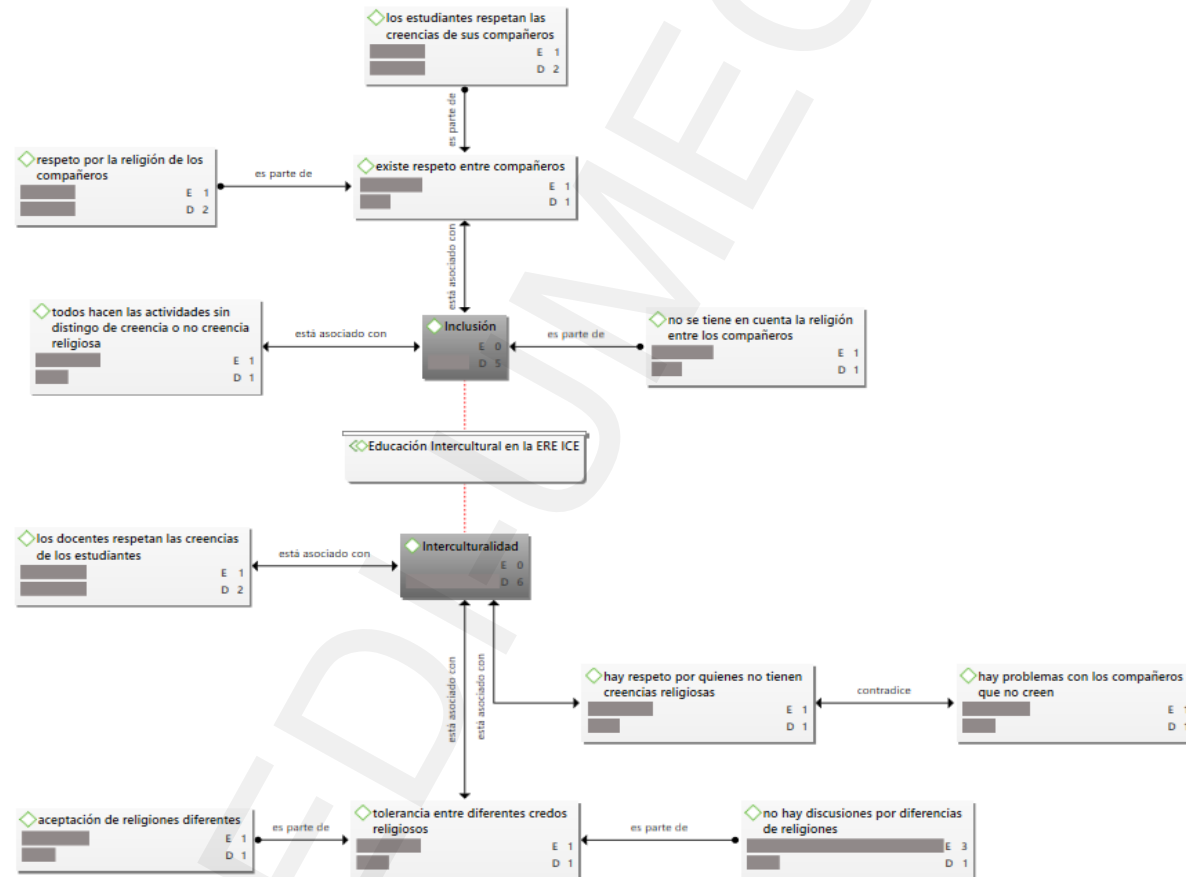
Lo anterior, se complementa con lo expresado por el ICE6 cuando manifiesta que la libertad religiosa “no es un tema de discusión entre nosotros como estudiantes, no le prestamos atención a la religión que pertenecen los compañeros” (Lp.18-19), en atención al hecho que no es un tema que puede causar exclusión o rechazo. Estas experiencias de los estudiantes van en consonancia con lo expuesto por Wielewiski (2021), para quien la educación religiosa intercultural es el espacio donde conviven de manera respetuosa diversas creencias y no creencias para un aprendizaje común a partir de la diversidad religiosa.

Así mismo, las afirmaciones provenientes de los ICE permiten confirmar lo expuesto por Lara et al. (2015) cuando expresan la necesidad de que a través de la ERE se coadyuve a “formar ciudadanos, hombres y mujeres, para la convivencia social, que puedan reconocer las dimensiones y manifestaciones plurales de la experiencia religiosa, y determinando los valores que esta genera y articula con los problemas que entretejen la vida humana (p. 29). Por otra parte, en cuanto a la CE *interculturalidad*, esta quedó manifestada a través del hecho de la presencia de religiones diferentes lo cual no es causa de desavenencias o separación en cuanto a

la enseñanza de la ERE; así, en palabras del ICE2 se pudo conocer que en su institución “no conozco problemas a causa de las creencias de otros, si se respeta lo que creen los

Figura 53

Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Educación Intercultural en la ERE y sus categorías emergentes



demás” (Lp.8-9), lo cual coincide con lo expresado por el ICE3, perteneciente a otra institución, quien manifestó “en mi salón de clase no tenemos problema con eso, no tenemos problemas con las religiones de los demás (...) todos respetamos las creencias de los otros, no discutimos sobre ese tema” (Lp.12-13/15).

Ese respeto, de acuerdo con los ICE también lo observan de parte de los docentes de ERE; al respecto la ICE2 cuya creencia, al igual que el ICE4, es el Cristianismo Trinitario, afirmó “En el colegio no he tenido problemas con respecto a mis creencias, mi profesora respeta mis creencias y la de mis compañeros. Me siento bien en las clases de religión” (Lp.6-7). Lo anterior, va de la mano con lo expuesto por Lara et al (2015) cuando expresan que “La educación religiosa escolar ha de abrirse a los aprendizajes provenientes de otros credos o cosmovisiones religiosas y seculares, en un diálogo interreligioso” (p.29). Una práctica docente abierta y plural permite a los estudiantes compartir de manera libre y respetuosa sus ideas, desde una perspectiva objetiva propiciando un aprendizaje significativo en contexto con su realidad social y cultural (García y Arroyo, 2014).

En ese sentido, la Educación Intercultural en la ERE está llamada a ser no una moda que va y viene con las determinaciones institucionales o gubernamentales. Antes bien, debe ser una manera permanente de abordar la educación religiosa, a través de estrategias pedagógicas inclusivas que apoyen, valoren y enseñen la interculturalidad, pues siempre existirán diferentes credos religiosos o no, al ser la espiritualidad una dimensión intrínseca en el ser humano. Por tanto, la escuela debe ser el lugar donde todos los credos puedan coexistir armoniosa, aprendiendo de todos en función del desarrollo espiritual y personal de los estudiantes.

4.3.1.1.4. Categoría emergente: Actitud ante la ERE. El análisis de las discursivas con los Informantes clave docentes resultó interesante pues permitió el surgimiento de la categoría

emergente *Actitud ante la ERE*, sin dependencia de alguna de las categorías orientadoras, determinada por la visión que tienen los padres de familia, los estudiantes y los propios docentes en relación a la asignatura. En ese sentido, el ICDR1 aportó sus opiniones de las cuales se extrajeron los atributos que permitieron determinar cada subcategoría, tal como se muestra en la Tabla 42, a continuación.

Tabla 42

Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría emergente: Actitud ante la ERE

Informante clave Docente de Religión 1				
Categoría Medular	Categoría Emergente	Subcategorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Actitud ante la ERE	Significatividad para los Docentes	Se visualiza la ERE como enseñanza de una doctrina	En ocasiones he sentido rechazo de mis compañeros colegas y siento que son un poco fanáticos debido a que ven la ERE como la enseñanza de unas doctrinas y no como una asignatura que apunta al ser
		Significatividad para los Padres de Familia	Poco interés hacia lo espiritual, las relaciones humanas y la práctica de valores	
			Padres de familia no creyentes	También se encuentran algunos padres de familia que ven la educación religiosa como una asignatura que no es tan importante
			Padres que no dan importancia a la ERE	
			Padres que se interesan por los contenidos de la ERE	Hay unos padres de familia que son bastante cuidadosos con lo que se les enseña en el colegio a través de la educación religiosa
			Padres de familia creyentes más no	

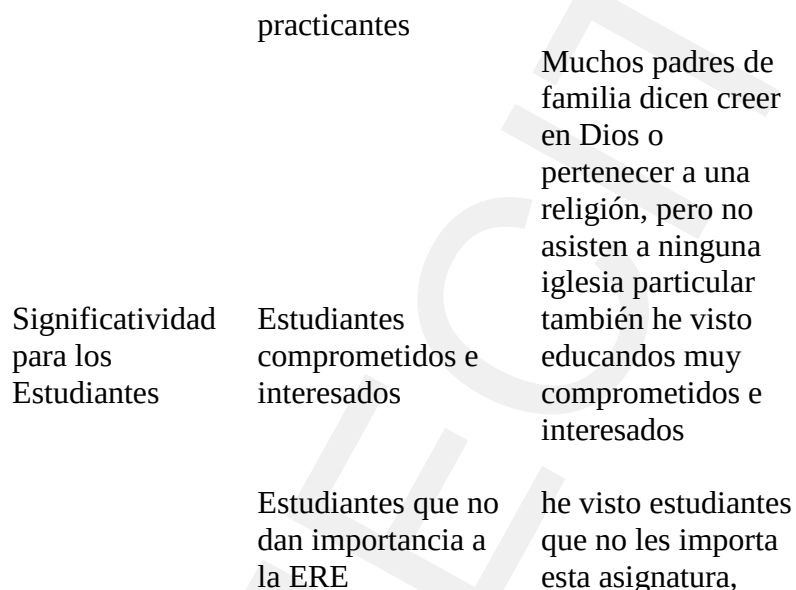
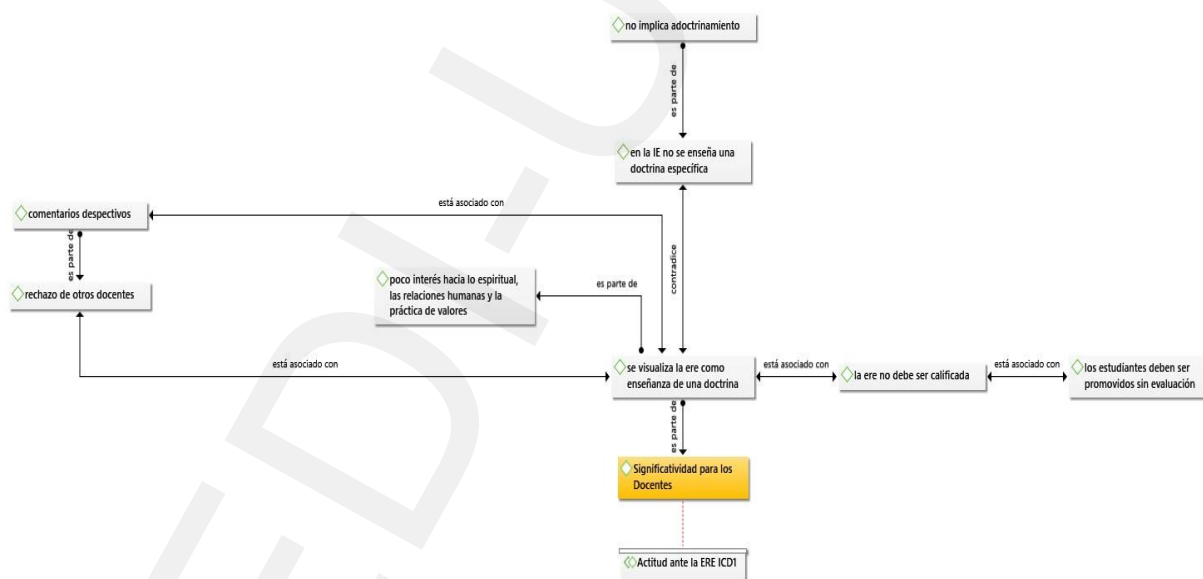


Figura 54

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Docentes a partir de la discursiva del ICDR1



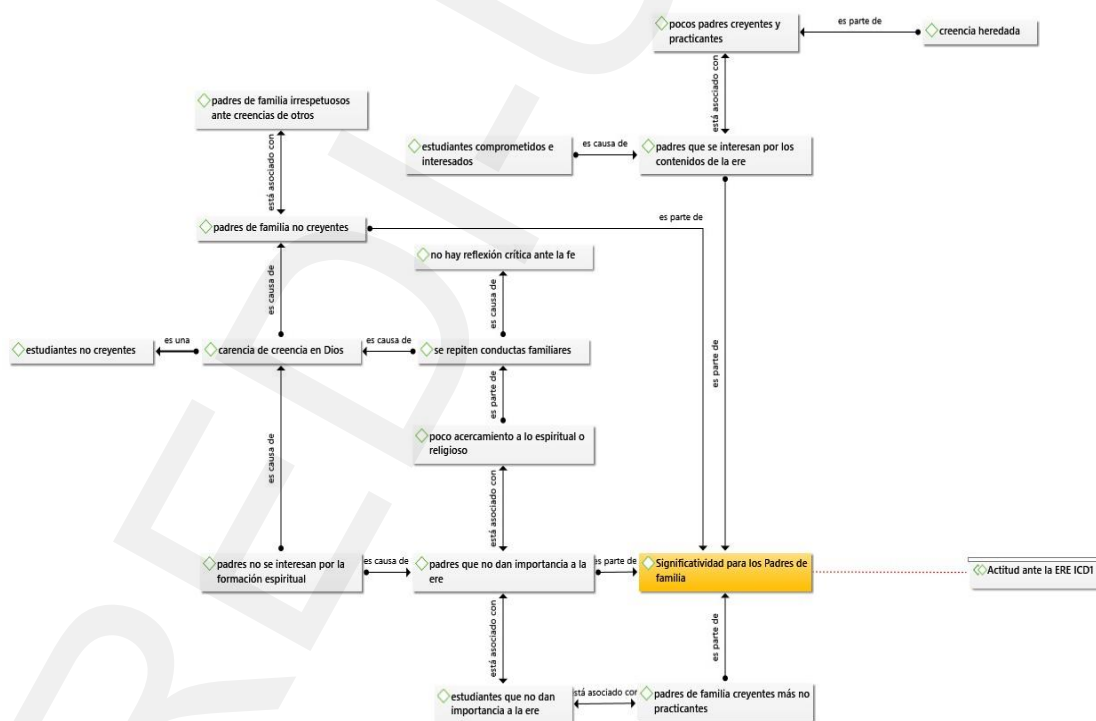
En relación a la significatividad de la ERE para los docentes, la Figura 54 muestra que este informante clave considera que para estos *se visualiza la ERE como enseñanza de una doctrina*, lo cual permite inferir que no se le considera una asignatura que debe ser facilitada y

evaluada como todas las demás, revelando así una actitud ante la ERE de *poco interés hacia lo espiritual, las relaciones humanas y la práctica de valores*, pues manifiestan rechazo y comentarios negativos quizá por desconocimiento de sus objetivos.

En cuanto a los Padres de Familia, la Figura 55 muestra que para el ICDR1 hay diversidad de actitudes, pues hay *padres de familia no creyentes*, así como *padres que no dan importancia a la ERE*, pues, así como los docentes, no la consideran una asignatura importante aun cuando se molestan si su hijo la reprueba. Por otra parte, hay presencia de *padres que se interesan por los contenidos de la ERE* y siempre están atentos a los contenidos y las actividades que hacen sus hijos en relación a la asignatura. Así mismo, hay *padres de familia creyentes más no practicantes* y no practican una religión particular.

Figura 55

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los PF, a partir de la discursiva del ICDR1



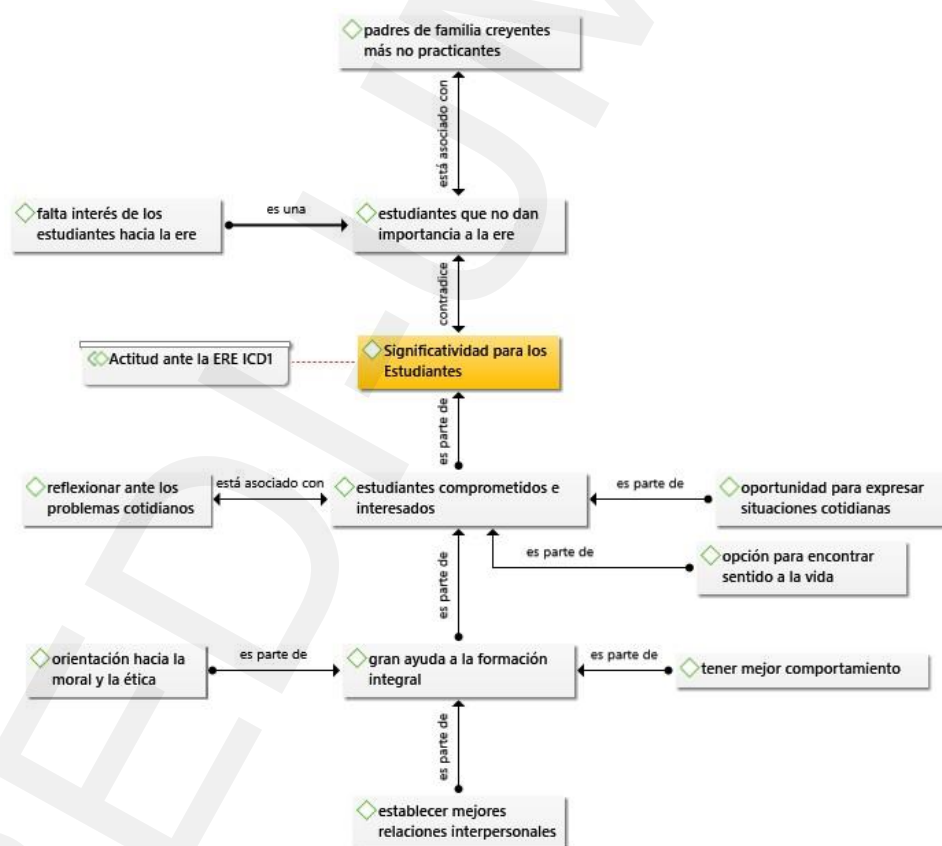
A

sí
mism
o, se
analiz
ó la
Actitu
d de
los

Estudiantes en términos de la Significatividad que para estos tiene la ERE, relaciones estas que se visualizan en la Figura 56, a continuación, donde se evidencian dos subcategorías emergentes: *estudiantes comprometidos e interesados y estudiantes que no dan importancia a la ERE*. En cuanto a los primeros, ven la asignatura como oportunidad para reflexionar sobre los problemas de su cotidianidad, expresando sus opiniones y compartiendo situaciones que les preocupan o les afectan; con lo cual la ERE les ayuda a encontrar el sentido de la vida, a ser mejores a través de la práctica de valores sociales y de comportamiento.

Figura 56

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los



Estudiantes, a partir de la discursiva del ICDR1

Por otra parte, los *estudiantes que no dan importancia a la ERE* se determinan por su falta de interés hacia los temas que se abordan en la asignatura pues pareciera que no valoran el aprendizaje de los aspectos morales espirituales y morales que les ayudan a crecer como seres humanos en su relación consigo mismos, sus familias y la sociedad.

Continuando con el análisis de esta categoría emergente, *Actitud ante la ERE*, a continuación, en la Tabla 43 se muestra los atributos que determinan cada subcategoría para el ICDR2, cuyas relaciones entre categoría emergente, subcategorías y atributos se presentan en las Figuras 57 para los docentes, 58 para los padres de familia y 59 para los estudiantes.

En ese sentido la *significatividad para los docentes* quedó configurada por el hecho que *hay docentes y directivos docentes poco interesados en la ERE*, a tal punto que se han dado *enfrentamientos por el desinterés ante la ERE* por el hecho que algunos directivos han asomado la propuesta de fusionarla con otras materias como Educación Ética, por el hecho que no es una asignatura que sea evaluada por el ICFES.

Tabla 43

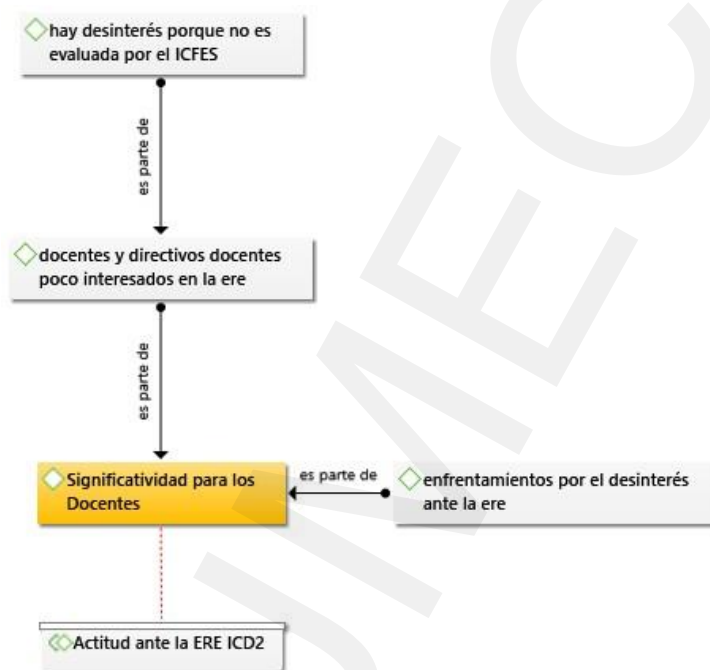
Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría emergente: Actitud ante la ERE

Informante clave Docente de Religión 2				
Categoría Medular	Categoría Emergente	Subcategorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Actitud ante la ERE	Significatividad para los Docentes	Docentes y directivos docentes poco interesados en la ERE	le dan más importancia a la formación científica o asignaturas como matemática, naturales, sociales; pareciera que religión no les interesara tanto (...)
			Enfrentamientos por el desinterés ante la ERE	he tenido enfrentamientos con los directivos

		porque pretendían (...) unirla con Educación Ética, para darle más espacio a otra asignatura
Significatividad para los Padres de Familia	Padres intolerantes y poco empáticos frente a creencias distintas a las propias	Hay padres de familia evangélicos que son intolerantes y poco empáticos frente a otras creencias
	Algunos padres piensan que en ERE solo se habla de religiones	los papás pensaban que la educación religiosa era de religiones, pero se han dado cuenta que no es así (...)
	Los padres se extrañan que sus hijos reprueben ERE	Los padres de familia ven con extrañeza cuando sus hijos pierden educación religiosa
Significatividad para los Estudiantes	Buena actitud ante las clases de ERE	La actitud de los estudiantes en el aula de clase frente a las clases de educación religiosa es buena
	El interés estudiantil depende de las estrategias y metodología docente	(...) creo que el interés de los estudiantes depende de las estrategias y metodología que el docente utilice, hay temas y clases que les llaman mucho la atención y participan con entusiasmo.

Figura 57

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Docentes a partir de la discursiva del ICDR2

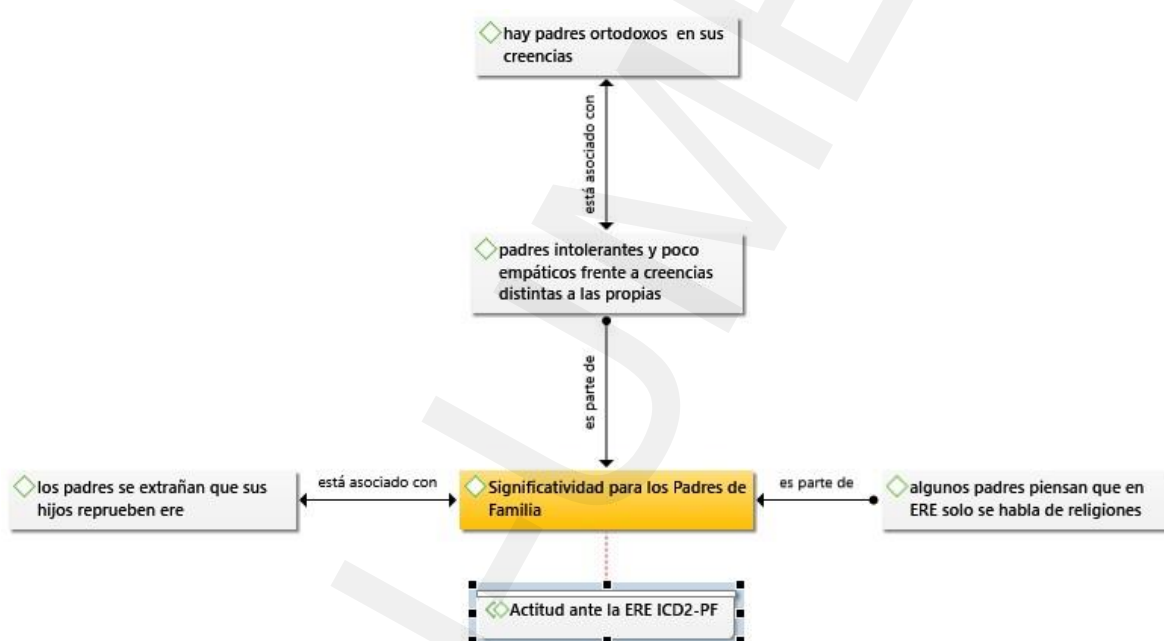


En cuanto a la *significatividad para los padres de familia*, estuvo determinada como se observa en la Figura 58, por la presencia de algunos *padres intolerantes y poco empáticos frente a creencias distintas a las propias*, con lo cual en ocasiones deben ser atendidos para explicarles los objetivos de la asignatura; esto se da quizá por el hecho que *algunos padres piensan que en ERE solo se habla de religiones* y desconocen que además de lo espiritual, también se abordan, entre otros, temas relativos a valores morales, comportamiento, situaciones que les preocupan en torno a su propio crecimiento como personas, que coadyuvan a los estudiantes a entenderse a sí mismos y al mundo que les rodea para lograr mejores comportamientos y relaciones con otros.

Por otra parte, la mayoría de *los padres se extrañan que sus hijos reprobren ERE*, lo cual permite reforzar la interpretación de su desconocimiento sobre la asignatura y su presencia en el currículo, así como también el hecho que pareciera no están en cuenta de las actividades que realizan los hijos sobre la asignatura

Figura 58

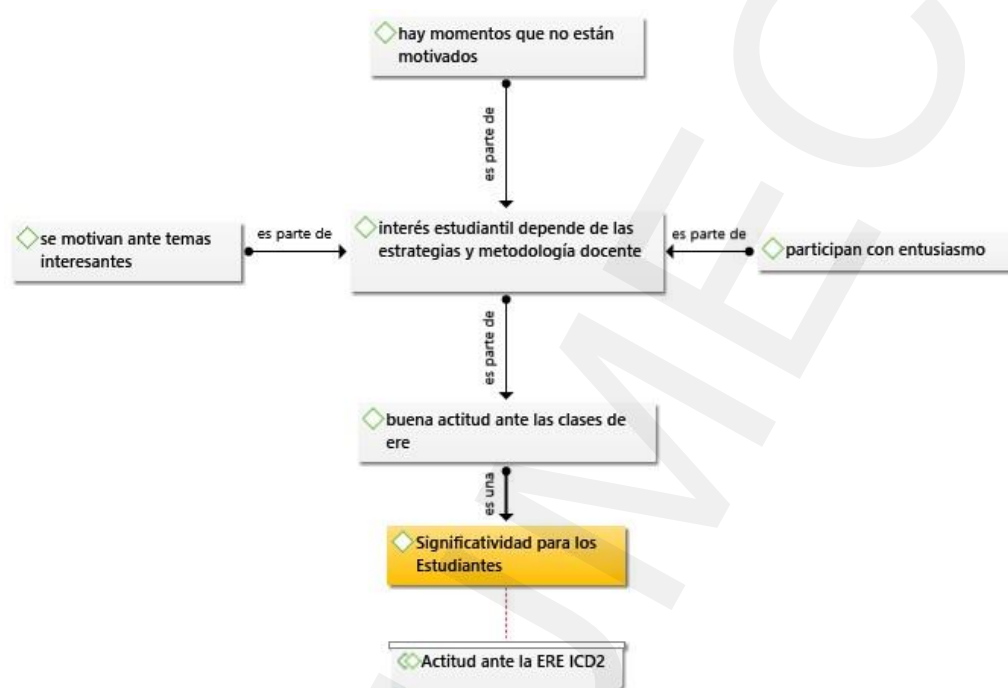
Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Padres de Familia a partir de la discursiva del ICDR2



Continuando con la CE *Actitud ante la ERE*, se presenta el análisis de la discursiva del ICD2 respecto a la *significatividad para los estudiantes*, cuyas relaciones se muestran en la Figura 59. Al respecto, de acuerdo a este informante clave los estudiantes presentan una *buena actitud ante las clases de ERE*, manifestando su agrado e interés ante los temas. En ese sentido, para esta IC, *el interés estudiantil depende de las estrategias y metodología docente*, debido a que se motivan ante temas interesantes y participan con entusiasmo, aun cuando hay momentos que los estudiantes no están motivados y toca al docente buscar nuevas estrategias.

Figura 59

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Estudiantes, a partir de la discursiva del ICDR2



Para completar el análisis de la CE *Actitud ante la ERE*, en la Tabla 44 se presenta a continuación lo extraído de la discursiva compartida por el ICD3 en relación, en primer lugar, a la *significatividad para los docentes*, la cual quedó determinada por el hecho que *la mayoría de los docentes son respetuosos con la ere*, en el sentido que no hacen comentarios despectivos hacia la religión ni hacia la asignatura, aun cuando *hay docentes que piensan que no debe reprobarse*. Esta actitud pudiera presumirse de falta de conocimiento ante los objetivos y propósitos de la ERE, o que consideran que por ser contenidos que, de alguna manera, abordan aspectos personales y particulares de cada estudiante, entonces estos no deben ser objeto de evaluación. Las relaciones se visualizan en la Figura 60.

Tabla 44

Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría emergente: Actitud ante la ERE

Informante clave Docente de Religión 3				
Categoría Medular	Categoría Emergente	Subcategorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Educación Religiosa Escolar	Actitud ante la ERE	Significatividad para los Docentes	La mayoría de los docentes son respetuosos con la ERE	Debo decir que la mayoría de mis compañeros de trabajo son respetuosos de las creencias religiosas sin embargo han planteado que nadie debe reprobar la asignatura (...)
			Hay docentes que piensan que no debe reprobarse	algunas familias le dan mucha importancia, orientan, fomentan desde la casa el amor a Dios.
		Significatividad para los Padres de Familia	Algunas familias apoyan y orientan en la ERE	Incluso en un tiempo, algunos papás recibían las clases con sus hijos y participaban
			Hay padres que asisten a ERE y participan	Otros consideran que no es importante y dejan que los niños vivan la vida sin ninguna orientación, sin ninguna guía;
			Hay padres que dejan a los niños sin orientación	
			Hay padres que no le dan importancia a la ERE	
		Significatividad para los Estudiantes	Los estudiantes atienden las clases	(...) veo que los estudiantes prestan atención al momento de las explicaciones, les gusta participar y hacer debates frente
			Los estudiantes participan en clase	

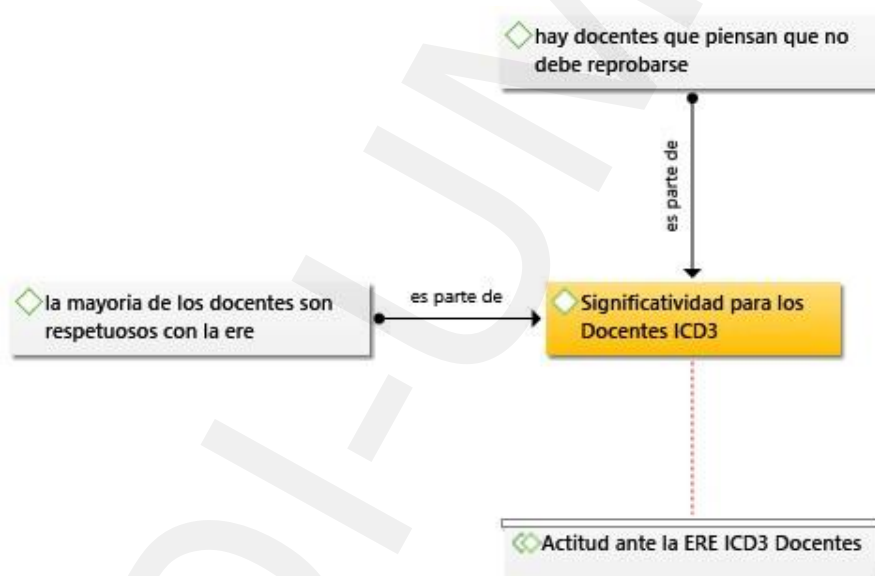
Los estudiantes no dan la importancia necesaria a la ERE

Los estudiantes carecen de compromiso con las actividades

algunos temas que para ellos son interesantes, sin embargo, creo que no le dan la importancia necesaria, siento que les falta más compromiso en la realización de las actividades.

Figura 60

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Docentes, a partir de la discursiva del ICDR3

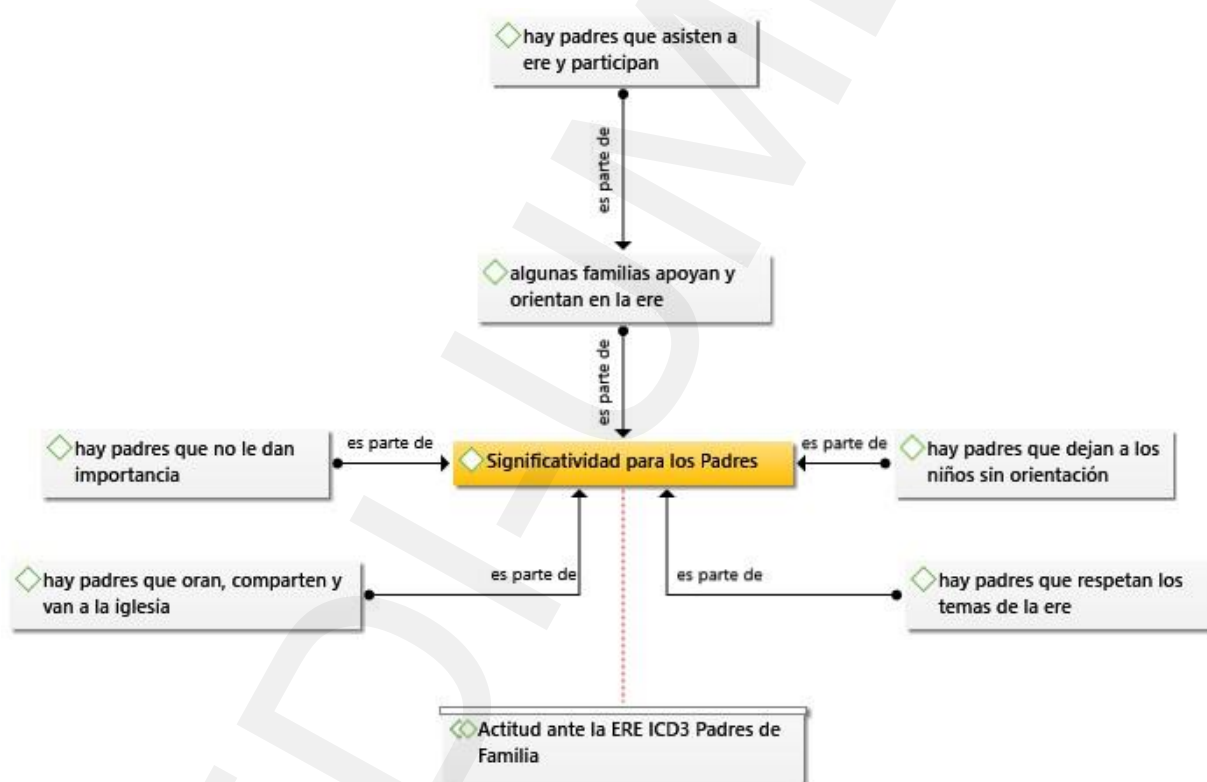


En cuanto a los Padres de familia, la Figura 61 muestra el análisis a la discursiva del ICDR3, quien considera que ciertamente *algunas familias apoyan y orientan en la ERE*, y se ve el compromiso que tienen esos padres para con la formación integral de sus hijos; en algunas ocasiones *hay padres que asisten a ERE y participan en la clase aportando*. No obstante, también *hay padres que dejan a los niños sin orientación*, no les ofrecen una guiatura y quedan los

estudiantes a la deriva en cuanto a su desarrollo espiritual.; a estos se suman *padres que no le dan importancia a la ERE*, quizá porque no la consideran una asignatura y por tanto no es relevante el aprendizaje que sus hijos puedan adquirir a través de ella para su desarrollo personal y espiritual.

Figura 61

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Padres de familia, a partir de la discursiva del ICDR3

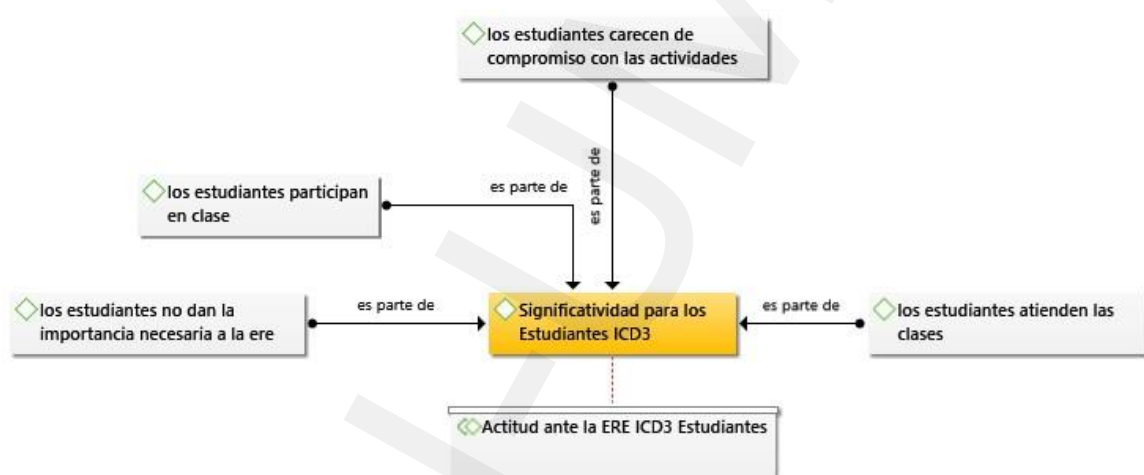


Finalmente, el análisis de la discursiva del ICDR3 permitió terminar de configurar la Actitud ante la ERE a partir de la *significatividad para los Estudiantes*, la cual pudo determinarse por el hecho que *los estudiantes atienden las clases* con una buena disposición y adicionalmente *participan en clase*, haciendo aportes, preguntando, exponiendo sus puntos de

vista sobre los temas que se estén tratando. A pesar de esto, que puede considerarse positivo, esta informante clave considera que *los estudiantes no dan la importancia necesaria a la ERE* pues quizá no la ven como una asignatura de importancia para su formación como seres humanos integrales; para esta docente, *los estudiantes carecen de compromiso con las actividades* aun cuando se les dan todas las oportunidades necesarias para que aprueben la asignatura. Estas relaciones se muestran en la Figura 62, a continuación.

Figura 62

Red semántica representativa de la CE Actitud ante la ERE, Significatividad para los Estudiantes, a partir de la discursiva del ICDR3



do el análisis de la categoría *Actitud ante la ERE*, que emergió desde la discursiva de los actores sociales se evidencia en la reunitiva de las percepciones que se presenta en la Figura 63, que los docentes y los docentes directivos en general no consideran la ERE como una asignatura que debe ser llevada con todos sus procesos incluyendo la evaluación de los aprendizajes. Se determinó a través del análisis que la mayoría la visualiza como un área que se orienta a la enseñanza de una doctrina religiosa en específico y no como una asignatura con contenidos que orienta sus objetivos hacia el desarrollo no solo espiritual sino también personal de los

estudiantes, en la voz de la ICDR1 “ven la ERE como la enseñanza de unas doctrinas y no como una asignatura que apunta al ser” (Lp.58-59).

Inclusive los ICDR coinciden en el hecho que se piensa que no debe ser evaluada “debido a que le dan más importancia a la formación científica o asignaturas como matemática, naturales, sociales; pareciera que religión no les interesara tanto, debido a que no es evaluada por el ICFES” (ICDR2, Lp.41-43), con lo cual demuestran el poco aprecio que se tiene por la asignatura y lo que esta pueda aportar al aprendizaje y la formación de los estudiantes. Sobre ellos expresan:

también algunos docentes y directivos docentes creen que la ER no debe ser calificada y por lo tanto todos los estudiantes deben ser promovidos; dicen que esta asignatura nadie debe reprobirla. Ellos hacen comentarios despectivos por no ser una asignatura que es evaluada por el ICFES. Al parecer muchas personas solo piensan en lo cognitivo y científico como lo más importante dejando a un lado lo trascendente del ser humano (ICDR1, Lp.67-71)

han planteado que nadie debe reprobirla la asignatura, pero esto es una dificultad porque estoy segura que las clases se convertirían en un caos e incluso se saldrían del aula de clase. Es como si les dijeran a los estudiantes de la clase de matemática que todos van a aprobar así no aprendan nada y así en todas las asignaturas. (ICDR3. Lp.33-36)

Una situación que llama la atención, es el hecho que en una de las IE en estudio se han dado situaciones conflictivas con algunos directivos docentes por el desinterés ante la ere, al grado que han querido unirla a otras asignaturas y/o quitarle carga horaria para darle más horas de clase a otra asignatura, tal como expresa la ICDR2 “Hay momentos que he tenido enfrentamientos con los directivos porque pretendían poner la clase de educación religiosa cada

15 días y unirla con Educación Ética, para darle más espacio a otra asignatura” (Lp.43-46). A pesar de esto, también es un hecho que hay docentes que respetan las creencias religiosas de sus estudiantes aun cuando consideren que la ERE no deba ser evaluada.

En relación a los Padres de Familia, se observaron coincidencias en los ICDR sobre significatividad positiva y negativa ante la ERE por parte de los padres de sus estudiantes. De esa manera, el ICDR1 expresaba que “hay padres que siempre están al tanto de lo que se les enseña a los niños a través de la educación religiosa” (Lp.37-38), y sirven de apoyo al docente de ERE por cuanto, de acuerdo con la ICDR3 “le dan mucha importancia, orientan, fomentan desde la casa el amor a Dios, se reúnen, oran, comparten, van a la iglesia” (Lp.13-14). “Incluso en tiempo algunos papás recibían las clases con sus hijos y participaban” (Lp.19-20). No obstante, se han dado situaciones como el hecho de “papás que pensaban que la educación religiosa era de religiones, pero se han dado cuenta que no es así” (ICDR2, Lp.35-36), toda vez que los docentes les explican los objetivos y las temáticas de la asignatura y entonces “han asumido con mucho respeto los temas que se les están dando a los muchachos” (ICDR3, Lp.18).

En cuanto a las actitudes negativas, se observó en la dialógica que “También se encuentran algunos padres de familia que ven la educación religiosa como una asignatura que no es tan importante, pero se admiran cuando sus hijos la pierden” (ICDR1, Lp.40-42); tal afirmación coincide con lo expresado por la ICDR2 cuando manifestó “Los padres de familia ven con extrañeza cuando sus hijos pierden ER” (Lp.38-39). En ese sentido, al igual que los docentes, consideran que es una asignatura con poca importancia para la formación de los estudiantes, sin darse cuenta que “la educación religiosa no es de una religión o doctrina religiosa, sino que es un momento para crecer desde las diferentes experiencias y formas de pensar de los educandos (ICDR2, Lp.36-38).

Por otra parte, en el caso de la significatividad para los estudiantes, podría inferirse que las actitudes negativas, de falta de compromiso y de atención para con la ERE por parte de estos, depende en buena medida de las propias actitudes negativas de los padres, al no darle importancia a la asignatura, lo cual puede llevar a inferir que los docentes que la adversan quizá la consideren como una asignatura de relleno dentro del currículo y eso sea transmitido de alguna manera a los estudiantes. Para la IDCR3, estos no le dan la importancia que merece la asignatura para su formación personal, pues aun cuando:

prestan atención al momento de las explicaciones, les gusta participar y hacer debates frente algunos temas que para ellos son interesantes, sin embargo, creo que no le dan la importancia necesaria, siento que les falta más compromiso en la realización de las actividades (Lp.22-25)

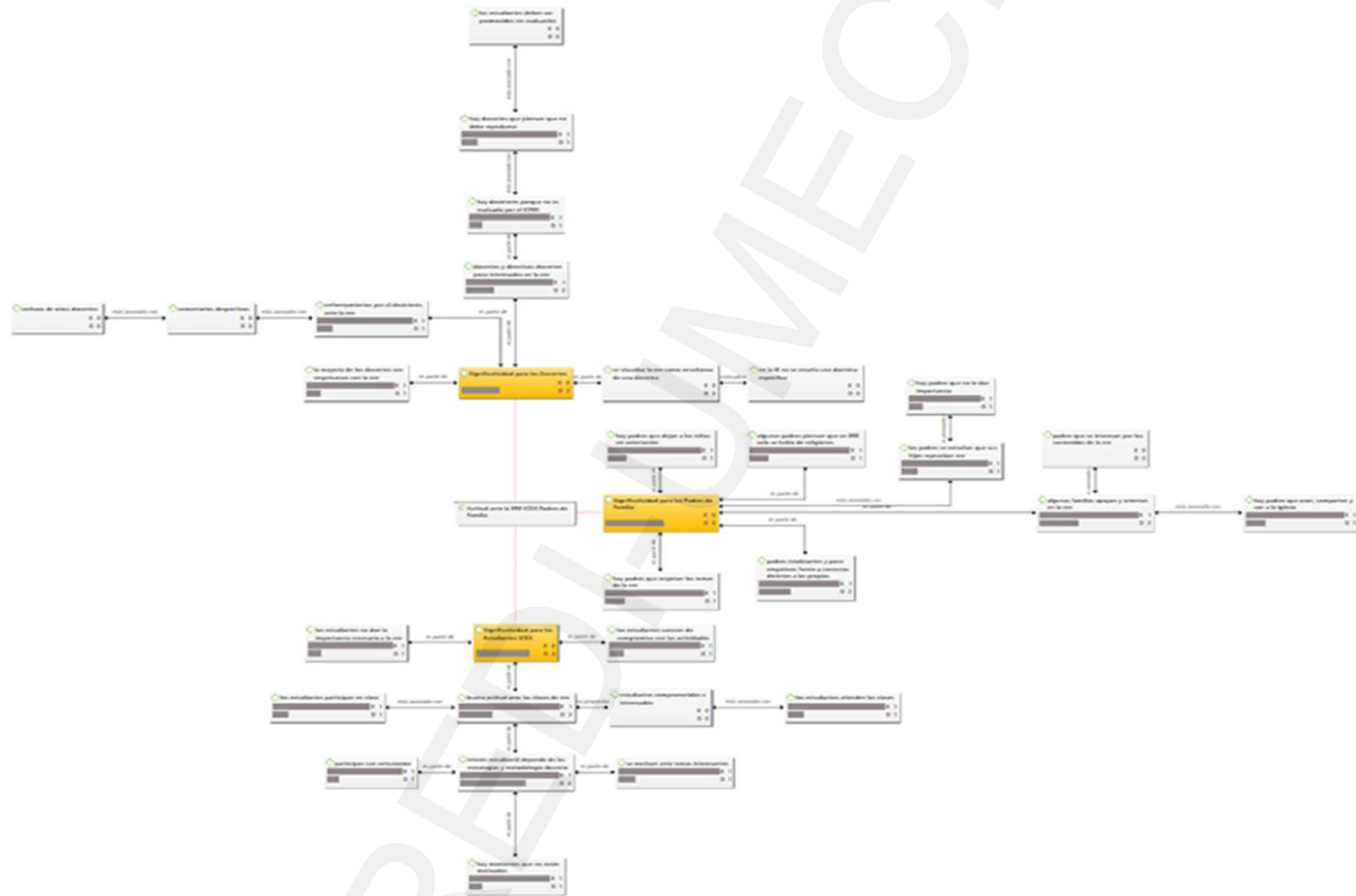
Tales afirmaciones, encuentren eco en las palabras del ICDR2 cuando afirma

En general creo que el interés de los estudiantes depende de las estrategias y metodología que el docente utilice, hay temas y clases que les llaman mucho la atención y participan con entusiasmo, pero también tengo momentos en que siento que los estudiantes no están muy motivados. (Lp.22-25)

Las afirmaciones anteriores van de la mano con lo manifestado por el ICDR1 al expresar “creo que gran parte de las dificultades de la orientación en esta asignatura está en la falta de estrategias didácticas y metodológicas que lleven al estudiante a reflexionar sobre los problemas cotidianos de su vida” (Lp.49-51). De esa manera, las estrategias didácticas, los recursos, las temáticas motivadoras y una evaluación más pertinente podrían modificar las actitudes negativas de los estudiantes hacia su compromiso académico con la ERE y su formación espiritual y personal.

Figura 63

Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Emergente Actitud ante la ERE y sus categorías emergentes



4.3.1.2. Categoría Medular: Práctica Pedagógica. A partir del análisis de las dialógicas con los informantes clave, esta categoría quedó determinada por las categorías emergentes: Formación del Docente de ERE; Didáctica de la ERE; Consideraciones curriculares; Actitud ante la ERE, las cuales se describen detalladamente a continuación.

4.3.1.2.1. Categoría Orientadora: Formación del Docente de ERE. A partir del análisis hermenéutico de la discursiva de los IC docentes, padres de familia y estudiantes de las IE en estudio, se pudo conformar la categoría orientadora *Formación del Docente*. En el caso del ICD1, se extrajeron las categorías emergentes *competencias docentes* y *apoyo institucional al docente*, las cuales se determinaron a través de los atributos que se muestran en la Tabla 45 y en la Figura 64, a continuación.

Tabla 45

Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría orientadora: Formación del docente de ERE

Informante clave Docente de Religión 1				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica pedagógica	Formación del Docente de ERE	Competencias docentes	Formación universitaria en el área de ERE	Soy Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, tengo seis años de estar orientando esta asignatura.
			Experiencia docente en el área	Bueno debo reconocer que no tengo ningún otro título o posgrado.
			Sin título de posgrado en el área	(...) en mi experiencia como docente nunca he recibido una capacitación u oferta académica universitaria que sea específica de esta asignatura o con el fin de fortalecerla; ni el
		Apoyo institucional al docente	Carencia de acompañamiento institucional al docente	ministerio de educación
			Carencia de formación continua	
			No se promueven	

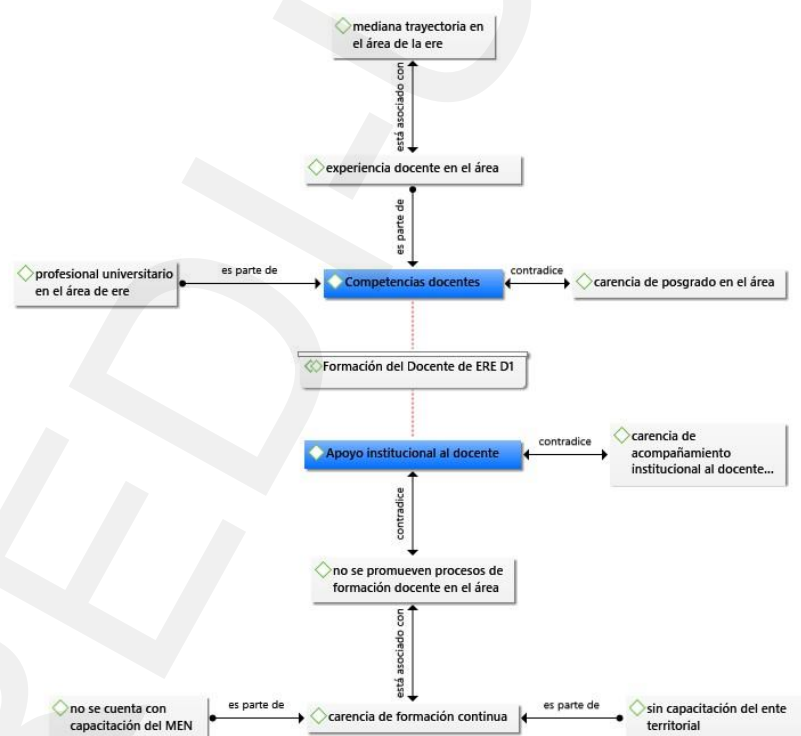
procesos de
formación docente
en el área

nacional (MEN), ni en la
secretaría de educación
municipal (SEM) ha
promovido un proceso de
formación o
acompañamiento a los
docentes de educación
religiosa (...)

De ese modo, se observa en cuanto a las *competencias docentes*, que este docente posee *formación universitaria en el área de ERE* que le otorgan conocimiento para la facilitación de los contenidos; por otra parte, aun cuando presenta *carencia de posgrado en el área*, sí posee *experiencia docente de mediana trayectoria*, lo cual debería garantizar conocimientos no sólo en relación a los contenidos, sino también en cuanto a estrategias y recursos de enseñanza.

Figura 64

Red semántica representativa de la CO Formación del Docente de ERE, a partir de la discursiva del ICDR1



En cuanto a la categoría emergente *apoyo institucional al docente*, la misma quedó determinada en la discursiva de este IC por la *carencia de acompañamiento institucional al docente de ERE* y por el hecho que *no se promueven procesos de formación en el área*, pues *no se cuenta con capacitación por parte del MEN, ni de parte del ente territorial*; por tanto, existe *carencia de formación continua al docente* que permita fortalecer la asignatura.

De igual manera, con el propósito de seguir configurando la CO *Formación del Docente de ERE*, se analizó la dialógica con el ICDR2, cuya discursiva permitió determinar las categorías emergentes *competencias docentes* y *apoyo institucional al docente*, a partir de los atributos que se muestran en la Tabla 46 y en la Figura 65, a continuación.

Tabla 46

Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Formación del docente de ERE

Informante clave Docente de Religión 2				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Formación del Docente de ERE	Competencias docentes	Formación universitaria en el área de ERE	Soy Licenciada en Filosofía y Ciencias religiosas, egresada de la universidad Javeriana.
			Experiencia docente en el área	Tengo una experiencia de más de treinta años en la orientación de esta asignatura.
			Docente investigador	En cuanto a mi formación como docente de esta asignatura debo decir, que soy autodidacta, yo misma, trato siempre de investigar por mi cuenta y crear mis propias estrategias para orientar la educación religiosa
			Automotivación por aprender para mejorar la práctica	

an las *competencias docentes*, se evidencia la *formación universitaria en el área de ERE* del ICD2, así como su *experiencia y trayectoria en la docencia de la asignatura*, con *automotivación por aprender para mejorar la práctica*, lo cual le permite definirse a sí mismo como un *docente investigador*. Por otra parte, la *CE apoyo institucional al docente*, se manifiesta con *carencia de capacitación docente específica en ERE*, así como el hecho que *no se promueven procesos de formación docente en el área* por parte de las autoridades competentes, por tanto, se evidencia una *carencia de acompañamiento institucional al docente*.

Finalmente, se presenta el análisis hermenéutico a la discursiva del ICDR3, donde su discursiva igualmente permitió aportar para la configuración de la CO Formación del Docente de ERE, a través de las categorías emergentes *competencias docentes* y *apoyo institucional al docente*. La primera de ellas, quedó determinada a través de los atributos *profesional universitario en área distinta a ERE* con *experiencia docente en el área de mediana trayectoria*, sin embargo, con *docencia en ERE por motivos ajenos a la asignatura*. No obstante, con *experiencia en religión por vivencias personales*, como se muestra en la Tabla 47.

Tabla 47

Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Formación del docente de ERE

Informante clave Docente de Religión 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Formación del Docente de ERE	Competencias docentes	Profesional universitario en área distinta a ERE	Yo soy Licenciada en Psicología y Pedagogía, ejercí como orientadora escolar durante 22 años y actualmente llevo seis años orientando la cátedra de educación religiosa (...) no tengo ningún estudio diferente al de mi pregrado.
			Experiencia docente en el área con mediana trayectoria	Yo era psicorientadora de
			Docencia en ERE por motivos ajenos	

	a la asignatura	la jornada de la tarde, pero como se creó la jornada única, para que no me dejaran sin carga académica el señor rector me ofreció la catedra de educación religiosa. (...) yo asisto a una iglesia evangélica y mis conocimientos sobre religión los he adquirido a través de esa experiencia religiosa
	Experiencia en religión por vivencias personales	No, realmente no tengo ningún tipo de estudio relacionado con la asignatura (...)
Apoyo institucional al docente	Carencia de capacitación docente específica en ERE	
	No se promueven procesos de formación docente en el área	A lo largo de este año, ni en años anteriores he recibido capacitación alguna; es más, ni siquiera en las semanas institucionales.
	Carencia de acompañamiento institucional al docente	

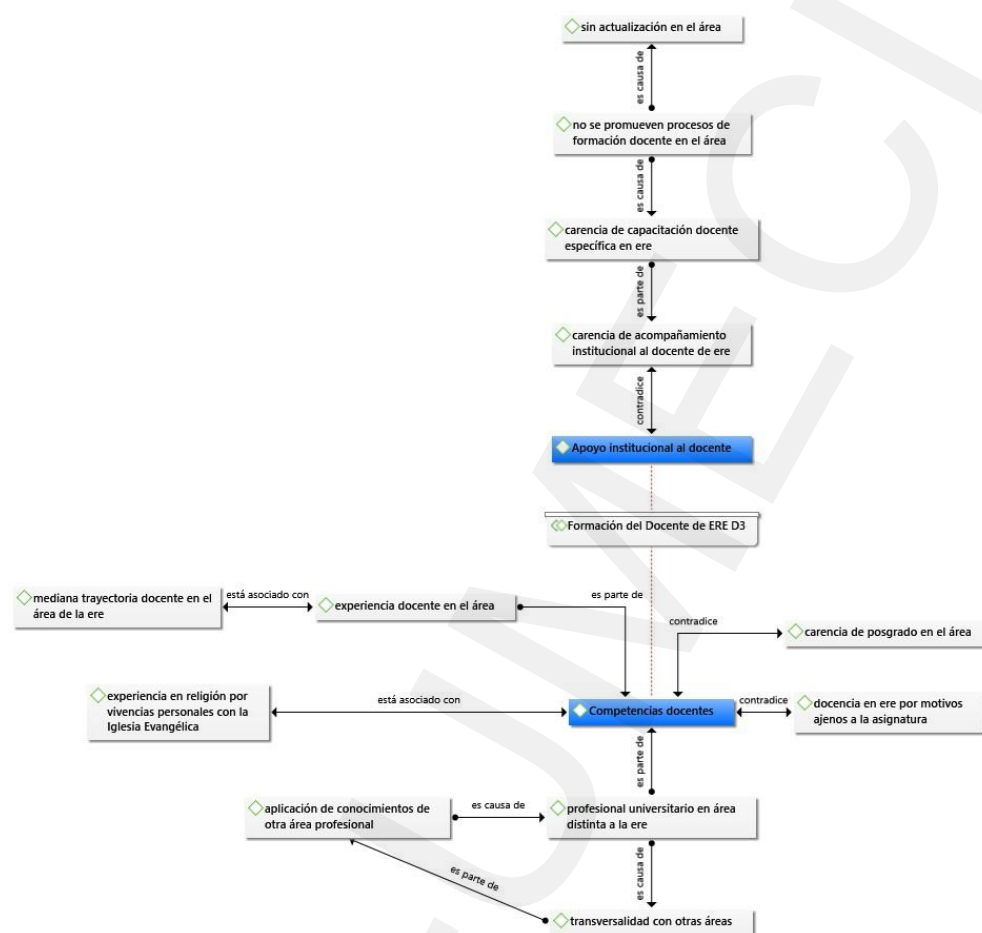
En cuanto a la segunda categoría emergente, *apoyo institucional al docente*, de la discursiva se determinaron los atributos *carencia de capacitación docente específica en ERE*, pues *no se promueven procesos de formación docente en el área*, a causa de una *carencia de acompañamiento institucional al docente* de la asignatura, tal como se muestra en la Figura 66.

Finalizado los respectivos análisis en relación a la CO Formación del Docente de ERE, se procedió a la reunitiva de las opiniones de los Informantes clave Docente de Religión, la cual se muestra en la Figura 67.

Figura 66

Red semántica representativa de la CO Formación del Docente de ERE, a partir de la discursiva del

ICDR3



A partir del análisis se pudo determinar que dos de los docentes entrevistados, el ICDR1 y el ICDR2, poseen formación profesional acorde a las competencias de la ERE, ambos con trayectoria docente en el área, lo cual puede considerarse positivo para la práctica pedagógica, toda vez que manejan los contenidos propio motivo por el cual “Los temas que se tocan son muy generales, pero nada específico respecto a la educación religiosa” (ICDR3, Lp.47-48). s de la asignatura. No así el ICD3, quien posee una formación profesional distinta a la ER, sin embargo,

Figura 67

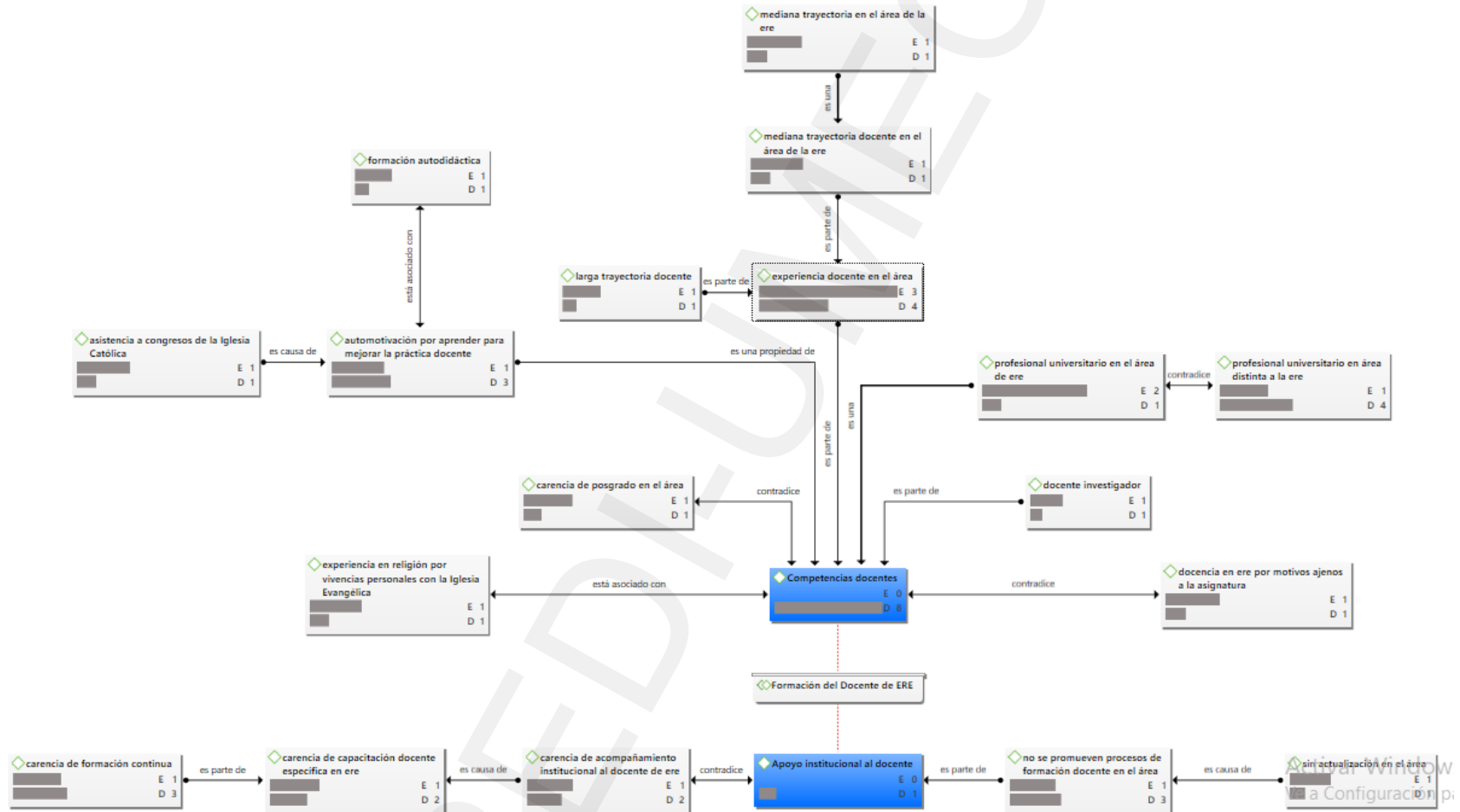
Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Formación del Docente de ERE y sus categorías

em

erg

ent

es



REDI-UNECIT

por razones administrativas, le asignaron la docencia en ERE, tal como manifestó:

“Yo era psicorientadora de la jornada de la tarde, pero como se creó la jornada única, para que no me dejaran sin carga académica el señor rector me ofreció la catedra de educación religiosa. Pero debo decir que me ha gustado la experiencia y aunque no es mi perfil intento hacer bien mi trabajo aplicando mis conocimientos en psicología. (Lp.9-12)

Lo anterior es motivo de inquietud, pues pareciera que los estudiantes no están teniendo los aprendizajes esperados de acuerdo a lo planteado en el currículo, todo ello debido a que institucionalmente no se están teniendo en consideración las competencias docentes necesarias para la contratación de un docente de ERE en la respectiva IE. Al respecto, en la voz de la ICDR3 se pudo recoger: “realmente no tengo ningún tipo de estudio relacionado con la asignatura, yo asisto a una iglesia evangélica y mis conocimientos sobre religión los he adquirido a través de esa experiencia religiosa” (Lp. 6-8); y más adelante durante la entrevista lo reafirmaba cuando expresó: “soy psicopedagoga y la verdad es que no tengo ningún estudio diferente al de mi pregrado” (Lp.45-46).

La situación descrita, no obstante, pudiera tener algo de positivo en el sentido que la docente está en buena disposición para la asignatura y los estudiantes están disponiendo de un docente con competencias en otra área profesional que podría abordar temas y situaciones que impliquen la transversalidad del conocimiento. Sin embargo, dada la orientación de la ERE al abordaje de temas religiosos, es necesario que el docente de la asignatura tenga las competencias específicas; para ello, es indispensable la capacitación a través de formación continua y el acompañamiento institucional, aspectos donde los tres docentes entrevistados coinciden al afirmar la carencia de apoyo para fortalecer sus competencias y las de la asignatura. Al respecto, la ICDR3 expresaba: “A lo largo de este año, ni en años anteriores he recibido capacitación

alguna; es más, ni siquiera en las semanas institucionales. Los temas que se tocan son muy generales, pero nada específico respecto a la educación religiosa” (Lp.46-48).

Lo anterior concuerda con las siguientes afirmaciones de los otros dos ICDR entrevistados cuando se les preguntó sobre los aspectos relacionados a capacitación y acompañamiento institucional:

en mi experiencia como docente nunca he recibido una capacitación u oferta académica universitaria que sea específica de esta asignatura o con el fin de fortalecerla; ni el ministerio de educación nacional (MEN), ni en la secretaría de educación municipal (SEM) ha promovido un proceso de formación o acompañamiento a los docentes de educación religiosa con el fin de evaluar y dar más importancia a esta asignatura que es de gran ayuda en la formación integral de los educandos. (ICDR3, Lp.28-33)

en el tiempo que llevo como docente no he recibido capacitación por parte del ministerio de educación nacional o del ente territorial; he asistido a congresos de la Iglesia católica sobre la ERE, pero estas orientaciones me han parecido muy básicas y por lo general están más orientadas a la catequesis (ICDR2, Lp.8-11)

Tales expresiones contradicen lo manifestado por la Organización de Seguridad y Cooperación Europea (OSCE, 2007) cuando afirma que es un deber de los gobiernos vigilar y evaluar los procesos de selección y formación de los docentes de educación religiosa. En ese sentido, los docentes de ERE deben contar con el apoyo de los Estados para ser formados en la enseñanza de las religiones y creencias, que les permita tener una excelente formación basada en el respeto a la libertad y la diversidad religiosa, los derechos humanos y la democracia, no solo desde la formación inicial de pregrado sino también desde la formación continua. Sobre ello, cabe recordar a Alva (2018) cuando manifiesta que el docente de educación religiosa es el

principal eje en el proceso de formación de los educandos, razón por la que además de ser ejemplo de vida para sus estudiantes, debe tener amplios conocimientos culturales, académicos, didácticos, estar dispuesto al diálogo, así como a apoyar al fortalecimiento de la fe y los valores.

De esa manera, se requiere del apoyo institucional permanente a los docentes de ERE, toda vez que al ser una asignatura con presencia en el currículo tienen su propio peso en el desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes, coadyuvando además a las otras asignaturas. Así mismo, es relevante el hecho que los propios docentes entrevistados busquen siempre mejorar su práctica pedagógica a través de la investigación y otros recursos, además del apoyo en experiencias religiosas personales, que les ayuden a desarrollar estrategias motivadoras para el aprendizaje estudiantil. En ese sentido, el ICDR2 comentó: “En cuanto a mi formación como docente de esta asignatura debo decir, que soy autodidacta, yo misma, trato siempre de investigar por mi cuenta y crear mis propias estrategias para orientar la educación religiosa” (Lp.13-15). Por su parte, el ICDR3 expresó: “yo asisto a una iglesia evangélica y mis conocimientos sobre religión los he adquirido a través de esa experiencia religiosa.” (Lp.6-8)

Tales afirmaciones encuentran validez en Ashraf (2002) cuando comenta que el docente de ERE debe tener “sensibilidad religiosa” lo que implica que no solo debe enseñar sino vivir lo que enseña. Lo anterior, revela la importancia de la espiritualidad y las cualidades humanas que debe tener el docente de ERE que le permitan promover en sus estudiantes una formación en valores morales para su propio desarrollo personal y la construcción de la sociedad.

En cuanto al rol de la investigación, Quitian y Moncada (2020) afirman que la misma apoya la reflexión de las prácticas docentes en el aula para desarrollar propuestas didácticas motivadoras y coherentes, con los elementos necesarios para la construcción de unas bases epistemológicas coherentes con las exigencias curriculares de la ERE. Paralelamente, la

investigación le proporciona al docente las competencias necesarias para responder a las necesidades antropológicas, psicológicas y sociológicas de los estudiantes, pudiendo así apoyarlos en el fortalecimiento de su fe y de valores espirituales, así como a un mayor discernimiento en procesos de toma de sus decisiones y en sus relaciones con los demás.

4.3.2.2.2. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE. La necesidad de profundizar en el conocimiento de las percepciones de los actores sociales sobre la práctica pedagógica en la ERE condujo a indagar sobre la didáctica en esta asignatura. Con ese propósito se realizó el análisis hermenéutico de la discursiva del ICDR1, mediado por el programa informático ATLAS.Ti, donde surgieron las categorías emergentes: *estrategias didácticas* y *recursos para la enseñanza*, tal como se muestra a continuación en la Tabla 48.

Tabla 48

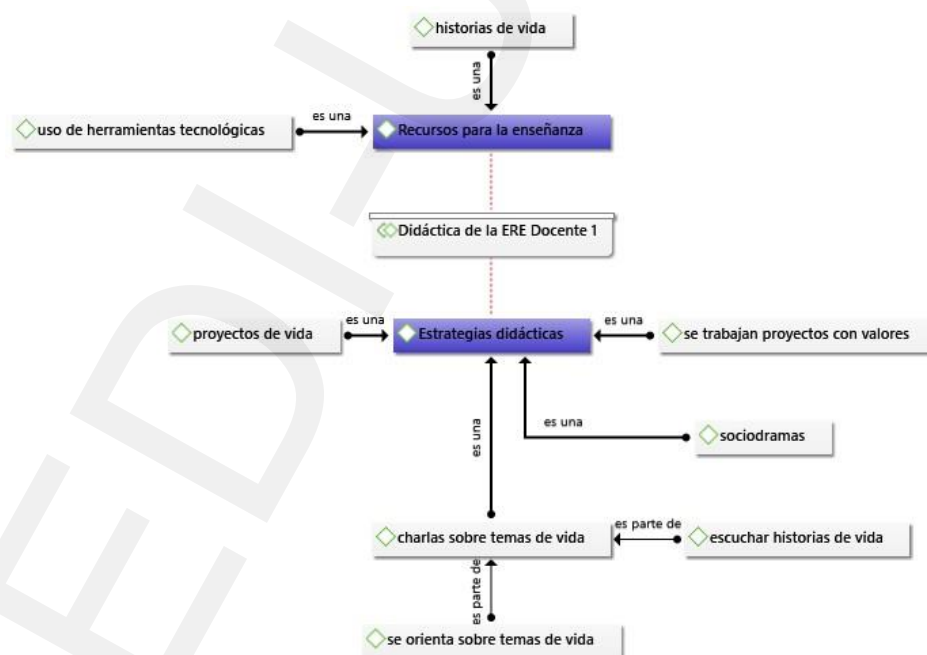
Análisis de la discursiva del ICDR1. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Docente de Religión 1				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Proyectos de vida	En las clases de ER también se trabajan proyecto de valores, proyecto de vida y ayudamos a que los niños amen la vida. Este proceso se apoya con dramas, historias de vida, charlas en cuanto al respeto a la vida, el aborto y cosas así (...) de igual manera les gusta mucho cuando utilizo herramientas tecnológicas en las clases, creo que la tecnología es muy importante para la enseñanza de la ERE.
			Proyectos con valores	
			Charlas sobre temas de vida	
			Sociodramas	
		Recursos para la enseñanza	Historias de vida Uso de herramientas tecnológicas	

En relación a la primera categoría emergente, *estrategias pedagógicas*, la misma quedó conformada a través del trabajo con *proyectos de vida*, *proyectos con valores*, *charlas sobre temas de vida* y *sociodramas*, actividades que ejecuta el ICDR1 con sus estudiantes para abordar temáticas específicas y generales que pueden ser objeto de estudio desde la ERE, tales como el aborto, la vocación profesional y la convivencia familiar, entre otros. Para ello, este docente se vale de *recursos para la enseñanza* tales como *historias de vida* y el *uso de herramientas tecnológicas*, los cuales constituyeron los atributos para determinar esta CE, pues el docente los utiliza para el trabajo los estudiantes y las temáticas planteadas, permitiendo con ello orientarles en su vida escolar y personal.

Figura 68

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR1



Continuando con esta categoría orientadora, para el ICDR2 la Didáctica quedó determinada igualmente por las categorías emergentes *estrategias didácticas* y *recursos para la enseñanza*, a partir de los atributos que para cada una de ellas se extrajeron de la discursiva con este actor social, y que se presenta seguidamente en la Tabla 49

Tabla 49

Análisis de la discursiva del ICDR2. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

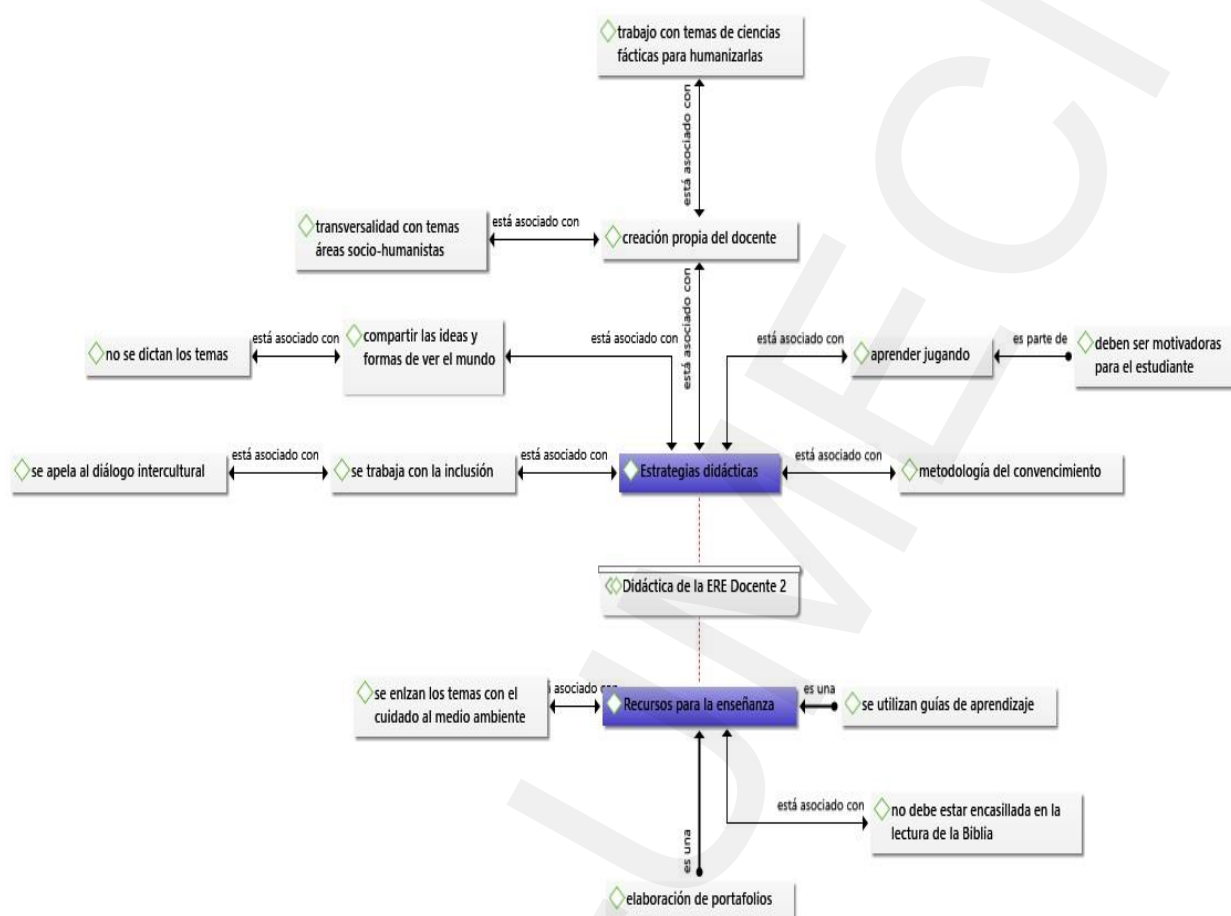
Informante clave Docente de Religión 2				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Creación propia del docente	yo misma, trato siempre de investigar por mi cuenta y crear mis propias estrategias para orientar la educación religiosa (...)
			Compartir las ideas y formas de ver el mundo	un aspecto importante de la ERE es que los
			Se trabaja con la inclusión	estudiantes pueden compartir sus ideas, sus miedos y formas de ver al mundo, esto la hace interesante porque
			Aprender jugando	permite que se eduque en la tolerancia y en
		Recursos para la enseñanza	Metodología del convencimiento	aceptación de la diferencia (...)
			Se utilizan guías de aprendizaje	hago unas guías mágicas donde los educandos aprenden jugando y haciendo (...)
			Elaboración de	utilizo la metodología del convencimiento, trato de inculcarle a los estudiantes que entre más estudiamos debemos ser mejores personas
				Para la orientación de mis clases utilizo con frecuencia guías de aprendizaje (...)
				se escribe en hojas

portafolios	reciclables y se guarda en carpetas, pero también pueden utilizar el cuaderno. Se les enseña el ahorro y el cuidado del medio ambiente, pienso que esta esta metodología me ha funcionado bien.
Se enlazan los temas con el cuidado del medioambiente	
No debe encasillarse a la lectura de la Biblia	no debe estar encasillada a una religión o a la lectura la bíblica, sino que puede dialogar con diferentes culturas y formas de pensar (...)

De esa manera, el ICDR2 al compartir sus experiencias que se reflejan en la Figura 61, permitió conformar primeramente la categoría emergente *estrategias didácticas* a partir de considerar que deben ser *creación propia del docente* de ERE, para permitir a los estudiantes *compartir las ideas y formas de ver el mundo* a través de las diversas miradas de religiones y pensamientos; por ello, considera que *se trabaja con la inclusión*, de modo que los estudiantes se sientan partícipes independientemente de su credo religioso o no. Así mismo, afirma aplicar estrategias basadas en *aprender jugando* bajo una *metodología del convencimiento* donde el estudiante tenga certeza de la necesidad de aprender para mejorar su contexto de vida.

En cuanto a la categoría emergente *recursos para la enseñanza*, esta docente utiliza *guías de aprendizaje* que cataloga como dinámicas, orientando a los estudiantes a la *elaboración de portafolios* de trabajos sobre los contenidos abordados, los cuales en muchas ocasiones *se enlazan con el cuidado del medioambiente* en la búsqueda del aprendizaje de valores como responsabilidad y respeto hacia la naturaleza, pues considera que la ERE *no debe encasillarse a la lectura de la Biblia*, con lo cual se interpreta que la asignatura debe servir además para trabajar temáticas de interés cotidiano para los estudiantes.

Figura 69



Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR2

Igualmente, se analizó la discursiva compartida por el ICDR3 para estructurar la CO Didáctica de la ERE, únicamente a partir de la categoría emergente *estrategias didácticas*, tal como se muestra en la Tabla 50, a continuación.

Tabla 50

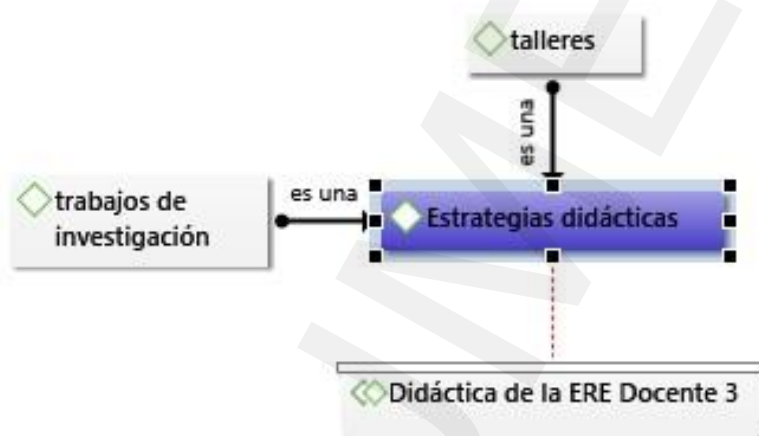
Análisis de la discursiva del ICDR3. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Docente de Religión 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado

Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Talleres Trabajos de investigación	Talleres o guías, trabajos de investigación. Creo que me falta mucho por aprender, pero hago lo mejor que puedo.
----------------------------	----------------------------	------------------------	---------------------------------------	--

Figura 70

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICDR3



A partir de la dialógica con esta docente, cuya representación gráfica se muestra en la Figura 70, sólo se pudo determinar su trabajo con *estrategias didácticas* centras en *talleres*, donde se infiere que a partir de un tema y se responden preguntas al respeto de este, así como *trabajos de investigación* que los estudiantes deben realizar en sus hogares y entregarlos para la calificación. La docente no fue explícita sobre el uso de recursos para la enseñanza.

Finalizada la descripción del análisis de la categoría orientadora Didáctica de la ERE, a partir de las discursivas con los docentes, determinados como informantes clave en las tres instituciones en estudio, se evidencia en la reunitiva de las dialógicas en la Figura 71 que los docentes utilizan variedad de estrategias. No obstante, lo compartido reveló el uso de estrategias didácticas si se quiere convencionales, como charlas, talleres y guías de trabajo, las cuales en

algunos casos parecieran ser motivadoras, dado que se tocan temas no encasillados en la Biblia, sino también hacia áreas como situaciones de la vida cotidiana y el cuidado del medio ambiente, que pudieran llegar a interesar a los estudiantes, tal como comparte el ICD2 cuando expresa:

es una asignatura que no debe estar encasillada a una religión o a la lectura la bíblica, sino que puede dialogar con diferentes culturas y formas de pensar incluso con las ciencias fácticas de modo que estas sean desarrolladas desde una perspectiva más humana y amigable con el medio ambiente (Lp.66-68)

Para ello el trabajo con situaciones concretas o hipotéticas que les sirvan como estrategias para la vida ayudan a los estudiantes a ubicarse en un contexto concreto, a tomar decisiones y reflexionar sobre situaciones personales que pueden llegar a ser comunes, de interés o preocupación en su desarrollo como parte de una sociedad. En ese sentido, el ICD1 compartía:

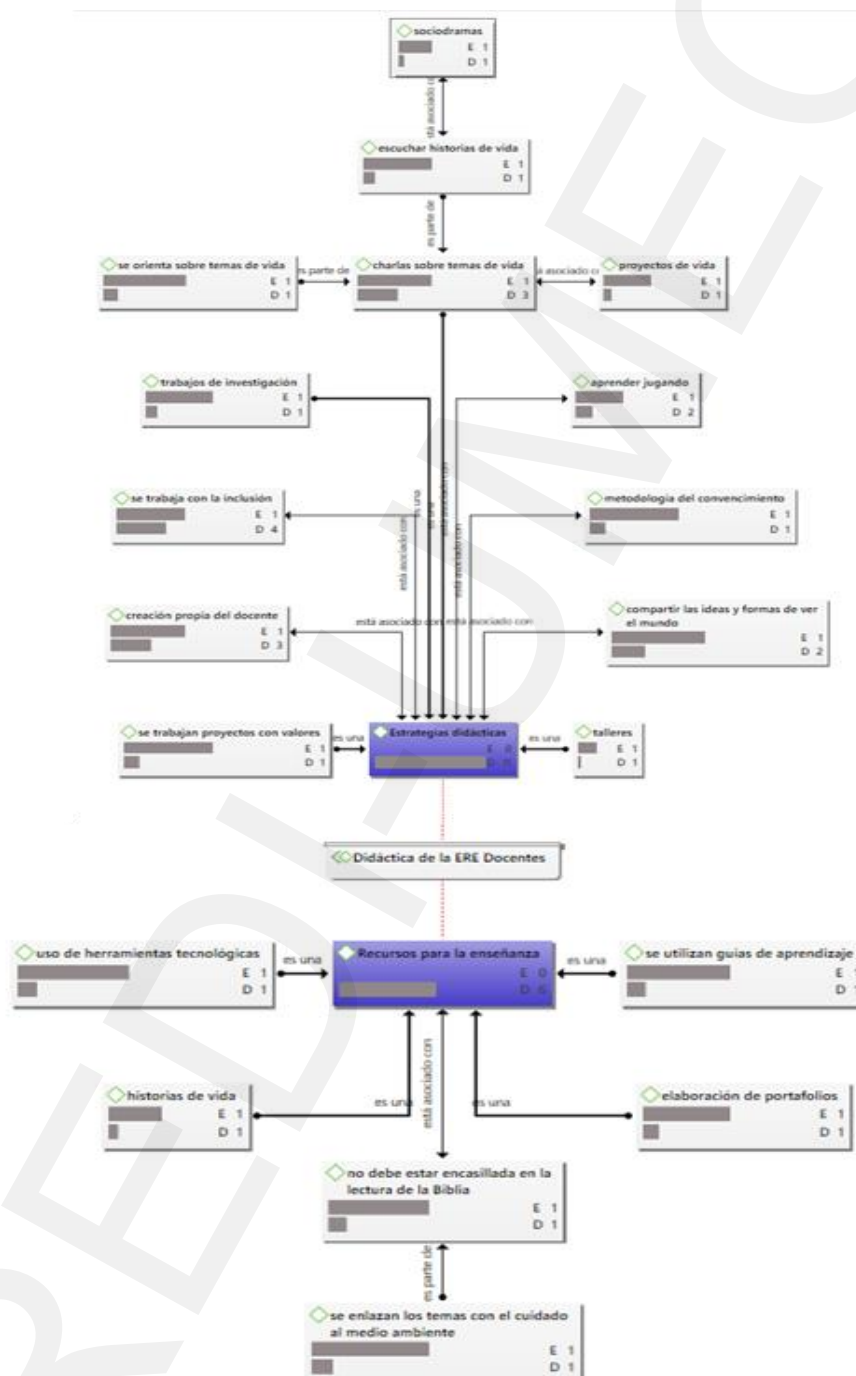
En las clases de ER también se trabajan proyecto de valores, proyecto de vida y ayudamos a que los niños que amén la vida. Este proceso se apoya con dramas, historias de vida, charlas en cuanto al respeto a la vida, el aborto y cosas así. (Lp.73-75)

Este trabajo con estrategias que enfrentan a los estudiantes con situaciones reales va de la mano con lo expuesto por Meza et al (2015), cuando afirman que el docente en su praxis debe ir más allá de la aplicación de unos métodos y recursos de enseñanza que permitan al estudiante desarrollar un aprendizaje significativo para su vida. En relación a ello, la ICD2 expresó:

Yo elaboré guías, no me gusta dictar porque los muchachos se aburren, pero hago unas guías mágicas donde los educandos aprenden jugando y haciendo; se escribe en hojas reciclables y se guarda en carpetas, pero también pueden utilizar el cuaderno. Se les enseña el ahorro y el cuidado del medio ambiente (Lp.72-75)

Figura 71

Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Didáctica de la ERE y sus categorías emergentes



Otro elemento clave que se trabaja desde las estrategias en las IE en estudio es la inclusión, lo cual es relevante teniendo en cuenta que es “una asignatura que forma a los educandos para la vida en sociedad y para dar sentido a la vida de los educandos” (ICDR3, Lp.37-38). En ese sentido, de acuerdo con Giraldo (2019), la didáctica de la ERE debe ayudar a promover la tolerancia y la inclusión de diferentes creencias y además generar entendimiento entre los educandos, incluso entre aquellos que se muestran apáticos a cualquier tipo de creencia. En la voz del ICD2, se lee:

Creo que un aspecto importante de la ERE es que los estudiantes pueden compartir sus ideas, sus miedos y formas de ver al mundo, esto la hace interesante porque permite que se eduque en la tolerancia y en aceptación de la diferencia, se convierte en una asignatura inclusiva que ayuda en la formación de buenos ciudadanos. (69-72)

Estas consideraciones dan respuesta a lo planteado por Guiral (2020), al referirse al valor de la ERE y la necesidad de que se trabaje con estrategias que aporten a la libertad religiosa:

Si la ERE es un área que favorece el aprendizaje, el conocimiento, la formación, se evalúa y es abierta e inclusiva, seguramente ningún estudiante tendrá motivos para no tomarla, ya que esta enriquecerá su libertad religiosa al estar en diálogo con otras ideologías y creencias, y adquirirá elementos teóricos que podrá aplicar a su vida cotidiana (p. 64).

Otro aspecto interesante es el trabajo con estrategias pedagógicas y recursos para la enseñanza que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes de ERE, a fin de motivarlos e interesarlos en su aprendizaje. Al respecto, el ICDR2 aportaba:

En general creo que el interés de los estudiantes depende de las estrategias y metodología que el docente utilice, hay temas y clases que les llaman mucho la atención y participan

con entusiasmo, pero también tengo momentos en que siento que los estudiantes no están muy motivados. (Lp.22-25)

En ese orden de ideas, hoy día los recursos tecnológicos al servicio de la Educación deben ser utilizados por los docentes para interesar aún más a los estudiantes al aprendizaje; al respecto, el ICDR1 compartió sus experiencias cuando comentaba:

Me gusta bastante motivar a los estudiantes, tengo niños que son bastante auditivos a los que les gusta escuchar charlas, historias de vida de superación, de igual manera les gusta mucho cuando utilizo herramientas tecnológicas en las clases, creo que la tecnología es muy importante para la enseñanza de la ERE (Lp.78-81)

Las consideraciones anteriores encuentran asidero en Medina et al. (2009) cuando expresan que el trabajo de los docentes debe consistir en buscar estrategias eficaces y recursos novedosos que den respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes.

En el caso de la ICD3, quizá por su formación distinta a la naturaleza de la ERE, se limita en su didáctica al uso de “Talleres o guías, trabajos de investigación. Creo que me falta mucho por aprender, pero hago lo mejor que puedo. Cabe destacar, en este punto lo expuesto por Santana et al (2021) cuando manifestaba que las herramientas tecnológicas se han convertido en aliadas importantes para el trabajo colaborativo; no obstante, es necesario que los docentes de ERE se preparen para el uso de esas herramientas para que construyan espacios de trabajo colaborativo a través de internet, donde los estudiantes tengan mayores posibilidades de desarrollar investigación y trabajar de manera articulada para dar origen a conocimientos práctico y pertinentes con sus necesidades dentro y fuera del aula de clase.

Por su parte, los Padres de familia también ofrecieron sus opiniones respecto a la Categoría Orientadora *Didáctica en el ERE*; sobre ello los cuatro ICPF coincidieron en aportar

recomendaciones sobre las *estrategias didácticas*, mientras que solo uno de ellos hizo referencia a *recursos para la enseñanza*. De esa manera, para el ICPF1, las sugerencias para las estrategias están determinadas por los atributos que se muestran en la Tabla 51 y la Figura 72.

Tabla 51

Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Padre de Familia 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Abordarla de manera creativa Hacerla más interesante para los estudiantes	Que sea más interesante y creativa.

Figura 72

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3



Por su parte el ICPF4, coincidió con el ICPF3 al sugerir que las *estrategias didácticas* en la ERE deben aportar para conseguir *clases atrayentes para los estudiantes*, con *estrategias que interesen a los estudiantes*, buscando que estas sean más llamativas, abordadas de manera

creativa a través de una *docencia más estratégica*, tal como se extrajo de las unidades de significado que se muestran en la Tabla 52 y en la Figura 73, a continuación.

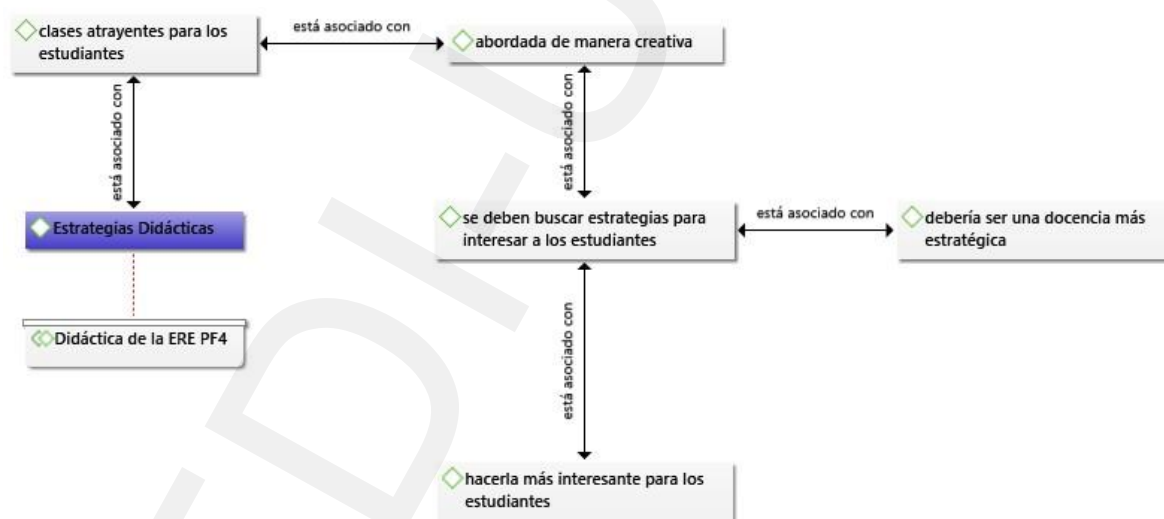
Tabla 52

Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Padre de Familia 4				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Clases atrayentes para los estudiantes Estrategias que interesen a los estudiantes Docencia más estratégica	(...) creo que los profesores deben ser más estratégicos y hacer que las clases sean más llamativas

Figura 73

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4



En cuanto al ICPF5, en el marco de la CE *estrategias didácticas* este hizo referencia al hecho que *solo se hacen reflexiones* en la clase de ERE y por tanto considera que *se deben*

mejorar las clases, lo cual es necesario si esta se limita solo a reflexionar y no busca que los estudiantes se motiven hacia otros procesos relacionados a la construcción del aprendizaje. Las dialógica de este informante clave en relación a la Didáctica en la ERE se sintetiza en la Tabla 53 y en la Figura 74, a continuación.

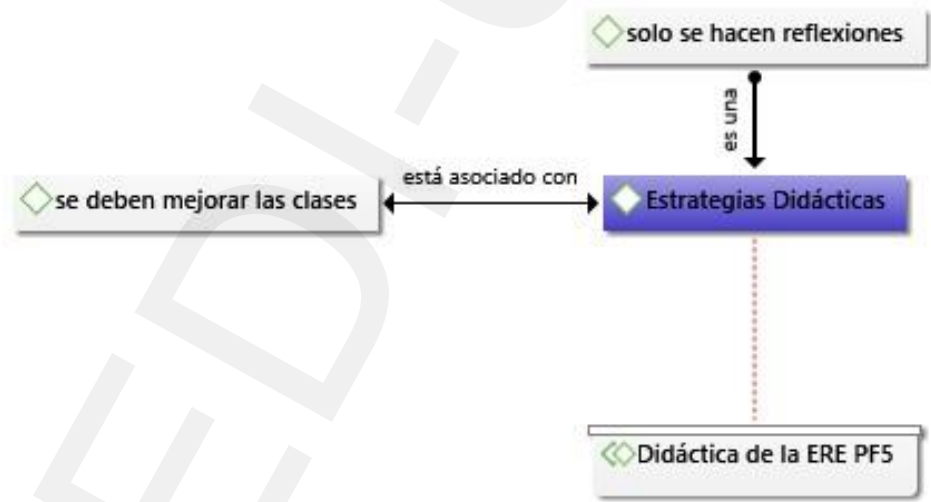
Tabla 53

Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Padre de Familia 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Solo se hacen reflexiones	he visto que lo que hacen son reflexiones (...) creo que le falta mejorar.
			Se deben mejorar las clases	

Figura 74

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5



Finalmente, al análisis a la discursiva con el ICPF6 en relación a la Didáctica de la ERE, permitió extraer tanto las categorías emergentes *estrategias didácticas* y *recursos para la enseñanza* como se observa en la Tabla 54 y la Figura 75. La primera de ellas, determinada por

los atributos *se deben buscar estrategias para interesar a los estudiantes*, no obstante, reconoce que *el docente se esmera*, y esto *genera empatía con los estudiantes*, a pesar que se limita a hacer *preguntas en clase*. En cuanto a los *recursos para la enseñanza*, de acuerdo a este informante clave sólo se utiliza el *cuaderno de apuntes*, de lo cual se infiere que el docente dicta contenidos que los estudiantes copian en sus cuadernos y deben estudiar para responder a las preguntas.

Tabla 54

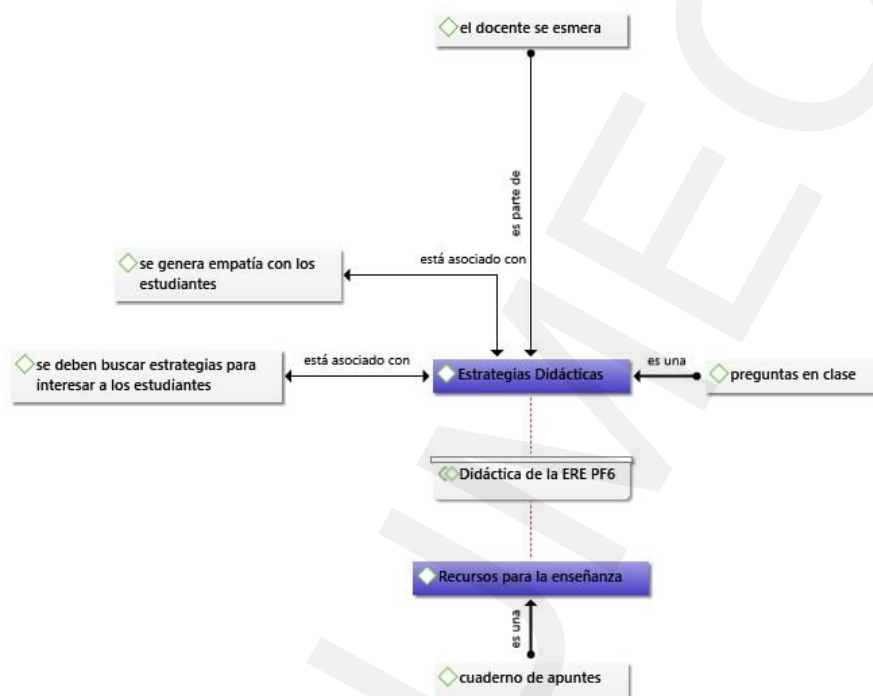
Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Padre de Familia 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Se deben buscar estrategias para interesar a los estudiantes	El profesor de religión debe buscar estrategias para que las clases sean más interesantes.
			El docente se esmera	(...) creo que el profesor de religión lo hace muy bien, ha logrado tener empatía con mis hijos
			Genera empatía con los estudiantes	(...) me dicen mis hijos que el profesor les pregunta en clase
			Preguntas en clase	(...)veo que el profesor, revisa cuaderno (...)
		Recursos para la enseñanza	Cuaderno de apuntes	

De los análisis anteriores, se logró conformar la reunitiva de las opiniones de los ICPF en relación a la Didáctica de la ERE y sus percepciones que permitieron la determinación de la categoría emergente *estrategias didácticas* a través de atributos que se visualizaron a modo de recomendaciones de estos actores sociales a los docentes de religión, sobre la base de los que observan en sus hijos estudiantes; tal como se muestra en la Figura 76.

Figura 75

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6

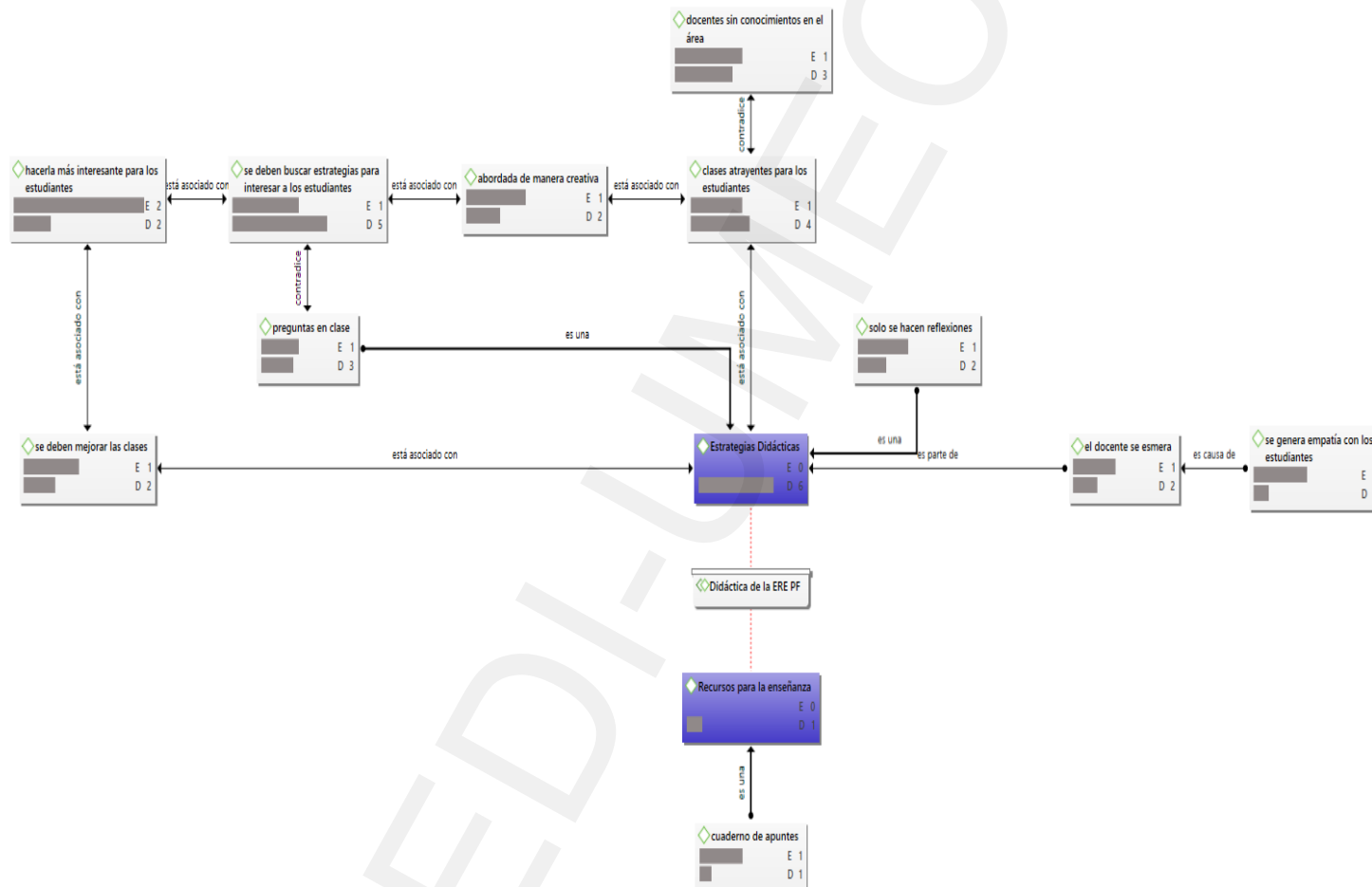


En ese sentido, podría afirmarse que los Padres de Familia coinciden al considerar que la Didáctica en la ERE responde a una enseñanza tradicional, que debe ser mejorada a través de estrategias didácticas más creativas, que busquen despertar el interés de los estudiantes hacia los contenidos de la asignatura; los ICPF consideran que a pesar que el docente se esmera y esto genera empatía con los estudiantes, no debe limitarse a reflexiones y preguntas en clase apoyadas en el cuaderno de apuntes como único recurso para la enseñanza que surgió de la dialógica con el ICPF 5 cuando expresaba “veo que el profesor, revisa cuaderno y me dicen mis hijos que el profesor les pregunta en clase” (Lp.9-10). De ese modo, “el profesor debe buscar la forma de llegar a los muchachos, buscar la forma de que ellos se interesen por la clase” (ICPF4, Lp.13-14)

y más adelante este padre de familia reafirma al decir “creo que los profesores deben ser más estratégicos y hacer que las clases sean más llamativas” (Lp.24-25)

Figura 76

Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Didáctica de la ERE y sus categorías emergentes



En relación a esto, cabe traer lo expuesto por Vásquez Ortiz (2020) cuando manifiesta que los docentes pueden valerse de la implementación de proyectos educativos donde los estudiantes reflexionen de manera conjunta dejando a un lado el individualismo y de esta manera realizar un trabajo colaborativo en el que todos se motiven, tengan participación y no sean elementos aislados y ajenos a los problemas sociales, haciendo que cada uno haga un aporte importante. Al implementar este tipo de estrategias el docente propiciaría la inclusión al tiempo que interesaría a los estudiantes pues se escucharían y compartirían las ideas, pensamientos y cuestionamientos de todos, y no de uno sólo estudiante cuando se le haga una pregunta o se le revise el cuaderno.

Así como con los docentes y los padres de familia, resultó importante conocer las experiencias de los estudiantes en torno a la Didáctica de la ERE, a los fines de poder determinar y conformar las categorías emergentes que permitieran construir esta categoría orientadora en las instituciones estudiadas. Con tal propósito, el análisis hermenéutico se inició con la discursiva del ICE1, donde la Didáctica de la ERE se estructuró a través de las CE *estrategias didácticas y recursos para la enseñanza*, determinadas por los atributos que a continuación se muestran en la Tabla 55 y en la Figura 77.

Tabla 55 Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

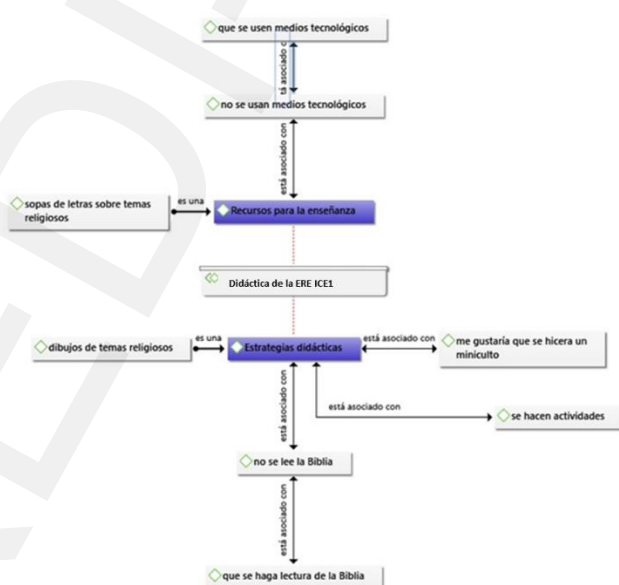
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 1		
		Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Actividades en clase	La profesora pone actividades y las debemos realizar en la clase
			Dibujos sobre temas religiosos	(...) nos pone a dibujar el principio de la creación.
			No se lee la Biblia	
			Me gustaría que se	(...) me gustaría ver en la

	hiciera un miniculto	clase de educación religiosa es que trajeran un pastor que hicieran un miniculto
Recursos para la enseñanza	Sopa de letras sobre temas religiosos	Sopas de letras, buscando los valores religiosos (...)
	No se usan medios tecnológicos	

De esa manera, se observa que la CE *estrategias didácticas* se estructuró a partir del hecho que el docente hace *actividades en clase*, trabajando en ocasiones con *dibujos sobre temas religiosos*, aun cuando *no se lee la Biblia*. Por otra parte, al indagar con la ICE1 sobre qué actividades le gustaría que se hicieran en clase respondió *me gustaría que se hiciera un miniculto*, toda vez que es practicante de la religión cristiana evangélica. En cuanto a los *recursos para la enseñanza*, habló del uso de *sopas de letras* sobre valores religiosos, y que en clases *no se usan medios tecnológicos* para desarrollar las actividades, lo cual le agradaría.

Figura 77

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE1



Continuando con el análisis de la Didáctica de la desde la mirada de los estudiantes, El ICE2 compartió en su discursiva sus experiencias al respecto, a partir de las cuales se pudieron también extraer las categorías emergentes *estrategias didácticas y recursos para la enseñanza*, considerando los atributos que se muestran a continuación en la Tabla 56.

Es así como la CE estrategias didácticas quedó estructurada por la lectura de la Biblia, actividad que se realiza en clase y de la cual se derivan preguntas y respuestas sobre las lecturas; igualmente, el docente de ERE realiza la explicación del tema a trabajar, la cual puede estar acompañada por charlas donde se da participación para reflexiones en clase. En cuanto a los recursos para la enseñanza, de acuerdo a este IC el docente solo se vale de la Biblia y no se usan medios tecnológicos para la facilitación de contenidos, como se muestra en la Figura 78.

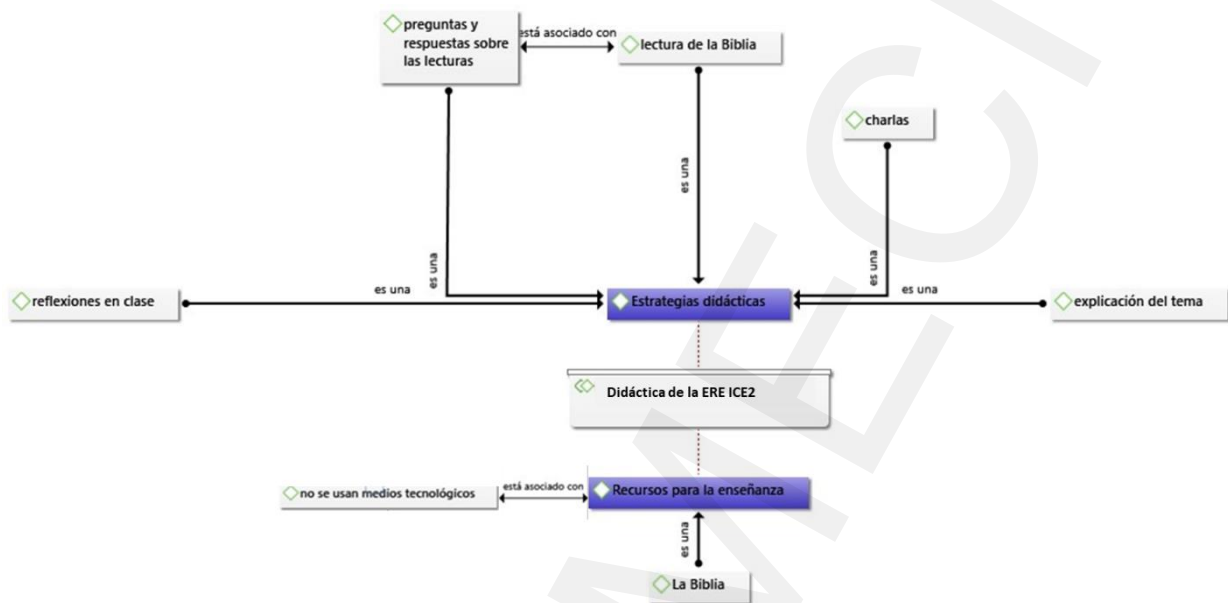
Tabla 56

Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 2		Unidades de Significado
		Categorías Emergentes	Atributos	
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Lectura de la Biblia	La profesora nos pone a leer la Biblia y a responder preguntas sobre la lectura, nos da charlas, reflexiones
			Preguntas y respuestas sobre las lecturas	
			Charlas Explicación del tema	
		Recursos para la enseñanza	Reflexiones en clase	No se usan herramientas tecnológicas
			La Biblia No se usan medios tecnológicos	

Figura 78

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE2



En cuanto al ICE3, la Tabla 57 muestra que se extrajeron atributos que conformaron la CE *estrategias didácticas*, determinada por *explicaciones del docente*, que generan *preguntas sobre temas religiosos* creando un espacio donde *los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista* y motiva a la *participación en clase*; por otra parte, este IC expresó que le agrada la manera que el docente de ERE da la clase y que le gustarían *dramatizaciones y talleres*.

Tabla 57

Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Estudiante 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Explicaciones del docente Preguntas sobre temas religiosos Expresar puntos de vista de los estudiantes	En la clase participamos respondiendo las preguntas y diciendo nuestros puntos de vista sobre lo que pensamos. Así como la profesora

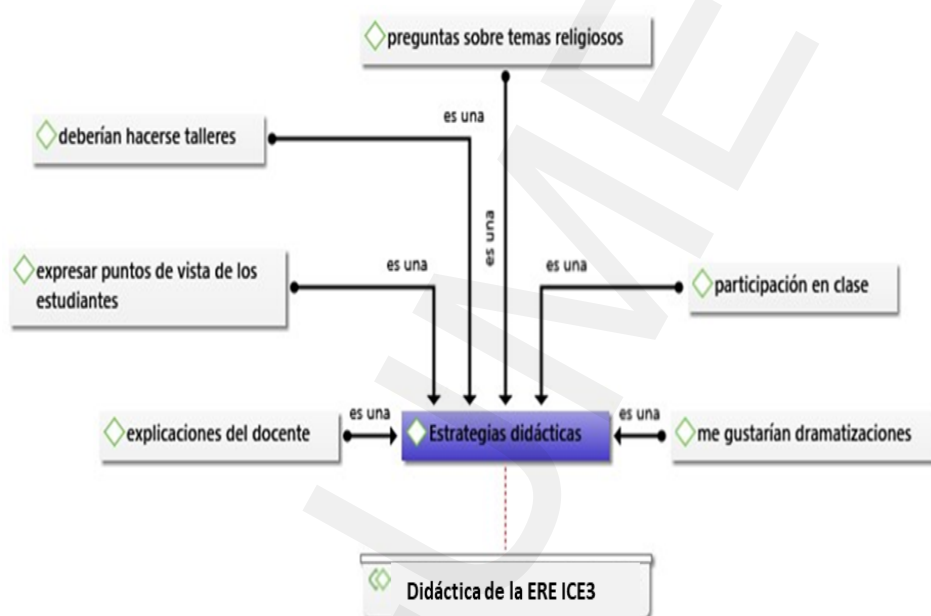
Participación en
clase

nos enseña me gusta.
Con talleres, pregunta y a
veces dramatizados.

Dramatizaciones
Talleres

Figura 79

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE3



Continuando con el análisis hermenéutico, la discursiva con el ICE4 al igual que para los ICE1 y 2, arrojó las categorías emergentes *estrategias didácticas y recursos para la enseñanza*, tal como se muestra en la Tabla 58. La primera de ellas, determinada por los atributos *se dan charlas sobre temas religiosos*, se hacen *talleres con preguntas* y luego *se comparten las respuestas en clase*. No obstante, esta variedad de estrategias, para este IC para algunos compañeros *las clases a veces son monótonas* pues *algunas metodologías no son agradables*, con lo cual considera que *las clases deberían ser más dinámicas*. En cuanto a los recursos para la enseñanza, esta IC sólo hizo mención al *uso de fotocopias* para hacer los talleres. Estas relaciones se muestran en la Figura 80, a continuación.

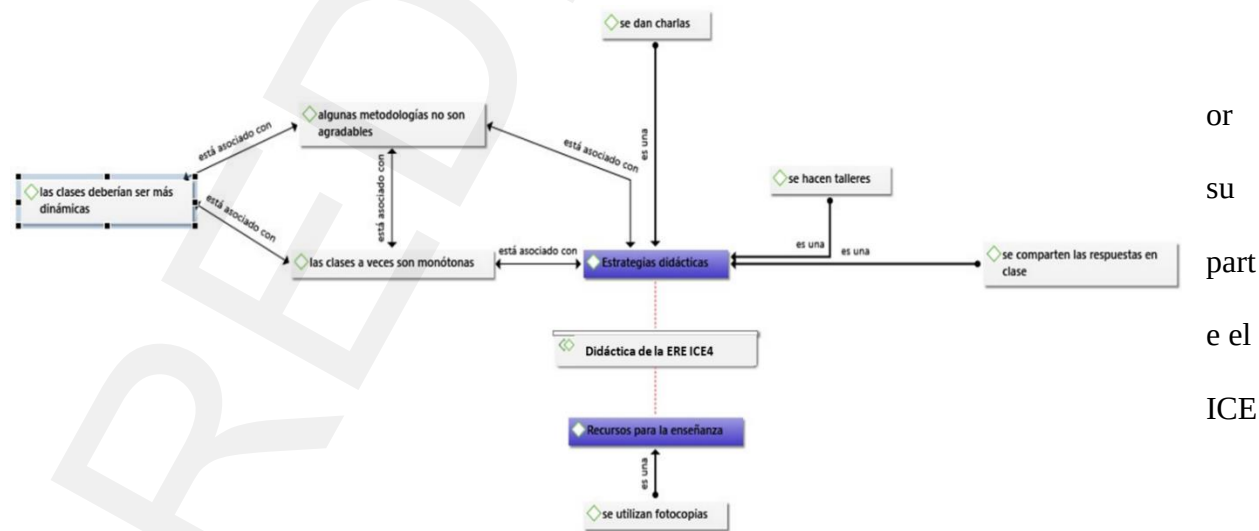
Tabla 58

Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 4	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE		Estrategias didácticas	Se dan charlas	
				Talleres	(...) la profesora más que todo nos da charlas (...)
				Se comparten las respuestas en clase	talleres. Las respuestas las compartimos en clase.
				Las clases a veces son monótonas	(...) siento que algunas metodologías no son agradables para ellos, las clases a veces son como monótonas
				Algunas metodologías no son agradables	
				Las clases deberían ser más dinámicas.	
		Recursos para la enseñanza		Se usan fotocopias	(...) nos da fotocopias

Figura 80

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE4



5, dentro de la CO Didáctica de la ERE, no fue explícito en cuanto a las *estrategias didácticas* pues solo mencionó que se hacen *actividades relacionadas al amor de Dios y al prójimo*; no obstante, compartió sus preferencias en relación a que le agradaría *que se hicieran debates y que se dieran relatos e historias de la Biblia*.

Igualmente, en el caso de los *recursos para la enseñanza* que implementa el docente, le agradaría el *uso de videos* en las clases de ERE. Estas relaciones se muestran en la Tabla 59 y en la Figura 81 a continuación.

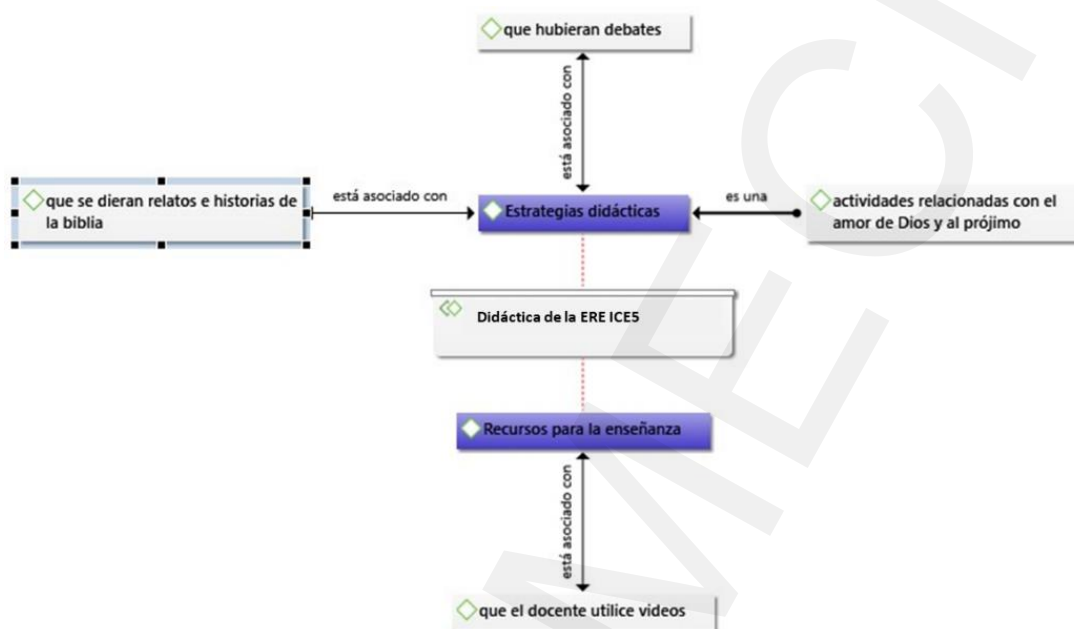
Tabla 59

Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE

Informante clave Estudiante 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Actividades relacionadas con el amor de Dios y al prójimo	(...) nos ponen actividades sobre el amor a Dios y que debemos amar al prójimo.
			Que se hicieran debates	Me gustaría que se hicieran debates (...)
			Que se dieran relatos e historias de la Biblia	historias de la biblia
		Recursos para la enseñanza	Uso de videos	(...) que el profesor nos pusiera videos.

Figura 81

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE5



Finalmente, para el ICE6 el docente de ERE facilita los contenidos a través de la aplicación de una serie de *estrategias didácticas* con *actividades en clase* que propician el *diálogo docente-estudiantes*, por medio de *preguntas y respuestas* devenidas generalmente de *historias de vida* que se comparten en el aula. En cuanto a *recursos para la enseñanza*, el docente al parecer recurre únicamente a fotocopias, tal como se muestra en la Tabla 60 y en la Figura 82 a continuación.

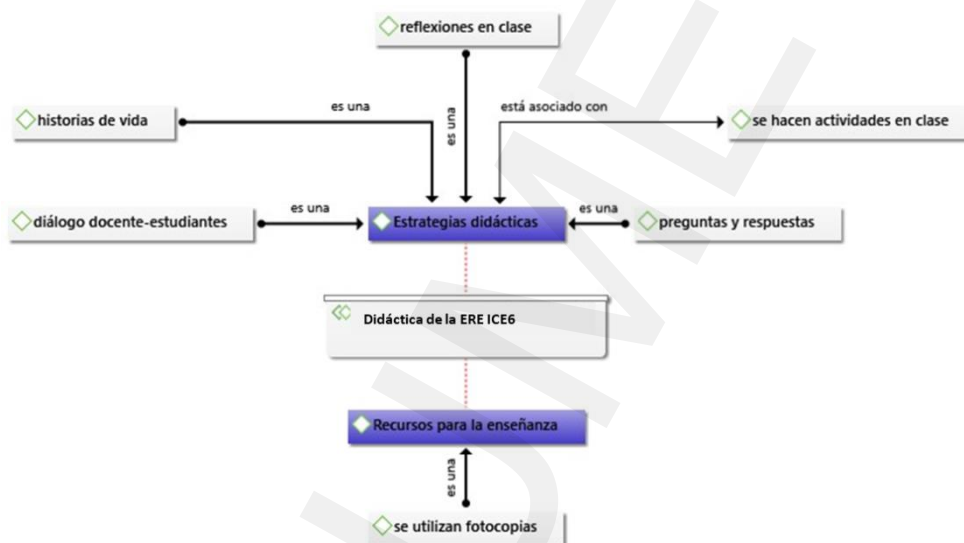
Tabla 60 *Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Didáctica de la ERE*

Informante clave Estudiante 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Se hacen actividades en clase Historias de vida Preguntas y respuestas Reflexiones en clase	Él nos coloca una actividad, (...) y nos dice que hagamos la actividad y cuando terminamos nos pone a leer las preguntas y las respuestas. (...) el profesor bueno

	Diálogo docente- estudiantes	con nosotros le gusta hablarnos.
Recursos para la enseñanza	Se utilizan fotocopias	(...) nos da una copia

Figura 82

Red semántica representativa de la CO Didáctica de la ERE, a partir de la discursiva del ICE6



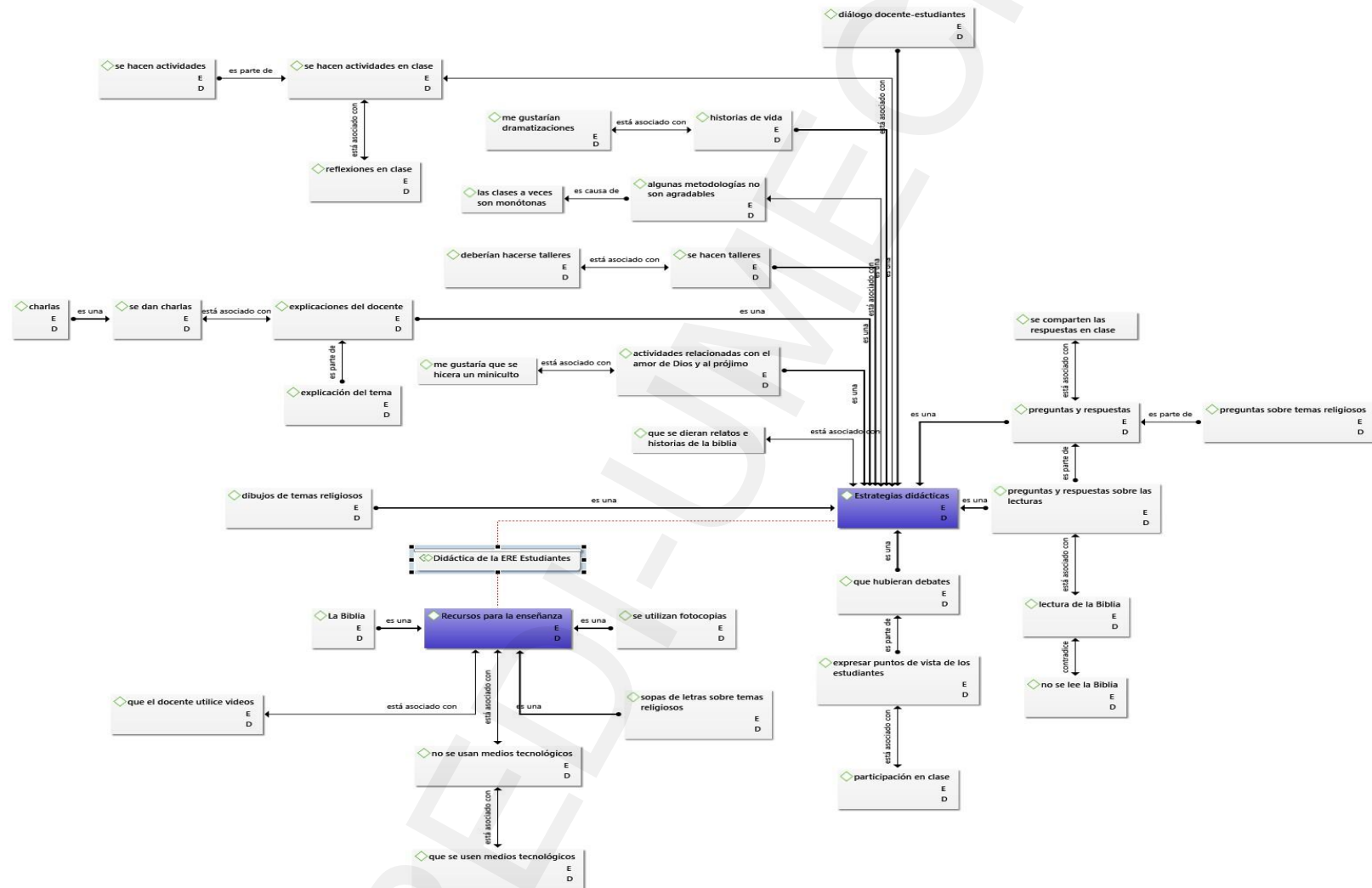
La reunitiva del análisis de la dialógica de los ICE en relación a la CO Didáctica de la ERE, que se muestra en la Figura 83, evidencia preferencia de uso de estrategias didácticas orientadas a preguntas y respuestas sobre los temas abordados sean específicamente religiosos, en algunos casos a través de la lectura de la Biblia, u otros en torno a valores y desarrollo personal, tal como lo manifiesta el ICE6 cuando expresa: “Él nos coloca una actividad, nos da una copia y nos dice que hagamos la actividad y cuando terminamos nos pone a leer las preguntas y las respuestas” (Lp.3-4). Lo anterior coincide con lo expresado por el ICE2 cuando afirmaba: “La profesora nos pone a leer la biblia y a responder preguntas sobre la lectura, nos da charlas, reflexiones” (Lp.10-11). Esto posibilita, además, la participación de los estudiantes

aportando sus propias opiniones, pues como expresa el ICE3 “En la clase participamos respondiendo las preguntas y diciendo nuestros puntos de vista sobre lo que pensamos” (Lp.4-5).

No obstante, este tipo de actividades son parte de una didáctica tradicional, lo cual hace que en ocasiones los estudiantes se aburran por la monotonía que se da en clases de ERE. Al respecto cuando se preguntó al ICE4 en relación a por qué hay estudiantes que reprueban este manifestó “(...) siento que algunas metodologías no son agradables para ellos, las clases a veces son como monótonas” (Lp.5-6), esto quizá a los repetitivo de las estrategias o a los pocos recursos para la enseñanza que dispone el docente pues en la reunitiva de las dialógicas sólo se logró evidenciar la Biblia y fotocopias con actividades de lecturas y sopas de letras como elementos de los cuales se valen los docentes para mediar las clases, aparte de ellos mismos como recurso humano.

Adicionalmente, no se usan los medios tecnológicos que están al servicio de la educación y que hoy por hoy ofrecen un sinnúmero de recursos para mediar las clases, tales como videos, juegos en línea ya diseñados o páginas donde los docentes pueden diseñar actividades, así como charlas, textos y música entre otros, que pueden ayudar a enriquecer el aprendizaje. En ese sentido, varios estudiantes aportaron su opinión sobre otras estrategias y recursos que les agradaría tener en las clases de ERE a fin de hacerlas más motivadoras e interesantes, aun cuando todos expresaron su agrado por las temáticas que se abordan. En la voz del ICE4: “A mí me gusta la clase, lo que pasa es que siento que debería ser como más dinámica que siempre no sea lo mismo” (Lp.7-8). Al respecto, el ICE5 aportó “Me gustaría que se hicieran debates y que el profesor nos pusiera videos” (Lp.19). Mientras que el ICE1 ofreció una idea más apegada a lo religioso cuando expresó:

Figura 83 Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la Categoría Orientadora: Didáctica de la ERE y sus categorías



Lo que me gustaría ver en la clase de educación religiosa es que trajeran un pastor que hicieran un miniculto para que mis compañeros sepan más de Dios, como ya tenemos biblias chiquitas, que le digan que las traigan para poder hacer una media hora de lectura con la Biblia. (Lp.8-11)

La solicitud anterior, aun cuando está muy relacionada a la religión cristiana evangélica pudiera servir de apoyo a las clases de ERE, haciendo lo propio con actividades con otras religiones; es decir, invitando a un sacerdote católico, a otro luterano, a religiosos budista, hinduista, judío o musulmán que a través de sus experiencias puedan mostrar a los estudiantes la diversidad de cultos, creencias y pensamientos en torno a los religioso y la vida desde sus propias miradas, todo ello con la anuencia de los padres de familia y las autoridades institucionales.

De esa manera, se visualizó que la Didáctica de la ERE desde la mirada de los estudiantes deberá llevarse a reflexión por parte de los docentes, pues si bien el apoyo institucional es escaso, por no decir nulo, el docente está llamado a buscar por sí mismo nuevas metodologías que le ayuden en su labor diaria para conducir a sus estudiantes a aprendizajes significativos.

4.3.2.2.3. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE. La necesidad de profundizar en el conocimiento de las percepciones de los actores sociales sobre la Práctica Pedagógica en la ERE condujo a indagar sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes en esta asignatura. Con ese propósito se realizó el análisis hermenéutico de la discursiva del ICDR1, mediado por el programa informático ATLAS. Ti, donde surgieron las categorías emergentes: *características de la evaluación, actividades de evaluación y criterios de evaluación*, las cuales estructuran la percepción de este actor social en relación a la categoría orientadora Evaluación en la ERE, las cuales se muestran en la Tabla 61 con sus atributos y unidades de significado.

Tabla 61

Análisis de la discursiva del ICD1. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Docente 1		Unidades de Significado
		Categorías Emergentes	Atributos	
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Características de la evaluación	Se aprueba o reprueba como cualquier otra asignatura	La ley permite que un estudiante repruebe educación religiosa, porque esta hace parte de las áreas fundamentales y como tal debe cumplir con todos los procesos como cualquier otra asignatura.
			Se brindan oportunidades para el alcance de logros esperados	aunque debo aclarar que al estudiante se le dan todas las oportunidades necesarias para que realice actividades de alcance de logros,
			Se piensa que los estudiantes deben ser promovidos sin evaluación	algunos docentes y directivos docentes creen que la ER no debe ser calificada y por lo tanto todos los estudiantes deben ser promovidos; dicen que esta asignatura nadie debe reprobarla
		Actividades de evaluación	Autoevaluación	me gusta mucho que los estudiantes se autoevalúen, que socialicen las actividades realizadas en clase, y sobre todo escuchar sus puntos de vista frente a los diferentes temas tratados en clase
			Socialización de las actividades	
			Se escuchan los puntos de vista de los estudiantes	
			Exposiciones, talleres y reflexiones	se tratan de actividades complementarias como exposiciones, reflexiones y entrega de talleres

Criterios de evaluación	Se considera el comportamiento estudiantil	En mi proceso de evaluación tengo muy en cuenta el comportamiento de mis estudiantes, su responsabilidad con las actividades asignadas
	Se toma en cuenta la responsabilidad	

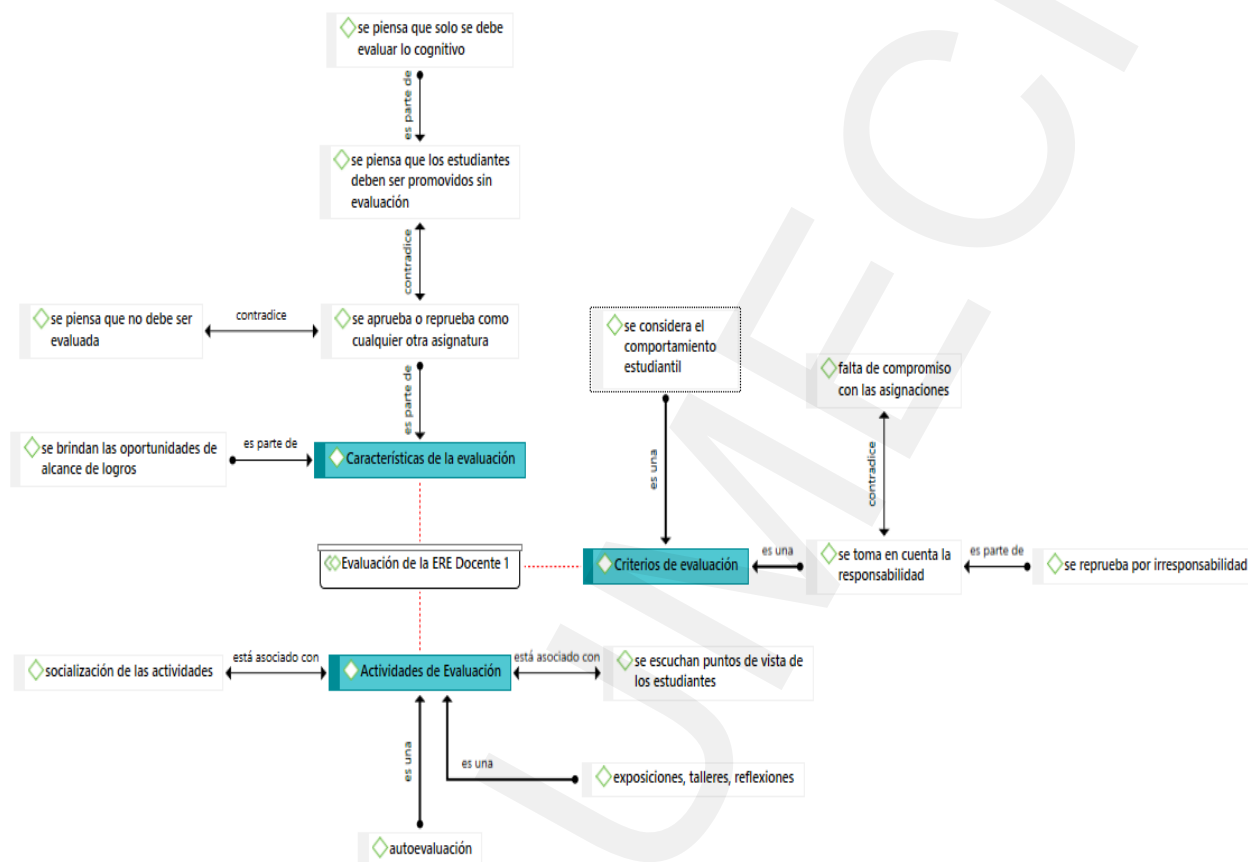
La tabla anterior muestra las *características de la evaluación* de acuerdo a la percepción del ICD1, cuyas relaciones se observan en la Figura 84. Este docente determina la ERE como una materia que *se aprueba o reprueba como cualquier otra asignatura*, sin embargo, los estudiantes no ponen la atención necesaria y muchas veces reprueban “por su falta de responsabilidad y compromiso, porque no muestran mucho interés por las clases” (ICD1. Lp.95-96), a pesar que durante el período escolar *se brindan oportunidades para el alcance de logros esperados*. Por otra parte, de acuerdo a este actor social, los docentes de otras asignaturas consideran que *los estudiantes deben ser promovidos sin evaluación*.

De igual manera, la Figura 85 muestra la categoría emergente *Actividades de evaluación* determinada por estrategias que promueven la *socialización de las actividades* entre las que se encuentran *exposiciones, talleres y reflexiones*; al mismo tiempo, el ICD1 afirma que *se escuchan los puntos de vista de los estudiantes* en relación a las temáticas que se abordan en clase, que permiten además promover la *autoevaluación*.

La tercera categoría emergente gira en torno a los *criterios de evaluación* que se considera para valorar los aprendizajes de la asignatura. En ese sentido, el ICD1 compartió que para la evaluación *se considera el comportamiento estudiantil y se toma en cuenta la responsabilidad* en la realización y entrega de las asignaciones que se indican tanto en el aula como en el hogar; sin embargo, hay estudiantes que recurrentemente demuestran *falta de compromiso con las asignaciones*, con lo cual *se reprueba por irresponsabilidad*.

Figura 84

Red semántica representativa de la CO Evaluación de la ERE, a partir de la discursiva del ICD1



Del análisis de la discursiva del ICDR2, se pudieron extraer atributos que conformaron las categorías emergentes *características de la evaluación*, *criterios de evaluación* y *actividades de evaluación*; a través de las cuales se pudo determinar la categoría orientadora Evaluación de la ERE, tal como se evidencia en la Tabla 62, a continuación.

Tabla 62

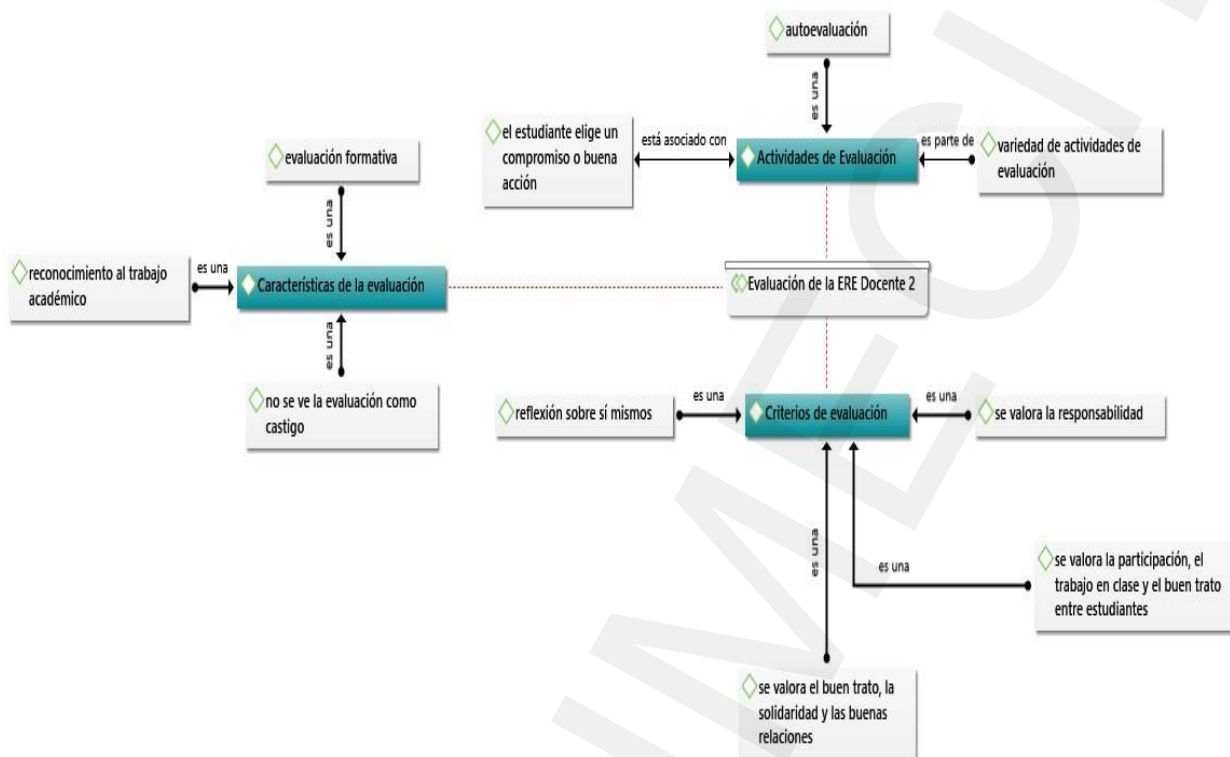
Análisis de la discursiva del ICD2. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Docente 2		Unidades de Significado
		Categorías Emergentes	Atributos	
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Características de la	Evaluación formativa	el proceso de evaluación que utilizo en la

evaluación		educación religiosa es formativo.
	No se ve la evaluación como castigo	no ven la evaluación como una forma de castigo; además trato de darles buenas
Criterios de evaluación	Reconocimiento al trabajo académico Se valora la responsabilidad Se valora la solidaridad y las buenas relaciones Se valora la participación en clases y el buen trato entre los estudiantes Se busca la reflexión sobre sí mismos	calificaciones para que sientan que su trabajo es reconocido deben ser responsables con las actividades propuestas en clase (...) valoro mucho la participación, el trabajo en clase, el buen trato entre los estudiantes. Al finalizar el periodo le doy la oportunidad a los educandos a que se autoevalúen, que reflexionen sobre cómo ha sido su compromiso
Actividades de evaluación	Autoevaluación	Al finalizar el periodo le doy la oportunidad a los educandos a que se autoevalúen,
	El estudiante elige un compromiso o una buena acción	Cuando un estudiante no alcanza los logros trato de comprometerlo a través de otras actividades para la casa, y dejándolo que elija un compromiso o una buena acción que debe poner en práctica
	Variedad de actividades de evaluación	

Figura 85

Red semántica representativa de la CO Evaluación de la ERE, a partir de la discursiva del ICD2



La Figura 85, muestra de manera gráfica las relaciones entre las categorías y los atributos de cada una de ellas; en ese sentido, se evidencia que las *características de la evaluación* la muestran como un *reconocimiento al trabajo académico*, donde los estudiantes *no ven la evaluación como un castigo*, sino que se hace de manera *formativa*. Por otra parte, se dan una *variedad de actividades de evaluación*, donde *el estudiante elige entre cumplir con un compromiso o ejercer una buena acción*, aunado a procesos de *autoevaluación*, determinando con ello las *actividades de evaluación* como categoría emergente.

Del mismo modo, se evidenciaron atributos que se organizaron en torno a la categoría emergente *criterios de evaluación*, configurada por la *reflexión sobre sí mismos*, la *valoración de la responsabilidad*, la *participación*, el *trabajo en clase* y el *buen trato*, la *solidaridad* y las *buenas relaciones* entre los estudiantes.

En cuanto al actor social ICDR3, igualmente se conformaron las categorías emergentes *características de la evaluación*, *criterios de evaluación* y *actividades de evaluación*; a través de las cuales se pudo determinar la categoría orientadora Evaluación de la ERE, tal como se evidencia en la Tabla 63, a continuación.

Tabla 63

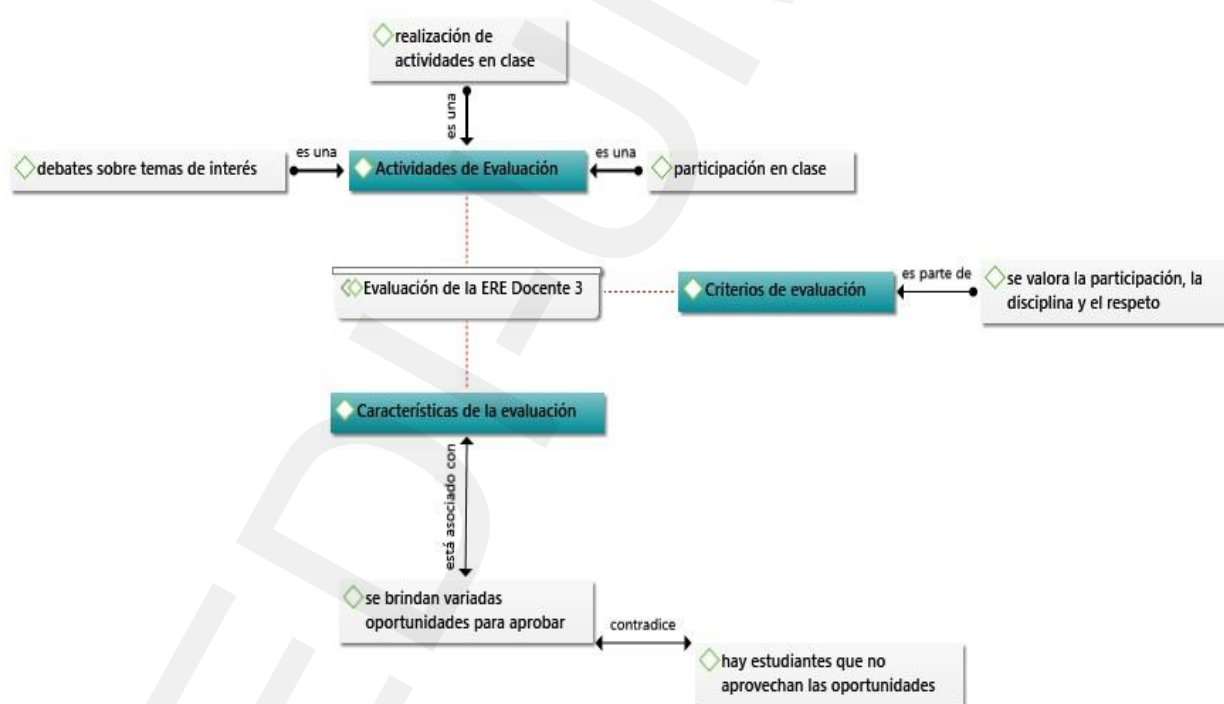
Análisis de la discursiva del ICD2. Categoría orientadora: Objetivos de la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Docente 3 Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Características de la evaluación	Se brindan variadas oportunidades para aprobar Hay estudiantes que no aprovechan las oportunidades	Les doy las oportunidades necesarias para que no pierdan, pero definitivamente hay algunos estudiantes que no muestran el mínimo interés en clase y no hacen nada.
		Actividades de evaluación	Realización de actividades en clase Participación en clase Debates sobre temas de interés	(...) les gusta participar y hacer debates frente algunos temas que para ellos son interesantes, sin embargo, creo que no le dan la importancia necesaria, siento que les falta más compromiso en la realización de las actividades.
		Criterios de evaluación	Se valora la participación, la disciplina y el respeto	Para la evaluación de los estudiantes tengo en cuenta, la realización de las actividades en clase, su participación, su disciplina y respeto.

Para este IC, entre las *características de la evaluación*, está el hecho que *se brindan variadas oportunidades para aprobar* la asignatura, sin embargo, *hay estudiantes que no aprovechan esas oportunidades* y reprueban, pues no muestran interés en la clase de religión, aun cuando se hacen *actividades de evaluación en clase* tales como *debates sobre temas de interés*, que permiten y propician la *participación en clase*. En ese sentido, como *criterios de evaluación* se valora la *participación, la disciplina y el respeto* que demuestren los estudiantes durante el desarrollo de las *actividades en clases* de religión. Estas relaciones pueden verse seguidamente en la Figura 86.

Figura 86

Red semántica representativa de la CO Evaluación de la ERE, a partir de la discursiva del ICD3



Si se observa en la Figura 87, en la reunitiva de las dialógicas con los Informantes clave Docentes en torno a la Categoría Orientadora *Evaluación en la ERE* se evidencia en primer lugar

que las opiniones coinciden en el hecho que se brinda a los estudiantes variadas oportunidades de evaluación para el alcance de logros propuestos, una evaluación formativa, que propicie una visión y una reflexión sobre sí mismos. Tales afirmaciones validan lo expuesto por Meza et al. (2015) cuando manifiestan que la evaluación en la ERE no debe ser únicamente una calificación, sino que debe servir como oportunidad para que los estudiantes se autoevalúen sobre aquellos aprendizajes o situaciones concretas de su vida que deben mejorar en su contexto familiar, educativo y social.

A pesar de lo positivo de este proceder, hay estudiantes que parece no interesarles los contenidos o temas que se abordan en la ERE pues se les dan “las oportunidades necesarias para que no pierdan, pero definitivamente hay algunos estudiantes que no muestran el mínimo interés en clase y no hacen nada” (ICDR3, Lp.50-52), desaprovechando las oportunidades de aprendizaje que ofrece la asignatura para el desarrollo de la vida espiritual y personal. Lo anterior, coincide con lo manifestado por los otros dos docentes, cuando afirman:

Hay estudiantes que reprueban la asignatura por su falta de responsabilidad y compromiso, porque no muestran mucho interés por las clases, aunque debo aclarar que al estudiante se le dan todas las oportunidades necesarias para que realice actividades de alcance de logros (ICDR1. Lp. 94-97)

Cuando un estudiante no alcanza los logros trato de comprometerlo a través de otras actividades para la casa, y dejándolo que elija un compromiso o una buena acción que debe poner en práctica, como por ejemplo una obra de caridad, ayudar a un compañero de su colegio, una donación voluntaria para una persona necesitada o un acto donde muestre sentido de pertenencia por la institución. (ICDR2. Lp.95-99)

De esa manera, pudiera pensarse que para estimular a los estudiantes se requiere desarrollar actividades innovadoras que despierten su interés, pudiera ser a través de recursos donde se tengan en cuenta los estilos de aprendizaje y que aborden temas seleccionados por los propios estudiantes dentro de los contenidos indicados por el currículo, de manera tal que el docente logre imprimir motivación hacia el aprendizaje. Cabe señalar, que los docentes coinciden en que las actividades de evaluación generalmente se hacen en clase y se orientan a la participación, al debate sobre los temas, a la socialización y la reflexión, a través de exposiciones y talleres, así como la autoevaluación.

En ese sentido, se observa cómo este accionar de los docentes, integrando la evaluación a las actividades diarias de clase, permite que no sea vista como un examen ayudando al estudiante a sentirse más tranquilo y tener una mente más abierta para aprender y expresar sus ideas (Benavides et al., 1996); tal como lo expresa el ICD2:

(...) el proceso de evaluación que utilizo en la educación religiosa es formativo, valoro mucho la participación, el trabajo en clase, el buen trato entre los estudiantes. Al finalizar el periodo le doy la oportunidad a los educandos a que se autoevalúen, que reflexionen sobre cómo ha sido su compromiso durante el periodo académico. Eso les da tranquilidad a los estudiantes porque no ven la evaluación como una forma de castigo (Lp. 88-92).

Las afirmaciones anteriores, coinciden con lo manifestado por el ICD3 cuando expresaba: “Para la evaluación de los estudiantes tengo en cuenta, la realización de las actividades en clase, su participación, su disciplina y respeto” (Lp.49-50), toda vez que se trata de trabajar en clase los contenidos y la evaluación de estos como algo natural, sobre todo porque se toman muy en cuenta los aspectos actitudinales como principales criterios de evaluación. Así, como puede verse en la Figura 79, se valoran aspectos como la participación, el trabajo en clase y el buen trato

entre compañeros, la disciplina, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con las actividades que se asignan, todo ello como parte del componente afectivo que “permite conocer sus sentimientos respecto a las actitudes que se les enseñan. El componente conductual ayuda a identificar con qué acciones expresa las actitudes aprendidas (Benavides et al., 1996). En ese sentido, se evidencia que los docentes de la ERE en las IE en estudio privilegian el componente actitudinal antes que el cognitivo para el proceso de evaluación de la asignatura.

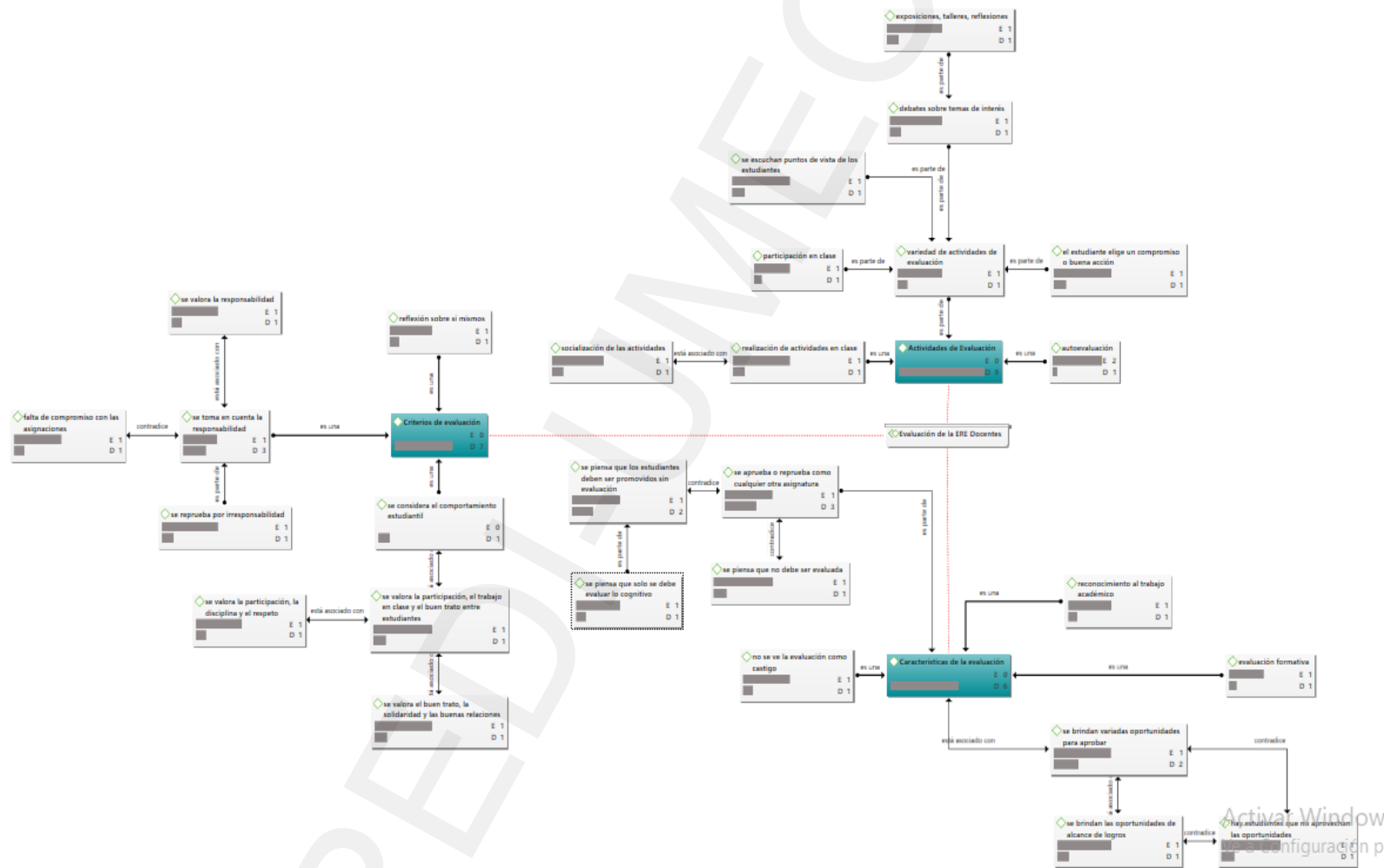
Por otra parte, cabe destacar el hecho que existen docentes de acuerdo al ICDR2 que piensan que los estudiantes deben ser promovidos en la ERE sin evaluación, pues consideran que sólo los contenidos cognitivos deben ser evaluados; no obstante, la ERE se aprueba o reprueba como cualquier otra asignatura, toda vez que la educación colombiana, en el Decreto 4500 de 2006, considera que tiene el mismo valor que otras áreas de formación, en consecuencia debe ser evaluada para la subsecuente promoción de los estudiantes a un nuevo grado.

algunos docentes y directivos docentes creen que la ER no debe ser calificada y por lo tanto todos los estudiantes deben ser promovidos; dicen que esta asignatura nadie debe reprobarla. Ellos hacen comentarios despectivos por no ser una asignatura que es evaluada por el ICFES. Al parecer muchas personas solo piensan en lo cognitivo y científico como lo más importante dejando a un lado lo trascendente del ser humano, dejando a un lado las relaciones humanas, la práctica de valores que hacen posible la vida en comunidad y el respeto de la vida. (Lp.67-72)

Estas percepciones, permiten afirmar el interés que los docentes entrevistados tienen en la formación espiritual y personal de los estudiantes al considerar los aspectos actitudinales que son importantes para su desarrollo. En ese sentido, el ICDR2 afirmaba “les dejo claro que su formación como personas es muy importante y que deben ser responsables con las actividades

Figura 87

Reunitiva de percepciones de los ICDR en relación a la Categoría Orientadora: Evaluación en la ERE y sus categorías emergentes



propuestas en clase.” (Lp.93-95), con lo cual la evaluación en la ERE no constituye una medición del conocimiento, busca ser formativa para el pensamiento, la espiritualidad y el desarrollo personal de los estudiantes; toda vez que enfatiza en la autoevaluación reflexiva sobre sí mismos, en aspectos tales como valores, ética, comportamiento y relaciones con los demás.

Lo anterior, está relacionado con la afirmación de Quitián y Moncada (2017) cuando expresan:

pero lo debe hacer desde una perspectiva epistemológica clara por medio de un objeto de estudio propio, sea este la dimensión religiosa, lo trascendente, la ética, la formación humana, la evangelización, la dimensión espiritual o la inteligencia espiritual, una opción que configura su identidad y le da coherencia en relación con la intencionalidad integral de la Ley. (p.7)

Esto es consecuente con lo expresado por Oviedo y Armínola (2014) cuando hablan que la evaluación debe ser un medio para determinar el aprendizaje y no un fin en sí misma, que debe ayudar al docente a identificar y caracterizar a los estudiantes, hacer retroalimentación de los procesos educativos y tomar decisiones. De ahí, la importancia de la revisión de los resultados de las evaluaciones pues permiten analizar el diseño, y aplicación de estrategias pedagógicas, recursos y formas de abordar los propios procesos de evaluación estudiantil.

Otra mirada de la evaluación en la ERE es la proporcionada por los ICPF; así del análisis de la dialógica con los actores sociales Padres de familia surgieron categorías que ayudan a conformar la categoría orientadora Evaluación en la ERE a partir de las opiniones de estos informantes clave. En el caso del ICPF3, surgió la categoría orientadora *conocimiento de la evaluación*, como se muestra en la Tabla 64.

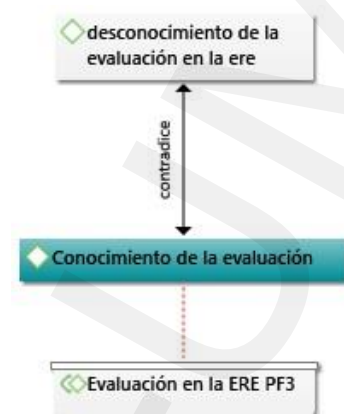
Tabla 64

Análisis de la discursiva del ICPF3. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Informante clave Padre de familia 3				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Conocimiento de la evaluación	Desconocimiento de la evaluación en la ERE	Bueno no sé cómo da la profesora de religión las clases de religión

Figura 88

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF3



La Figura 88 da cuenta del desconocimiento de este informante clave en relación a la evaluación en la ERE, lo cual resulta preocupante toda vez que los padres de familia constituyen un puntal decisivo en el aprendizaje de los estudiantes, así como de apoyo a los docentes en la tarea de la formación espiritual y personal.

En cuanto el ICPF4, la dialógica permitió evidenciar como categorías emergentes *conocimiento de la evaluación y actividades de evaluación*, las cuales fueron determinadas a través de los siguientes atributos que se muestran en la Tabla 65.

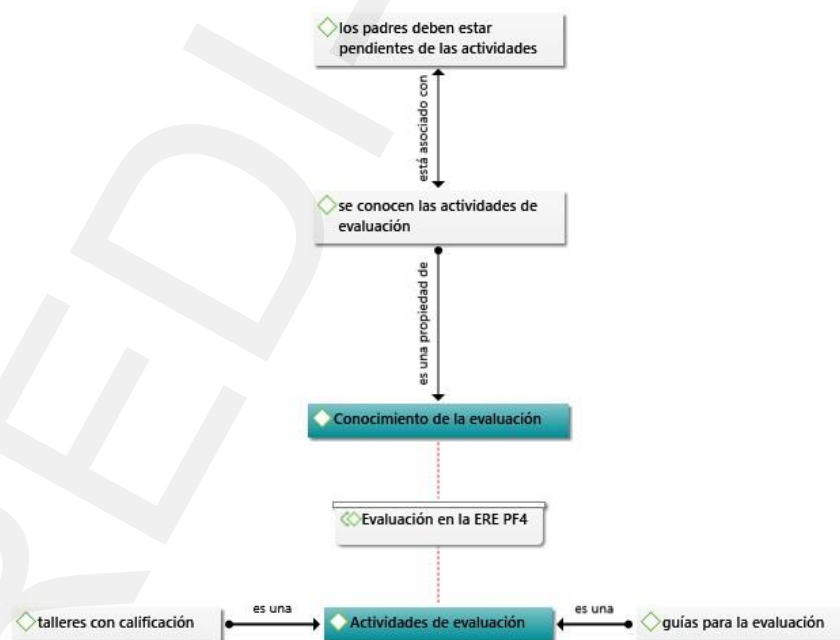
Tabla 65

Análisis de la discursiva del ICPF4. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Informante clave Padre de familia 4				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Conocimiento de la evaluación	Se conocen las actividades de evaluación	(...) uno como papá debe estar pendiente de lo que hacen los hijos, preguntarles y revisarles sus apuntes para saber si hicieron las actividades o no. Hasta ahora no hay inconveniente con la calificación, la profesora realiza guías, talleres y se los califica
		Actividades de evaluación	Talleres con calificación	
			Guías para la evaluación	

Figura 89

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF4



En relación a la categoría emergente *conocimiento de la evaluación*, el análisis de la discursiva permitió evidenciar que el ICPF4, sí conoce las actividades de evaluación que se hacen en la ERE y está al pendiente de las mismas. Por otra parte, la categoría emergente *actividades de evaluación* quedó determinada a través del análisis por la realización de *talleres con calificación*, junto con *guías de evaluación*, tal como se evidencia en la Figura 89, a continuación.

Por su parte la dialógica con el ICPF5 permitió seguir configurando la categoría emergente *conocimiento de la evaluación*, determinada por el *desconocimiento de la evaluación en la ERE*, coincidiendo totalmente con el ICPF3, tal como se muestra en la Tabla 66 y en la Figura 90 respectivamente.

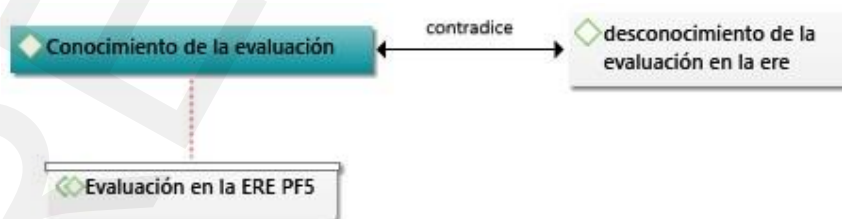
Tabla 66

Análisis de la discursiva del ICPF5. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Informante clave Padre de familia 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Conocimiento de la evaluación	Desconocimiento de la evaluación en la ERE	La verdad no sé cómo evalúa el profesor de educación religiosa a mi hijo

Figura 90

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF5



En el caso del ICPF6, este actor social a través de su dialógica permitió configurar la categoría emergente *criterios de evaluación*, además de las categorías *conocimiento de la evaluación* y *actividades de evaluación*. En el caso de los criterios de evaluación, esta categoría quedó conformada por los atributos *participación* y *disciplina*, los cuales forman parte de las competencias actitudinales.

Para la CE *conocimiento de la evaluación*, este informante clave la ERE *conoce las actividades de evaluación* y considera que *se debe evaluar como asignatura*. De igual manera señaló que, entre las *actividades de evaluación*, el docente de ERE hace *revisión del cuaderno* y *preguntas en clase*, tal como se observa en la Tabla 67, donde se presentan unidades de significado de estas categorías emergentes, y en la Figura 91, que muestra las relaciones entre categoría orientadora, categorías emergentes y los atributos que las determinan.

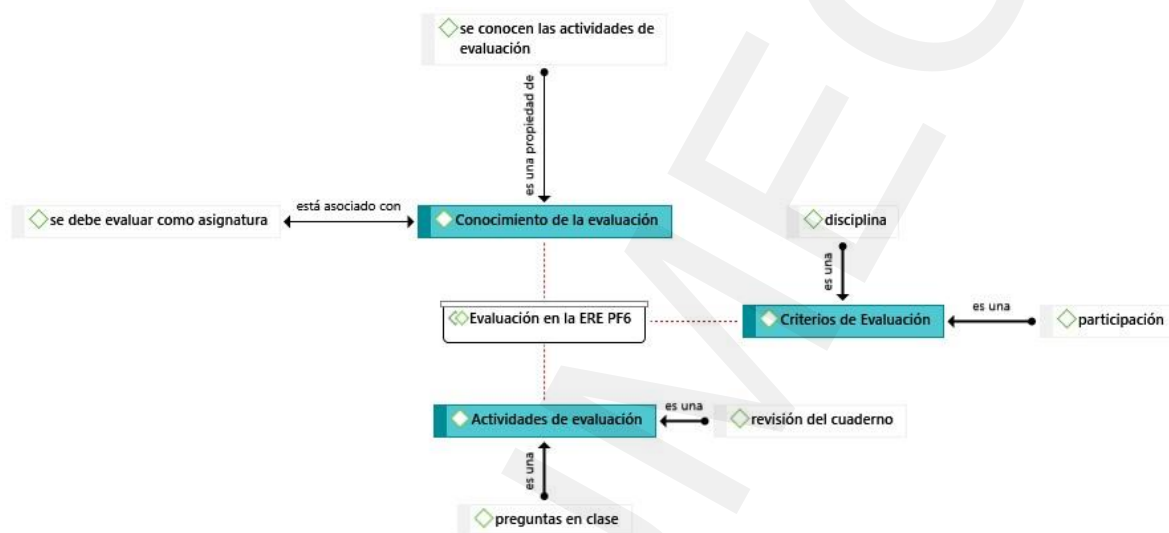
Tabla 67

Análisis de la discursiva del ICPF6. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Informante clave Padre de familia 6				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Criterios de evaluación	Participación	El profesor (...) les evalúa la participación y la disciplina
			Disciplina	
		Conocimiento de la evaluación	Se conocen las actividades de evaluación	Creo que a esta asignatura debe dársele mucha importancia y por eso se le debe evaluar como cualquier otra asignatura veo que el profesor, revisa cuaderno y me dicen mis hijos que el profesor les pregunta en clase
		Actividades de evaluación	Se debe evaluar como asignatura Revisión del cuaderno Preguntas en clase	

Figura 91

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICPF6



A partir de las opiniones de los ICPF se pudo configurar la reunitiva de sus percepciones en torno a la Categoría orientadora Evaluación en la ERE, que se muestra de manera gráfica en la Figura 92. En ese sentido, se evidenció como dos de los cuatro padres de familia entrevistados desconocen el proceso de evaluación, no están al tanto de las actividades evaluativas que realizan sus hijos en la asignatura, ni los criterios que se consideran para aprobarla, siendo esto muy preocupante pues los PF deben apoyar a los hijos en el aprendizaje de todas las asignaturas.

No obstante, otros dos padres de familia, sí conocen la evaluación y se interesan porque sus hijos aprendan sus contenidos. De esa manera, destaca el ICPF4, quien afirmaba “veo que el profesor, revisa cuaderno y me dicen mis hijos que el profesor les pregunta en clase y les evalúa la participación y la disciplina” (Lp.9-10); mientras que de la discursiva del ICPF6 destaca “Creo que a esta asignatura debe dársele mucha importancia y por eso se le debe evaluar como

cualquier otra asignatura, si los estudiantes saben que no se pierde, no entrarían a clase o no le darían importancia.” (Lp. 11-13)

La afirmación anterior, podría ser una de las razones del poco interés que tienen algunos estudiantes por la ERE, pues si no se evalúa como una asignatura, no le pondrán la atención que merece, aun cuando lo importante sean las competencias que esta asignatura puede ayudar a desarrollar en el sentido espiritual y personal, que no implican su aprobación. En ese sentido, se observó que los ICPF que afirmaron conocer el proceso de evaluación de la asignatura hicieron referencia a actividades en clase como talleres y preguntas a los estudiantes, lo cual pudiera estar en concordancia con lo expresado por Benavides et al. (1996), para quienes la evaluación de contenidos puede valerse de la realización de preguntas y tareas en clase que no exijan respuestas memorísticas, siendo también recomendable que las actividades de evaluación tengan estrecha relación con lo abordado en las sesiones de trabajo para mantener el interés de los estudiantes.

En cuanto a los informantes clave estudiantes, las dialógicas en torno a la categoría orientadora Evaluación en la ERE arrojaron respuestas que permitieron determinar las categorías emergentes *actividades de evaluación* y *criterios de evaluación*, a partir de sus atributos devenidos de las unidades de significado. En ese sentido, de acuerdo al análisis de la opinión del ICE1 se extrajo la categoría emergente actividades de evaluación, la cual se muestra en la Tabla 68 y en la Figura 93, y se determina a partir del hecho que la evaluación se realiza a través de actividades desarrolladas en clase, las cuales son calificadas posteriormente.

Figura 92

Reunitiva de percepciones de los ICPF en relación a la Categoría Orientadora: Evaluación en la ERE y sus categorías emergentes

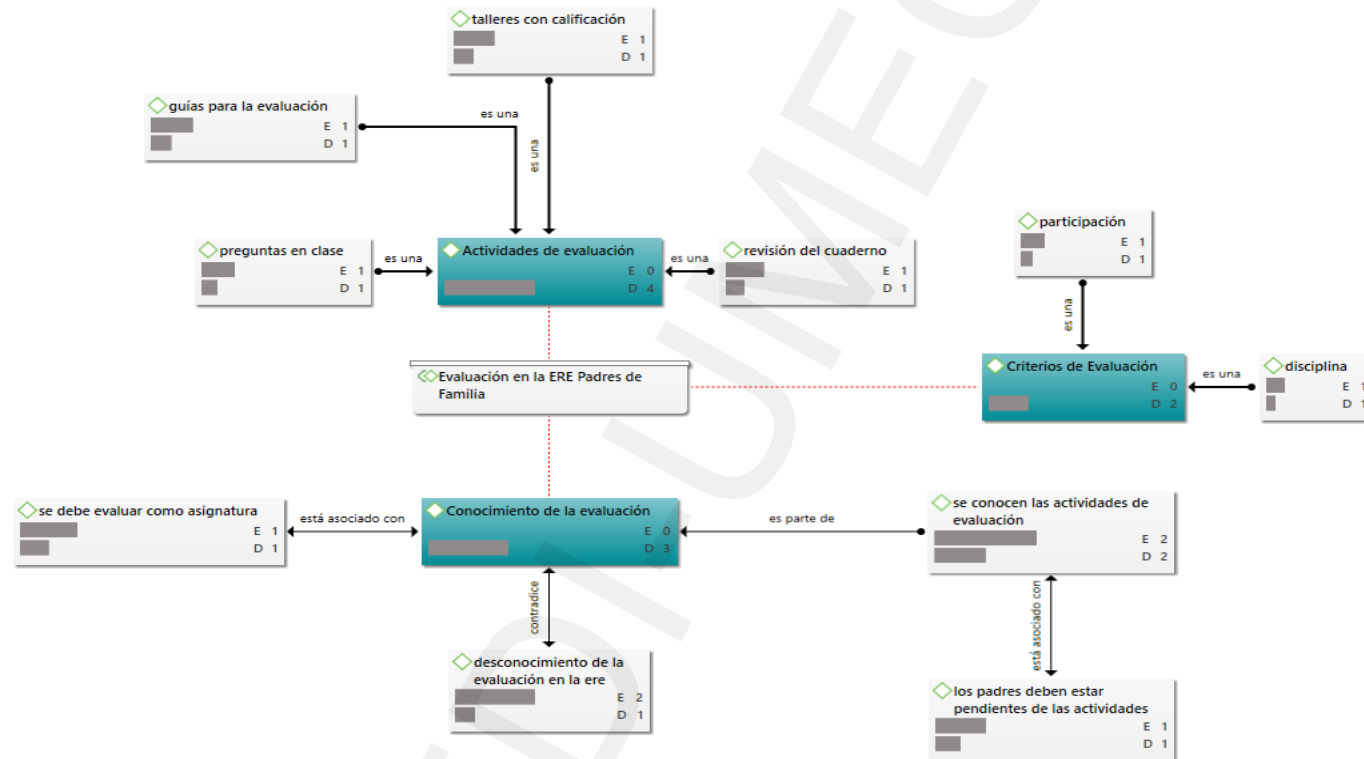


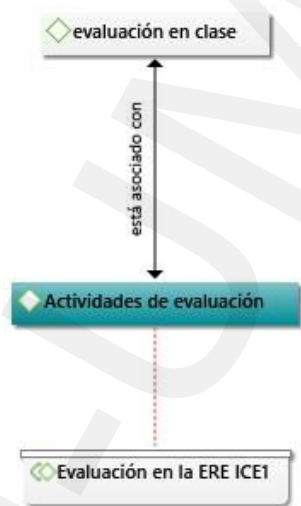
Tabla 68

Análisis de la discursiva del ICE1. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 1	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE		Actividades de evaluación	Evaluación en clase	La profesora pone actividades y las debemos realizar en la clase y luego pone la nota

Figura 93

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE1



En el caso del ICE2, la evaluación está representada por las categorías emergentes *actividades de evaluación* y *criterios de evaluación*. La primera, quedó conformada por lo *escritas* como atributos *evaluaciones talleres* y *evaluaciones orales*, estas últimas a través de lecturas y preguntas sobre la Biblia. Entre los *criterios de evaluación*, surgió que *se evalúa la responsabilidad*, al considerar importante el compromiso de llevar el cuaderno a clase; de igual manera, se consideraron como criterios de evaluación el prestar atención y la realización de las actividades asignadas, tal como se muestra a continuación en la Tabla 69 y la Figura 94.

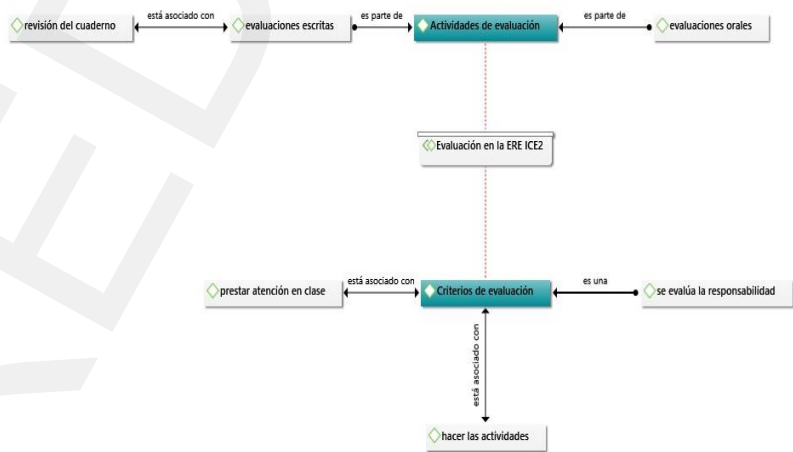
Tabla 69

Análisis de la discursiva del ICE2. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 2	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE		Actividades de evaluación	Evaluaciones orales	La profesora nos pone a leer la biblia y a responder preguntas sobre la lectura.
			Criterios de evaluación	Evaluaciones escritas	La profesora les entrega talleres y ellos no hacen nada.
				Se evalúa la responsabilidad	(...) cuando llegué alisté los cuadernos y se me quedó el de religión y yo había hecho la tarea y la profesora me calificó mal.
				Prestar atención en clase	Porque no prestan atención, no hacen las actividades de la clase y molestan. La profesora les entrega talleres y ellos no hacen nada.
				Hacer las actividades	

Figura 94

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE2



Seguidamente, se muestra el análisis de la discursiva del ICE3 en torno a la CO Evaluación en la ERE, determinándose la categoría emergente *actividades de evaluación* a partir de los atributos *evaluaciones orales*, *evaluaciones escritas* y *portafolio de trabajos*, donde se observa variedad en las actividades evaluativas a través del cuaderno, preguntas, aportes de los puntos de vista de los estudiantes sobre los temas y la revisión de una carpeta a modo de portafolio de trabajos. En la Tabla 70 y la Figura 95 se observan las relaciones de esta CO.

Tabla 70 Análisis de la discursiva del ICE3. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

		Informante clave Estudiante 3		
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Actividades de evaluación	Evaluaciones orales	La profesora nos pregunta y nos califica las actividades del cuaderno o en una carpeta. En la clase participamos respondiendo las preguntas y diciendo nuestros puntos de vista sobre lo que pensamos.
			Evaluaciones escritas	
			Portafolio de trabajos	

Figura 95

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE3



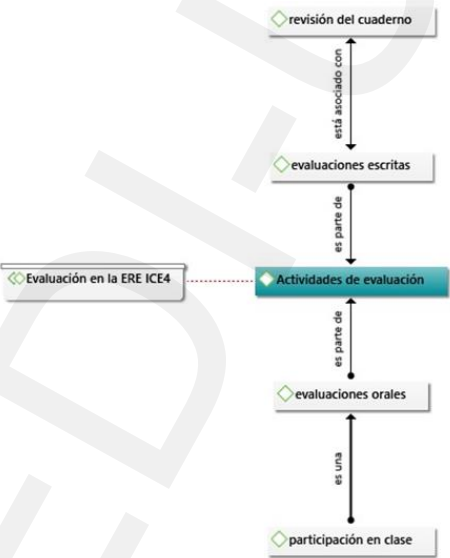
En cuanto al ICE4, la Tabla 71 y la Figura 96 muestran que para este actor social la *Evaluación en la ERE* está definida por las *actividades de evaluación* en torno a *evaluaciones orales*, a través de preguntas y participaciones en clase, así como también por *evaluaciones escritas* a través de la revisión del cuaderno.

Tabla 71 Análisis de la discursiva del ICE4. Categoría orientadora: *Evaluación en la ERE*

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave Estudiante 4	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Actividades de evaluación	Evaluaciones orales	Hace preguntas, califica el cuaderno y la participación	
			Evaluaciones escritas		

Figura 96

Red semántica representativa de la CO *Evaluación en la ERE*, a partir de la discursiva del ICE4



Por su parte, el ICE5 compartió a través de la dialógica su opinión sobre la Evaluación en la ERE, cuyo análisis se muestra a través de la Tabla 72, donde se visualiza que esta CO estuvo

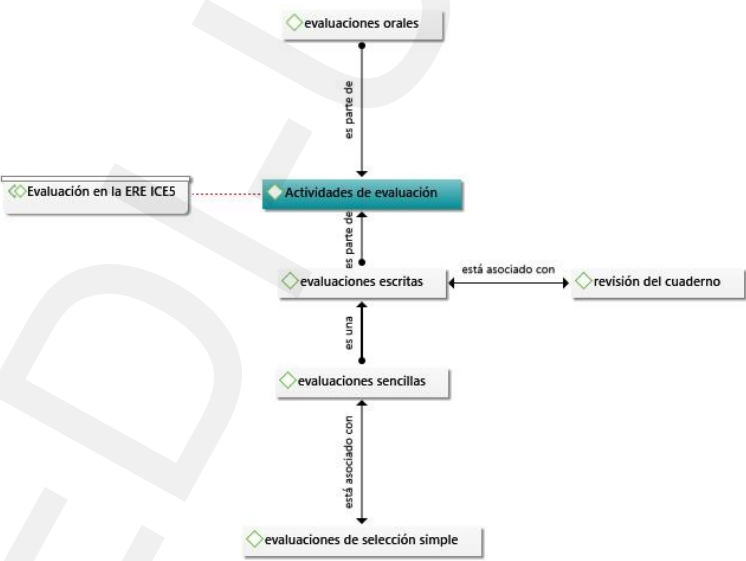
determinada por la categoría emergente *actividades de evaluación*, a través de los atributos evaluaciones orales a través de preguntas, y evaluaciones escritas utilizando el cuaderno y exámenes escritos presumiblemente con preguntas de selección simple dadas las respuestas de este estudiante, tal como puede visualizarse en la Figura 97 donde se muestran sus relaciones.

Tabla 72 *Análisis de la discursiva del ICE5. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE*

Informante clave Estudiante 5				
Categoría Medular	Categoría Orientadora	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Actividades de evaluación	Evaluaciones orales Evaluaciones escritas	Por medio de actividades, preguntas orales y el cuaderno. Bien porque son fáciles y las respuestas están en la hoja.

Figura 97

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE5



Finalmente, se presenta el análisis de la discursiva del ICE6, para quien la *Evaluación en la ERE* igualmente se determina por las *actividades de evaluación*, a través de *evaluaciones*

escritas por medio de copias de textos con preguntas, a modo de taller; así como también por medio de *evaluaciones orales*, con la lectura de las preguntas y respuestas contenidas en el taller, tal como puede observarse a continuación en la Tabla 73 y en la Figura 98 respectivamente.

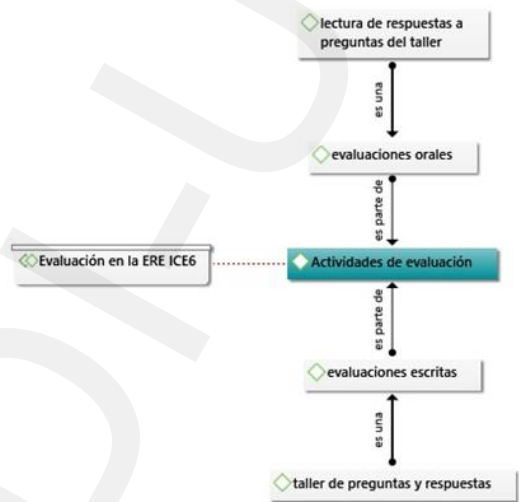
Tabla 73

Análisis de la discursiva del ICE6. Categoría orientadora: Evaluación en la ERE

Categoría Medular	Categoría Orientadora	Informante clave	Categorías Emergentes	Atributos	Unidades de Significado
Práctica Pedagógica	Evaluación en la ERE	Estudiante 6	Actividades de evaluación	Evaluaciones escritas Evaluaciones orales	Él nos coloca una actividad, nos da una copia y nos dice que hagamos la actividad y cuando terminamos nos pone a leer las preguntas y las respuestas

Figura 98

Red semántica representativa de la CO Evaluación en la ERE, a partir de la discursiva del ICE6



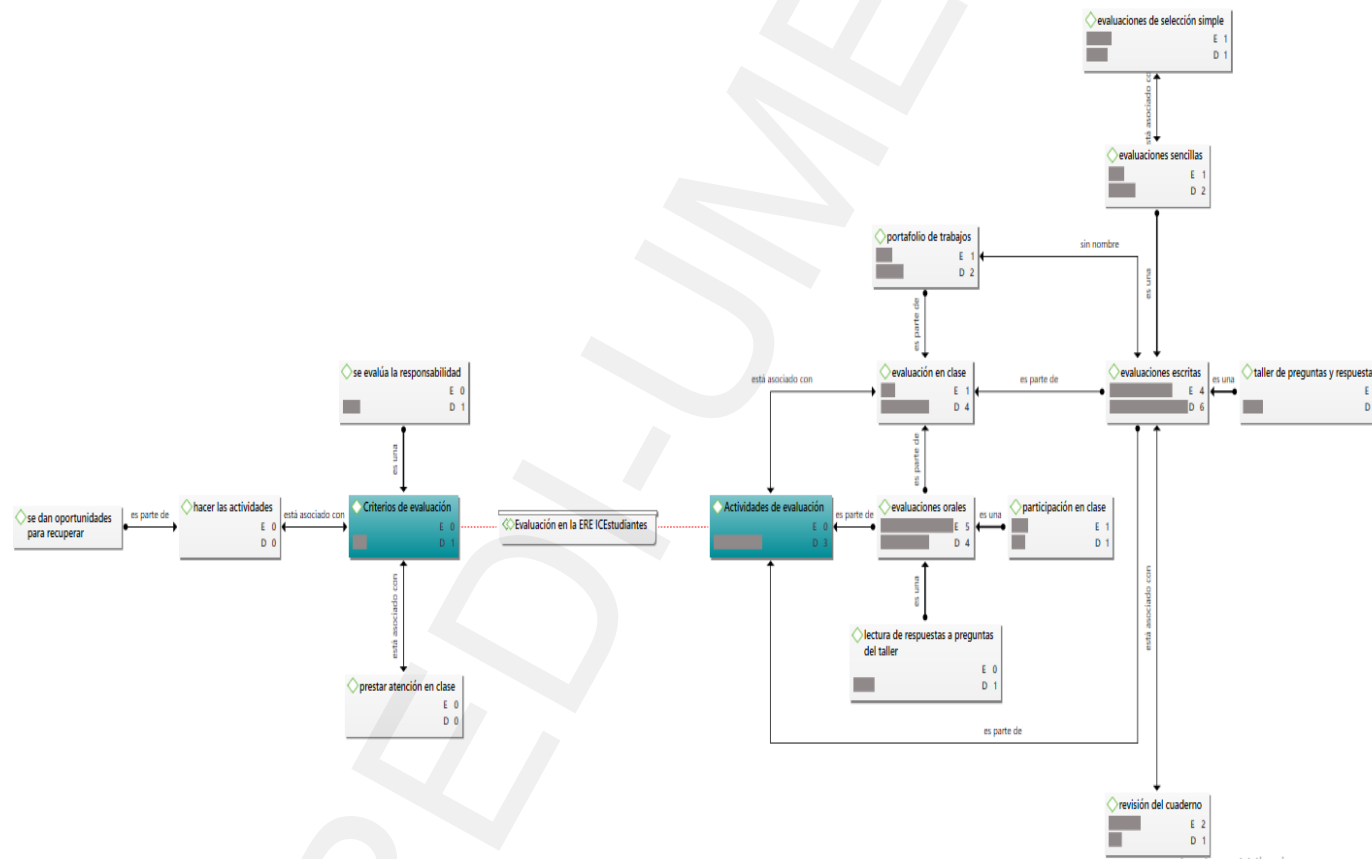
De esa manera, la CO Evaluación en la ERE de acuerdo a los seis informantes clave estudiantes (ICE) de las instituciones en estudio, quedó configurada mayoritariamente por las actividades de evaluación que hacen los docentes a los estudiantes sobre los contenidos de la asignatura. En ese sentido, la Figura 99 permite visualizar la reunitiva de las opiniones de estos

informantes, donde se evidencia que en la categoría emergente actividades de evaluación hay un equilibrio entre las evaluaciones orales, donde se realizan lecturas relacionadas a la Biblia, se leen las respuestas a las preguntas de los talleres y se escuchan las opiniones de los estudiantes, tal como describe el ICE3: “La profesora nos pregunta y nos califica las actividades del cuaderno o en una carpeta. En la clase participamos respondiendo las preguntas y diciendo nuestros puntos de vista sobre lo que pensamos” (Lp.3-5).

Así mismo, con las evaluaciones escritas, representadas por talleres de preguntas y respuestas, así como la revisión del cuaderno o de un portafolio de trabajos. Así el ICE6 expresa “Él nos coloca una actividad, nos da una copia y nos dice que hagamos la actividad y cuando terminamos nos pone a leer las preguntas y las respuestas” (Lp.3-4); todo ello como parte de las actividades que se hacen en clase, lo cual valida lo expuesto por Benavides et al. (1996) cuando proponen que la evaluación esté integrada dentro de las actividades cotidianas de la clase y no sean vistas únicamente como un examen.

En cuanto a los criterios de evaluación, sólo un ICE hizo un comentario alusivo a la responsabilidad, el prestar atención y hacer las actividades como criterios de evaluación y que forman parte del componente afectivo de la asignatura, a través del cual se pueden conocer los sentimientos de los estudiantes respecto a las actitudes que se les enseñan, ayudando a identificar las acciones que expresan las actitudes aprendidas (Benavides et al., 1996). En ese sentido, se podría afirmar en este caso en particular, que el docente al evaluar la responsabilidad busca que el estudiante aprenda de ese valor como parte del compromiso que este ha adquirido para con su aprendizaje que le exige atender las clases y cumplir con las asignaciones que se indican. En tal sentido, es oportuno traer las palabras del ICE2 cuando al preguntarle si el docente da la oportunidad para recuperar, el estudiante respondió:

Figura 99 Reunitiva de percepciones de los ICE en relación a la Categoría Orientadora: Evaluación en la ERE y sus categorías emergentes



Sí les da la oportunidad, pero a mí me dolía el pecho en la noche, me llevaron a la clínica y cuando llegué alisté los cuadernos y se me quedó el de religión y yo había hecho la tarea y la profesora me calificó mal. (Lp. 32-34)

Lo anterior da cuenta de la relevancia que el docente de ERE otorga a la responsabilidad y el compromiso como valor a desarrollar por los estudiantes. Se tienen en cuenta la atención que el estudiante ponga a la clase y la realización de las actividades como criterios a considerar dentro de la evaluación; a pesar de ello, el ICE2 afirmó que los compañeros que reprueban lo hacen “Porque no prestan atención, no hacen las actividades de la clase y molestan. La profesora les entrega talleres y ellos no hacen nada” (Lp.30-31); por su parte, el ICE5 coincidió cuando afirmaba “(...) a veces no le hacen caso al profesor y no le entregan las actividades” (Lp.10-11).

Tales afirmaciones sobre el desinterés de algunos estudiantes, son preocupantes en tanto pareciera que estos no se han dado cuenta de la importancia de la asignatura para su desarrollo espiritual y personal en tanto personas que conviven en sociedad. Por otra parte, podría inferirse además que las actividades de evaluación y/o las estrategias didácticas no están siendo del motivantes para ellos o no están adaptadas a sus necesidades e intereses, con lo cual deben ser revisadas por los docentes

Capítulo V. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA-ARGUMENTATIVA

Apoyado en el análisis interpretativo de las discursivas de los informantes clave: docentes, padres de familia y estudiantes, en los hallazgos que de ellas emergieron, así como en los referentes teóricos consultados, se procedió a elaborar construcción teórica-argumentativa dirigida al conocimiento del fenómeno de la Práctica Pedagógica en la Educación Religiosa Escolar. Un constructo teórico que, desde la investigación, se ofrece como aporte al proceso de aprendizaje no sólo de la ERE, sino también de las demás asignaturas del currículo de Bachillerato, considerando su contribución en la formación integral de los estudiantes.

En relación a la teoría, y al modo como esta debe surgir como resultado de un proceso de investigación, Strauss y Corbin (2002) expresan:

Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p.22)

De esa manera, una construcción teórica debe ser para el investigador la consecuencia natural de su recorrido indagatorio, el cual lo ha llevado desde el interés por un determinado fenómeno, hasta el análisis interpretativo que se hace de las experiencias de los actores sociales que le permitieron alcanzar ese inicial propósito por comprender la realidad que le preocupa. Son esos datos cualitativos los que permitieron el acercamiento gradual a entender la realidad observada dentro de las IE en estudio en torno a la Práctica Pedagógica en la ERE, a través de las esencias emergentes y de las interpretaciones sobre estas, posibilitando un constructo teórico que da cuenta de ese mismo escenario apoyado en la mirada de sus actores.

Para la estructura de este aporte al conocimiento y la praxis educativa, se consideraron las categorías orientadoras, las categorías emergentes, los atributos y las unidades de significado provenientes de las entrevistas en profundidad, así como la hermenéutica que de ellas se fue derivando, aunados a los referentes teóricos estudiados, en un constante ir y venir de los datos al análisis, de este a la interpretación y viceversa. Una dinámica dialógica entre el fenómeno observado y la manera cómo el investigador se ha aproximado a él, para entenderlo y socializarlo.

De ese modo, la categoría medular *Educación Religiosa Escolar*, con sus categorías orientadoras *Objetivos de la ERE*, *Consideraciones Curriculares en la ERE*, *Educación Intercultural en la ERE* y *Actitud ante la ERE*, en conjunto con la categoría medular *Práctica Pedagógica*, constituida por las categorías orientadoras *Formación del Docente de ERE*, *Didáctica de la ERE* y *Evaluación en la ERE*, junto a las categorías emergentes que se visualizan en la Tabla 74, constituyen el eje que orienta la aproximación teórica que se presenta seguidamente.

Tabla 74

Categorías medulares, categorías orientadoras y categorías emergentes de acuerdo al análisis hermenéutico de la discursiva con los informantes clave

Categorías Medulares	Categorías Orientadoras	Categorías Emergentes Docentes	Categorías Emergentes Padres de Familia	Categorías Emergentes Estudiantes
Educación Religiosa	Objetivos de la ERE	Promover el desarrollo espiritual	Promover el desarrollo espiritual	Aprender para la espiritualidad y la vida
		Favorecer el desarrollo personal		
		Propiciar el aprendizaje	Favorecer el desarrollo personal	
		Promover el respeto		
	Consideraciones	Planificación		

	curriculares	curricular		
		Evaluación de los Aprendizajes		
	Educación Intercultural en la ERE	Inclusión	Inclusión	Inclusión
		Interculturalidad	Interculturalidad	Interculturalidad
	Actitud ante la ERE	Significatividad para los docentes		
		Significatividad para los padres de familia		
		Significatividad para los estudiantes		
Práctica Pedagógica	Didáctica de la ERE	Estrategias didácticas	Estrategias didácticas	Estrategias Didácticas
		Recursos para la enseñanza		Recursos para la enseñanza
		Competencias del docente de la ERE		
	Formación del docente de la ERE	Apoyo institucional		
	Evaluación en la ERE	Características de la evaluación	Conocimiento de la evaluación	
		Actividades de evaluación	Actividades de evaluación	Actividades de evaluación
		Criterios de evaluación	Criterios de evaluación	

Para ello, se construyó un texto descriptivo explicativo para dar cuenta, desde la intersubjetividad manifiesta en el estudio de la realidad, de las interrelaciones subyacentes entre la Educación Religiosa Escolar y la Práctica Pedagógica del docente de la asignatura para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Ese entramado de relaciones, que se presenta a continuación, proviene de la propia complejidad desvelada durante el proceso investigativo en las experiencias de los actores sociales; así, en ocasiones evidencia el solapado de los hilos, en otras se cruzan, se encuentran o se separan. No obstante, en su conjunto estructuran una red representativa de las necesarias conexiones que deben generarse durante el proceso educativo entorno a la ERE tanto para los estudiantes, como para los docentes en su práctica pedagógica.

5.1. La Educación Religiosa en el escenario escolar. Un punto de apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes

La necesidad del ser humano de conocer el sentido de la vida más allá de lo físico, dentro del mundo de lo espiritual, lo ha llevado a una búsqueda incesante sea en solitario o en sociedad dentro de lo religioso y su diversidad, para intentar comprender su presencia en el mundo y como trascender en él. En ese sentido, la escuela ha asumido un rol formativo a través de la llamada Educación Religiosa Escolar (ERE), la cual no sólo busca el aprendizaje del conocimiento religioso, sino que ofrece una aportación relevante al desarrollo integral de los estudiantes, en tanto personas que forman parte de una sociedad, contribuyendo además a conducirles al reconocimiento y satisfacción de sus expectativas y búsquedas en torno a sus propias necesidades dentro de la complejidad humana.

Ante esto, la práctica pedagógica en la ERE tiene un rol preponderante en el aprendizaje de esta asignatura, pues si bien busca en sus objetivos conducir a los estudiantes al desarrollo espiritual, así mismo pretende aportar al desarrollo personal, a través del aprendizaje y práctica de valores como el respeto a las personas y a la libertad tanto la religiosa como de pensamiento, la tolerancia y la convivencia social armónica. Estos propósitos, evidencian la relevancia y el énfasis que dentro de la ERE debe darse al desarrollo interior de los estudiantes, en tanto seres humanos, más allá del mero aprendizaje de contenidos religiosos, toda vez que, desde la realidad estudiada, se considera que:

la educación religiosa es una gran oportunidad para despertar en el estudiante la dimensión espiritual. A través de la ERE los estudiantes pueden entender qué hay un ser supremo, y esta creencia los lleva a tener un mejor comportamiento a establecer mejores relaciones con los demás. (ICDR1, Lp. 2-5)

Ese trabajo al ser interior de los estudiantes, para apoyarlos desde la ERE en su desarrollo integral, contribuye significativamente al mejoramiento de sus procesos emocionales, a entenderlos y a avanzar en torno a situaciones difíciles tanto personales como familiares; toda vez, que se trata de estudiantes de Bachillerato, preadolescentes y adolescentes en edades entre los 11 y los 17 años, que transitan por un momento de vida durante el cual se hacen preguntas sobre sí mismos, muchas veces están desorientados y/o conviven con situaciones familiares adversas, difíciles y hasta dolorosas, en las cuales la ERE puede prestar un apoyo invaluable para ayudar a los estudiantes a sobrellevar y/o superar esa situación. Lo anterior, se reafirma desde la realidad estudiada, cuando el ICDR3 expresaba el apoyo que particularmente se da en la asignatura desde el punto de vista psicológico, para “que los estudiantes realicen procesos de sanación interior, en todo lo que tiene que ver con las emociones y los problemas familiares que se les presentan” (Lp.3-5)

En consecuencia, apoyada en sus objetivos, la ERE debe propiciar el aprendizaje de valores espirituales y humanos, promotores de la formación de la conciencia moral en los estudiantes, enseñándoles a la toma de decisiones, ayudándoles de manera integral a ser mejores personas, a evitar ser influenciados negativamente a partir del discernimiento de lo positivo y lo negativo para sus vidas, conduciéndoles a aprender de manera significativa para sus propias vidas y la de las personas a su alrededor.

Esos objetivos devenidos de la realidad estudiada, concuerdan con los objetivos de la ERE determinados por la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC, 2012), cuando aporta el significado de la asignatura dentro del currículo, pues a través de esta debe fomentarse el respeto a las personas, a los distintos credos religiosos que estas profesen y que son diferentes al propio. En ese sentido, la asignatura está llamada a propiciar espacios idóneos para que los estudiantes

sean conscientes de su propia identidad religiosa, entiendan que debe haber una libertad religiosa y apertura hacia las diversas formas de expresar y vivir la espiritualidad, con un sentido social de coherencia moral, respetuosa de la familia, los derechos humanos y la convivencia armónica.

En ese sentido, se retoma lo planteado por Garreta et al. (2020), cuando manifiestan el hecho de países donde la ERE ha ido pasando progresivamente de una enseñanza religiosa tradicional, centrada en una religión específica, a alternativas que buscan la integración y la inclusión de credos, pensamientos, formas de pensar y de ser para adaptarse a las necesidades actuales. De esa manera, el aprendizaje en la ERE debe ser tratado ampliamente desde el conocimiento de todas las religiones, para constituirse en un espacio de encuentro para el compartir de las ideas y puntos de vistas sobre temas religiosos y de interés personal para los estudiantes, relacionados con los valores morales, las relaciones interpersonales y situaciones de la vida; apoyando así a su crecimiento espiritual como personas y en su relación con la sociedad.

En este punto, desde las consideraciones teóricas que sirvieron de referentes para el abordaje de la realidad estudiada, se retoma lo expuesto por Cadavid (2020), cuando expresaba que “La educación religiosa escolar debe significar una actitud de apertura, de diálogo, de respeto y de tolerancia, elementos vivenciales que se traducen en escenarios para la práctica de otros valores” (p. 18). Lo anterior, apunta al hecho cierto que en la ERE se discuten temas de vida sin imponer alguna creencia o visión en específico, siendo esto oportunidades de aprendizaje para favorecer el desarrollo personal, a través de la formación de los estudiantes en relación a valores religiosos, humanistas y universales que les permiten reflexionar sobre sí mismos, sobre la sociedad, sobre el mundo y relacionarse positivamente con otros, siendo el respeto y la tolerancia valores indispensables dentro de este aprendizaje.

Si bien es cierto, que este proceso de enseñanza y aprendizaje de lo espiritual y lo

relacional debe iniciarse en el hogar, también es una realidad que dentro de la escuela se va consolidando y es allí donde la ERE juega un papel decisivo en el desarrollo integral del estudiante. Para ello, es importante el involucramiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje, conocer qué contenidos se facilitan, cuáles son las actividades, qué piensan sus hijos de la ERE, sobre todo ayudarlos en el entendimiento y aceptación de la diversidad religiosa y de pensamiento, así como en el propio crecimiento espiritual considerando además las propias creencias familiares, sin llegar a coartar su libertad de elección.

Retomando a Bonilla (2005) y desde la realidad estudiada, se afirma que el papel de la ERE debe estar orientado hacia el servicio, que la lleve como asignatura a complementar y fortalecer la formación integral del estudiante, en tanto ser humano complejo que requiere igualmente de una formación espiritual junto al desarrollo personal, como partes importantes para su integralidad como ser, conjuntamente con el conocimiento.

De esa manera, se considera que la definición de ERE aportada por la UNESCO (2007), y entendida como “el aprendizaje acerca de la religión o las prácticas espirituales propias, o como el aprendizaje sobre las religiones o creencias de otros” (p. 17), se orienta únicamente hacia un elemento, el religioso, dentro del cúmulo de experiencias de aprendizaje que pueden llegar a tener los estudiantes. La realidad estudiada, permitió corroborar que en un sentido la ERE efectivamente aborda lo religioso; no obstante, también incluye lo moral, lo espiritual, el pensamiento y las relaciones humanas, a través del diálogo y el encuentro de las opiniones de los estudiantes y del docente, lo cual está vinculado a lo expresado por Ñañez et al (2017) cuando habla de la ERE como un escenario “donde la juventud tenga una experiencia de comunión, educa para la convivencia y el respeto por los valores religiosos y propone una orientación ética de la vida, en pro de la construcción del hombre nuevo”. (p. 9)

En consecuencia, los objetivos de la ERE deben conducir al desarrollo de un aprendizaje significativo, donde el docente promueva en los estudiantes el compartir de experiencias en torno a su vida espiritual, sus creencias religiosas o no religiosas, sean heredadas de sus familias o asumidas particularmente, en conjunto con sus ideales, sus interrogantes de vida, sus formas de pensar y ver la vida; conduciéndolos en el camino de la juventud para buscar y dar respuestas a sus propias necesidades a partir de la adquisición de competencias para la vida tanto personal como en sociedad.

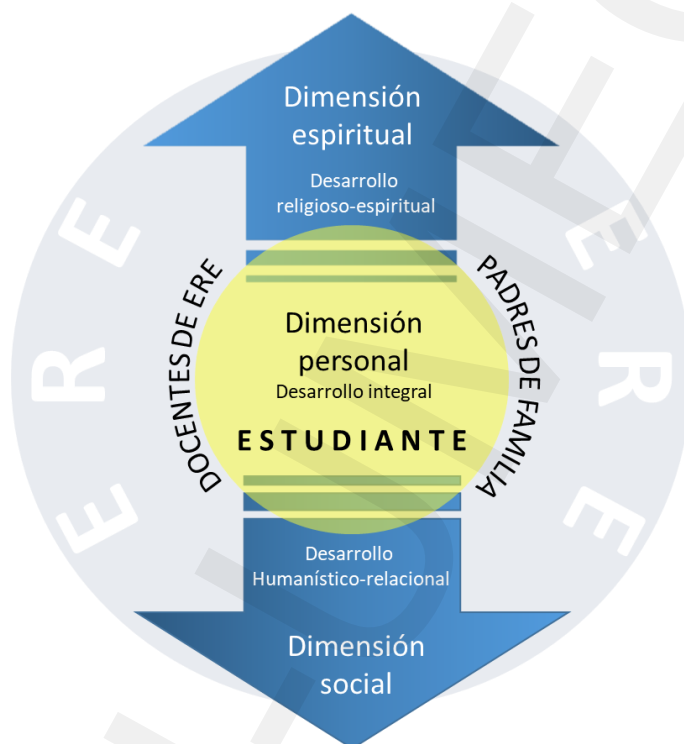
En tanto que asignatura dentro del currículo, la ERE constituye un escenario académico dialógico para el trabajo integrador del estudiante como ser humano, en este se abordan temas espirituales, entre ellos los religiosos, vinculados a aquellos que tienen que ver con el desarrollo del ser, tales como valores humanos y relaciones interpersonales, así como temas filosóficos que, de alguna manera, invitan a los estudiantes a reflexionar, a diversificar su pensamiento y su espíritu en aras de una formación integral.

Se considera que la ERE, como se muestra en la Figura 100, apoya al estudiante en esa búsqueda dentro y fuera de sí, hacía preguntas trascendentales como la vida, su sentido y su origen más allá de lo científico, por ello el ser humano siempre ha mirado hacia arriba en busca de su hacedor, al cielo, al espacio, hacia lo religioso, tratando de encontrar las respuestas a sus interrogantes dentro de la dimensión espiritual de la ERE. Al mismo tiempo, busca en otros esas respuestas, se relaciona, se integra a una sociedad, a una vida en común, con lo cual se propone encontrar una respuesta terrenal vinculada a su estancia en el planeta, en un país, en un lugar y en una familia; ahí, la dimensión social de la ERE lo conduce a saber relacionarse por medio de la práctica de valores morales y relaciones humanas de convivencia social. De esa manera, para la asignatura, es de vital importancia la conjunción entre lo espiritual y lo social para apoyar al

estudiante en la construcción de la dimensión personal, centrada en su desarrollo integral, donde ambas dimensiones se encuentran y se vinculan para la reflexión, el pensamiento y la acción.

Figura 100

Representación de la percepción particular de la Educación Religiosa Escolar



Dada esa importancia que se revela de la ERE para el desarrollo integral de los estudiantes, sirviendo de apoyo para las demás asignaturas del currículo, su presencia en la planificación curricular debe tomarse, desde las instancias institucionales, con el mismo interés. Los aprendizajes adquiridos a través de la ERE coadyuvan a la formación espiritual y humana, por lo cual las instituciones educativas (IE) deben considerar que no sólo el aprendizaje de lo científico es relevante, sino también lo espiritual, social y personal para el desarrollo integral de los estudiantes, con lo cual merece toda la atención y acompañamiento institucional.

En ese sentido, es necesario tener en cuenta las consideraciones curriculares relacionadas a la planificación de la asignatura, la evaluación de los aprendizajes y la distribución horaria de la ERE dentro de los horarios escolares en los diferentes grados, manteniendo lo establecido en el currículo. Acciones como pretender que no sea evaluada como asignatura es improcedente, pues se quita la oportunidad al docente de ERE y a los estudiantes de valorar los conocimientos adquiridos a través de la reflexión y el compartir del conocimiento espiritual, social y personal. Las experiencias personales son elementos valiosos que estimulan el aprendizaje, más aún cuando el estudiante está en la búsqueda del sentido de la vida.

Asomar la posibilidad que no sea evaluada, como sucede con algunos docentes de otras asignaturas y algunos padres de familia, sería restarle importancia a la asignatura, haciendo pensar a los estudiantes que se trata de un área de “relleno” y que queda a voluntad participar o no; con lo cual “le dan más importancia a la formación científica o asignaturas como matemática, naturales, sociales; pareciera que religión no les interesara tanto, debido a que no es evaluada por el ICFES” (ICDR2, Lp.41-43).

Es necesario, respetar las directrices en cuanto a la distribución horaria establecida en dos horas/clase establecida curricularmente, toda vez que se considera negativo el hecho de intentar bajar la carga horaria de la ERE, en algunos casos para cederla a otra asignatura; esto quitaría una parte de tiempo valioso a los actores educativos para la interacción en clase. Una sola hora de clase es insuficiente para trabajar los temas de la asignatura que ameritan reflexión, introspección, diálogo, hasta debates y cuestionamientos. En ese sentido, se retoman de la dialógica las voces de los ICDR cuando expresaban que institucionalmente la intensidad horaria de la ERE “es de una hora en todos los grados de bachillerato, y considero que no es suficiente porque una hora es poco para desarrollar las competencias que necesita el educando” (ICDR1,

Lp.101-103).

La intensidad horaria y la poca importancia que se le está dando al área en las instituciones hace que el interés sea menor y que los jóvenes no reciban lo que deben recibir en cuanto a la parte espiritual, sería importante aumentar el número de horas, fortalecer el área. (ICDR3, Lp.56-59)

Dado que el currículo integra todos los elementos que se vinculan en la acción educativa (Gómez, 2009), en el caso de la ERE debe ser objeto de revisión constante para hacerlo más dinámico e integrador de todas las áreas, sin dejar ninguna de lado, pues todas forman parte del aprendizaje y ninguna es más importante que otra. En ese sentido, lo científico no puede estar alejado de lo humanístico, lo social y lo espiritual, toda vez que en el ser humano estas áreas confluyen constantemente, y es en la escuela donde su integración debe ser promovida desde el currículo y la práctica pedagógica.

Uno de esos aspectos importantes que se deben promover desde el currículo es la Educación Intercultural, siendo la ERE un espacio idóneo para impulsar pensamientos, sentimientos, creencias y acciones en pro de la inclusión y la interculturalidad, dos categorías presentes en la acción educativa. La diversidad de credos religiosos, desde siempre ha determinado en gran medida el accionar humano; la mayoría de esas acciones signadas por el enfrentamiento y la violencia, la pugna entre credos diferentes ha dejado, y continúa haciéndolo, grandes y dolorosas huellas solo por el hecho de profesar distintas religiones y con ello pensar distinto. En ese sentido, la ERE está llamada a generar escenarios de encuentros, a partir del conocimiento de la diversidad religiosa y del pensamiento.

De esa manera, se está en acuerdo con Lara et al. (2015) cuando expresan la necesidad de tener en la ERE una apertura hacia la pluralidad de credos religiosos y laicos, fomentando así el

diálogo interreligioso y secular; a través del debate de las ideas, en un ambiente de convivencia social, se promueve el reconocimiento a las diferentes visiones religiosas o no, que pueden estar presentes en el aula de clase. Por otra parte, y en consonancia con ese diálogo, se impulsa la reflexión ante la práctica de los valores sociales como el respeto, la tolerancia, la amistad, la fraternidad y la comprensión, generando a partir de estos, espacios de inclusión para el desarrollo espiritual y personal del ser humano. A tal efecto, resulta clave el docente de ERE en su rol mediador para conducir a los estudiantes hacia la aceptación de la diversidad a través del conocimiento y la concertación de las ideas.

Cabe destacar que la ERE, en tanto asignatura, promueve en los estudiantes un aprendizaje pluridimensional, abierto al pensamiento desde la diversidad y dispuesto al compartir de experiencias significativas que propicien la inclusión. Estas vivencias ayudarán, por una parte, a fortalecer en los estudiantes sus propias creencias a través del conocimiento de sus respectivas religiones; y por otra, a abordar esa fe devenida de la religión o la laicidad, a partir del sentido crítico y no desde el dogmatismo, rechazando aquello que es contrario a la dignidad humana y a la convivencia social. En consecuencia, el aprendizaje en la ERE, por naturaleza de la asignatura, debe desarrollarse en un escenario de interculturalidad, donde converjan no sólo diversas religiones o creencias, sino también culturas, en tanto la religión forma parte de la herencia cultural de los pueblos en general y de las personas en particular.

Para ello, es necesaria la promoción del respeto y la tolerancia como valores para la vida en comunidad desde la diversidad, teniendo en cuenta además el sentido de la inclusión como expresión y manifestación de esa convivencia social. Sobre ello, resulta pertinente fundamentarse en la voz del ICD2 cuando expresó:

Creo que un aspecto importante de la ERE es que los estudiantes pueden compartir sus

ideas, sus miedos y formas de ver al mundo, esto la hace interesante porque permite que se eduque en la tolerancia y en aceptación de la diferencia. (Lp.69-71)

Las reflexiones anteriores, se fundamentan además en los postulados de la UNESCO (2016), al entender la educación intercultural como práctica que va más allá de fomentar una coexistencia pasiva; antes bien debe trascender hacia la convivencia consensuada y sostenible en una sociedad por naturaleza intercultural, cada vez más afectada por la globalización y las migraciones. Gestionar un escenario de interculturalidad a través de la ERE, considerando lo expuesto por el ICDR3, que es “una asignatura que forma a los educandos para la vida en sociedad y para dar sentido a la vida de los educandos” (ICDR3, Lp.37-38), significa propiciar la construcción de ambientes de aprendizaje cónsonos para el conocimiento mutuo, la aceptación, el respeto y el diálogo entre los estudiantes, y por qué no entre docentes, padres de familia, con diferentes culturas y religiones.

Es de hacer notar, que se ha venido promoviendo desde este constructo teórico una mirada pluridimensional de la ERE, donde se abordan un cúmulo de temas orientadores de contenidos que pueden ser aplicables a cualquier credo religioso, toda vez que se trabaja lo cotidiano para la reflexión de los estudiantes, respetando sus creencias, fomentando por tanto la inclusión y el diálogo. Esta visión, coincide con lo planteado por Wielewiski (2021), quien define la educación religiosa como un espacio intercultural, donde las diversas creencias religiosas y laicales conviven respetuosamente para un aprendizaje compartido a partir de la diversidad religiosa, que busca la construcción de una visión amplia y práctica de la propia fe.

Esta amplitud, permite que los estudiantes puedan enriquecer sus creencias y por tanto su aprendizaje. No se trata de crear en ellos confusión, antes bien, se pretende que esto ayude a los

estudiantes a afianzar su propia creencia religiosa o no, ayudándolo a ser capaz de reflexionar y cuestionarse para mejorar sus actitudes y ponerse al servicio de los otros.

En ese sentido, a Educación Intercultural en el espacio de la ERE está llamada a ser no una metodología de enseñanza que va y viene con las determinaciones institucionales o gubernamentales. Debe ser una manera permanente de abordar el desarrollo de las dimensiones espiritual y social, a través de estrategias pedagógicas inclusivas que apoyen, valoren y enseñen la interculturalidad. Siempre existirán diferentes credos religiosos o no, devenidas de la espiritualidad como dimensión intrínseca en el ser humano; por tanto, la escuela ha de ser el lugar idóneo donde todos los credos puedan coexistir armoniosamente, aprendiendo de todos en función del desarrollo espiritual y personal de los estudiantes.

Resulta importante abordar el hecho que, en muchos casos se visualiza la ERE como enseñanza de una doctrina, lo cual permite inferir que, a nivel institucional e incluso familiar, no se le considera una asignatura que es facilitada y evaluada como todas las demás, revelando así una actitud de poco interés hacia el desarrollo de lo espiritual, las relaciones humanas y la práctica de valores en los estudiantes. Lo anterior, podría ser una de las causas para que algunos estudiantes demuestren falta de compromiso y de atención para con la ERE, no se puede olvidar, que en los comportamientos de los estudiantes influyen en buena medida las propias actitudes de los padres; por tanto, si estos no dan importancia a la asignatura, esa actitud puede ser trasladada de alguna manera a los estudiantes.

En consecuencia, es importante trabajar por dar a conocer la Educación Religiosa Escolar en su verdadera esencia y propósito, de manera tal, de buscar un cambio en la visión que se tiene de la asignatura al interior y al exterior del aula de clase. Para ello, es necesario una práctica pedagógica comprometida con la asignatura, con su fortalecimiento como área en sus

dimensiones espiritual, personal y social en función del desarrollo integral del estudiante como ser humano.

5.2. Visión de la Práctica Pedagógica en la Educación Religiosa Escolar desde la tridimensionalidad del desarrollo integral de los estudiantes

Dada la orientación de la ERE, hacia el abordaje de temas que abarquen y aporten al desarrollo de las dimensiones espiritual, social y personal de los estudiantes, es necesario que el docente de la asignatura posea, fortalezca y amplíe las competencias generales y específicas para desempeñar eficientemente su rol dentro del aprendizaje de los estudiantes. Es indispensable, por tanto, la capacitación del docente de ERE a través de su formación continua y el debido acompañamiento institucional; aspectos que, en los escenarios investigativos estudiados, se evidenció su carencia para fortalecer las competencias docentes y, en consecuencia, las de los estudiantes a través de la asignatura.

Al respecto, resulta pertinente evocar lo expuesto por la Organización de Seguridad y Cooperación Europea (OSCE, 2007), cuando reafirmó el deber de los gobiernos de vigilar y evaluar los procesos de selección y formación de los docentes de educación religiosa. En ese sentido, al igual que los de otras asignaturas, los docentes de ERE deben contar con el apoyo de los entes gubernamentales para ser formados en la enseñanza de temas religiosos y creencias, así como en pensamiento filosófico, valores y relaciones interpersonales, a fin de desarrollar una excelente formación basada en el respeto a la libertad y la diversidad tanto religiosa como del pensamiento, los derechos humanos y la democracia, no solo desde la formación inicial de pregrado sino también desde la formación continua.

Las consideraciones anteriores, conducen a sostener la necesidad de una sólida formación del docente de ERE para poder aportar al desarrollo integral de los estudiantes. Al respecto, las afirmaciones de Alva (2018), soportan esta visión cuando manifiesta que el docente de educación religiosa constituye el principal eje en el proceso de formación de los estudiantes, razón por la cual debe ser ejemplo de vida para estos, con amplios conocimientos en diversidad religiosa y cultural, así como competencias académicas y didácticas, habilidades para el diálogo, y estar dispuesto a apoyar al fortalecimiento de los valores y de la fe, independientemente de sus propias creencias religiosas. Un docente de ERE debe poseer una sólida formación, con competencias para vincular las dimensiones espiritual, humana y social, que le permitan intermediar en el conocimiento de los temas de la ERE con sus estudiantes, a partir del diálogo intercultural e inclusivo, con equilibrio, tolerancia e imparcialidad, sin imponer su propia creencia religiosa.

El desarrollo de esas competencias para la práctica pedagógica en la ERE, amerita el apoyo institucional para la formación permanente de los docentes, toda vez que al ser una asignatura con presencia en el currículo tienen su propio peso en el ulterior desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes, coadyuvando además a las de otras asignaturas. Por otra parte, los propios docentes deben siempre propender a mejorar su práctica pedagógica a través de la autoformación, la investigación y otros recursos, además del apoyo que sus propias experiencias religiosas personales, que les ayuden a desarrollar estrategias innovadoras y motivadoras para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Cabe destacar en este punto, el papel de la investigación docente como apoyo para la reflexión de las prácticas pedagógica en el aula, con el propósito de desarrollar propuestas didácticas motivadoras y coherentes; con los elementos necesarios para la construcción de bases epistemológicas coherentes con las exigencias curriculares de la ERE. La investigación, provee

al docente de competencias para responder a necesidades antropológicas, psicológicas y sociológicas de los estudiantes, habilitándolo para apoyarles en el fortalecimiento de su fe y de valores espirituales, así como en procesos de toma de sus decisiones y en sus relaciones con los demás.

Por otra parte, las competencias para el diálogo con sus pares docentes son importantes para mantener su acercamiento a los estudiantes, sus comportamientos, pensamientos y maneras de relacionarse en otras asignaturas, de modo que el docente de ERE se convierta en apoyo integral para el aprendizaje estudiantil. No se trata aquí, que llegue a ser un confesor o un controlador de conductas, no; antes bien se piensa que podría ser una suerte de mentor espiritual, que guíe a los estudiantes y, por qué no, a otros docentes y directivos docentes en los aspectos dimensionales del desarrollo integral como seres humanos. Para ello, el docente de ERE debe ser capaz de generar un entorno armónico, de confianza, inclusión y tolerancia en torno a los diversos credos religiosos o no que conviven en los espacios escolares.

Las anteriores consideraciones, encuentran asidero en Ashraf (2002) cuando comenta que el docente de ERE debe tener “sensibilidad religiosa” para enseñar y vivir aquello que enseña, lo cual revela la importancia de la espiritualidad y las cualidades humanas que debe tener el docente de ERE para promover en sus estudiantes una formación en valores espirituales, morales y sociales para su propio desarrollo personal y la construcción de la sociedad. Se retoma en este punto, lo manifestado por uno de los informantes clave cuando manifestó: “asisto a una iglesia evangélica y mis conocimientos sobre religión los he adquirido a través de esa experiencia religiosa” (ICDR3, Lp.6-8).

Esa sensibilidad hacia lo espiritual, lo personal y lo social, debe conducir al docente de ERE a una práctica pedagógica dinámica, cambiante y motivadora a través del uso de estrategias

didácticas innovadora no ancladas en la práctica convencional, que en la mayoría de los casos se reduce a charlas, talleres y guías de trabajo encasillados en la Biblia, tal como expresaba el ICE2 cuando afirmaba: “La profesora nos pone a leer la biblia y a responder preguntas sobre la lectura, nos da charlas, reflexiones” (Lp.10-11); con lo cual, las clases a veces son como monótonas” (ICE4, Lp.5-6), Si bien pueden utilizarse esas estrategias, se sugiere explorar nuevas maneras dentro de la práctica pedagógica; por ejemplo, diálogos con invitados especiales que compartan sus experiencias de vida, sea religiosa o laica; visitas académicas a templos de diferentes religiones para ayudarles a reconocer la diversidad a través de la riqueza espiritual de cada religión.

Igualmente, resultaría propicio el abordaje de temas que pudieran llegar a interesar a los estudiantes como, por ejemplo, situaciones de la vida cotidiana llevadas a dramatizaciones participativas de los estudiantes, donde ellos mismos crearan los diálogos, la escenografía y el vestuario. Otra temática, pudiera ser el cuidado del medio ambiente a través de la relación espiritual que el ser humano está llamado a tener con la naturaleza como parte de la misma, para lo cual la organización de paseos para el contacto con lo natural puede servir de gran apoyo. Así mismo, los debates sobre temas actuales relacionados a los valores morales, sociales y espirituales serían de gran provecho para promover la participación y el trabajo colaborativo.

Se trata de conducir a los estudiantes al pensamiento crítico-reflexivo y propositivo, pues debe promoverse entre ellos el aporte y la colaboración para la solución de situaciones reales o hipotéticas, que les sirvan al mismo tiempo como estrategias para la vida, a ubicarse en un contexto concreto, a tomar decisiones y reflexionar sobre situaciones espirituales, personales y sociales que pueden llegar a ser comunes, de interés o preocupación en su desarrollo integral y como parte de una comunidad.

En ese sentido, se consideran importantes los aportes de Giraldo (2019) entorno a la didáctica de la ERE, la cual debe propender a la promoción de la tolerancia y la inclusión de diferentes creencias y además generar entendimiento entre los educandos, incluso entre aquellos que se muestran apáticos a cualquier tipo de creencia. En ese orden de ideas, la voz del ICD2 valida tales argumentos cuando expresaba:

Creo que un aspecto importante de la ERE es que los estudiantes pueden compartir sus ideas, sus miedos y formas de ver al mundo, esto la hace interesante porque permite que se eduque en la tolerancia y en aceptación de la diferencia, se convierte en una asignatura inclusiva que ayuda en la formación de buenos ciudadanos. (69-72)

Para ello, es importante que el docente de ERE se apoye en diferentes recursos para la enseñanza para evitar caer en la monotonía y el desinterés; en ese sentido, los recursos deben adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes a fin de motivarlos e impulsarlos en su aprendizaje. La tecnología medida a través de la Internet es un medio, a la vez un recurso, que hoy por hoy aporta diversidad de recursos como videos, películas, juegos, lecturas, música, entre otros, que siendo utilizados con fines académicos resultan apoyos valiosos para la enseñanza y ayudar a enriquecer el aprendizaje de la ERE; considerando, además, que los estudiantes son nativos digitales, por tanto, esos recursos, generalmente, les resultan interesantes y atrayentes.

En ese sentido, es necesario que los docentes tengan formación para el uso de las herramientas tecnológicas digitales mediadas por la Internet, para que construyan espacios de trabajo colaborativo, donde los estudiantes tengan mayores posibilidades de desarrollar investigación y trabajo articulado para dar origen a conocimientos prácticos y pertinentes con sus necesidades dentro y fuera del aula de clase. En relación a esto, se retoma a Vásquez Ortíz

(2020) cuando manifiesta que los docentes pueden desarrollar con sus estudiantes proyectos educativos que les conduzcan a reflexionar de manera conjunta, dejando a un lado lo individual para trabajar en torno a lo colectivo, donde se motiven entre sí y tengan participación activa, dejando a un lado la pasividad ante los problemas sociales. Al implementar este tipo de estrategias colaborativas, el docente propiciaría la inclusión y la interculturalidad, al tiempo que interesaría a los estudiantes pues se escucharían y compartirían las ideas, pensamientos y cuestionamientos de todos.

De esa manera, la didáctica de la ERE debe llevar a reflexión por parte de los docentes de la asignatura, e incluso de los directivos docentes, pues si bien el apoyo institucional es necesario, también es cierto que el docente está llamado a buscar por sí mismo nuevas metodologías que ayuden en su labor diaria para conducir el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro aspecto de gran significatividad dentro de la práctica pedagógica de la ERE es la evaluación. Siendo una asignatura dentro de la malla curricular de los diferentes grados, el propio currículo establece que debe ser evaluada a través de procesos similares al resto de las asignaturas. No obstante, quizá por el hecho de tender a contenidos espirituales, humanísticos y sociales, es considerada por algunas personas, entre ellos docentes, directivos docentes y padres de familia, un área que no hace aportes valiosos al conocimiento científico; por tanto, no se puede medir ni calificar la espiritualidad de los estudiantes, pues aborda contenidos catalogados como subjetivos.

En el caso de la educación en Colombia, la ley considera que la ERE tiene el mismo valor que otras áreas de formación, siendo considerada su aprobación para la promoción de los estudiantes a un grado superior (Art. 4. Decreto 4500, 2006); por tanto, debe planificarse la

evaluación a través de estrategias y actividades que permitan valorar los aprendizajes de los estudiantes con unos criterios definidos y conocidos por los estudiantes.

En ese sentido, se asume como propio lo expuesto por Meza et al. (2015) cuando manifiestan que la evaluación en la ERE no debe ser únicamente una calificación; antes bien, es la oportunidad para que los estudiantes se autoevalúen, ofreciendo aportes para la solución de problemas concretos de la vida, que ayuden a mejorar su contexto familiar, educativo y social. De esa manera, la evaluación en la ERE no puede reducirse a una prueba escrita o a una serie de preguntas y respuestas orales de carácter memorístico, como oraciones, mandamientos o preceptos de cualquier religión o creencia.

La evaluación en la ERE debe ser la resultante natural de un proceso de aprendizaje, que permite valorar las ideas y aportes de los estudiantes a las situaciones que se les presenten. Para ello, es necesario desarrollar actividades de evaluación que, al igual que las estrategias didácticas, sean innovadoras, que despierten su interés a través de recursos donde se tengan en cuenta los estilos de aprendizaje como, por ejemplo, a través de la lúdica, considerando los temas trabajados. De manera tal, que el docente logre imprimir motivación hacia el aprendizaje, y no aprensión hacia la evaluación.

La pertinencia y la oportunidad de la evaluación deben ser consideradas, para desarrollar actividades de evaluación que conduzcan a la autoevaluación y la coevaluación entre compañeros, aprovechando esos momentos para explicar y valorar actitudes hacia los demás, teniendo en cuenta criterios de responsabilidad, relaciones con los otros, capacidad de reflexión, calidad de los aportes y comportamiento, entre otros. Estas formas de participación, aunadas a la evaluación docente, en conjunto con los criterios de evaluación, son importantes de promover dentro y fuera del aula de clases, orientados a la colaboración, al debate sobre los temas, la

socialización y la reflexión, a través del diálogo y el aporte de las ideas. De esa manera, integrar la evaluación a las actividades diarias de clase, permite que no sea vista con temor ayudando al estudiante a sentirse más tranquilo y tener una mente más abierta para aprender y expresar sus ideas (Benavides et al., 1996).

Las consideraciones anteriores, permiten entender la evaluación en la ERE como un medio para valorar el aprendizaje, que debe servir de apoyo al docente para conducir a los estudiantes, hacer retroalimentación de los procesos educativos y tomar decisiones. De ahí, la importancia de la revisión de los resultados de las evaluaciones, para analizar el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, recursos y formas de abordar los propios procesos de evaluación estudiantil. En el caso de los estudiantes, la evaluación en la ERE les permitirá valorar la aplicación de conocimientos en situaciones que pueden implicar la dimensión espiritual, la personal y/o la social por separado o de manera integral; esto les permitirá, poder reconocer el grado de madurez, capacidad reflexiva y resolutive ante lo planteado.

Lo importante dentro de la evaluación, es hacerle entender al estudiante de ERE la significatividad que tienen las competencias que esta asignatura ayuda a desarrollar en el sentido espiritual, personal y social, que pueden estar expresadas de manera cualitativa y no cuantitativa, en términos de niveles de logros esperados. De esa manera, se pueden conocer los aprendizajes de los estudiantes respecto a los valores y actitudes que se les enseñan, ayudando a identificar las acciones que expresan lo aprendido (Benavides et al., 1996). Se podría afirmar, en el caso de la ERE, que el docente al evaluar, a modo de ejemplo, la responsabilidad busca que el estudiante aprenda de ese valor como parte del compromiso que este ha adquirido para sí mismo y para con los demás a través de acciones específicas.

Durante el recorrido investigativo, se asomaron actitudes de desinterés por parte de los estudiantes, las cuales son preocupantes en tanto pareciera que estos no se han dado cuenta de la importancia de la asignatura para su desarrollo espiritual y personal en tanto personas que conviven en sociedad. Detrás de estas actitudes, pudiera estar el hecho que las actividades de evaluación y/o las estrategias didácticas no están siendo del todo motivantes para ellos o no están adaptadas a sus necesidades e intereses, con lo cual deben ser revisadas por los docentes de ERE, quien también está llamado a un proceso de autorreflexión y autoevaluación sobre su accionar, para abrirse hacia nuevos horizontes en su práctica pedagógica en la ERE

CONCLUSIONES

El recorrido investigativo desarrollado en la intención de comprender la praxis pedagógica en la Educación Religiosa Escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar, fue abordado desde una perspectiva fenomenológica que permitió extraer, con actitud hermenéutica, las esencias del evento en estudio a partir de las propias experiencias narradas por los informantes clave: docentes, padres de familia y estudiantes. Ese contexto de acción indagatoria condujo a visualizar la complejidad de las relaciones que allí se tejen, en un entramado que implica aspectos esenciales que se vinculan en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. De esa manera, una vez presentados el análisis, interpretación y contrastación de los hallazgos con las teorías de entrada, a continuación, se comparte las conclusiones derivadas de este proceso indagatorio.

La necesidad de profundizar en el evento, condujo a abordar el primer propósito específico orientado a *reconocer los elementos que determinan la Educación Religiosa como asignatura dentro del currículo en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar*, proceso investigativo que significó indagar sobre las determinaciones de la Educación

Religiosa Escolar en tanto área de estudio y asignatura dentro del currículo de Bachillerato de las IE investigadas.

En ese sentido, se llegó a la conclusión que la ERE se presenta como un área educativa poco conocida a profundidad, en el sentido que aun cuando su denominación la circunscribe como asignatura a lo religioso, ocupando el conocimiento a contenidos que tienen que ver con temáticas relacionadas a la fe, normas y preceptos. No obstante, a partir de lo investigado se logró evidenciar que la ERE involucra una *dimensión espiritual*, que si bien contiene lo religioso no es excluyente al trabajo académico de orden filosófico y por qué no emocional y sentimental; involucrando así mismo los valores morales, las actitudes, el conocimiento de sí mismo, la autorreflexión y la búsqueda del sentido de la vida. Aunado a esto, se pudo determinar que la ERE implica una *dimensión social*, que atañe al aprendizaje y práctica de valores sociales y la manera como el estudiante, en tanto ser humano, construye sus relacionales interpersonales con otros y en comunidad. Estas dos dimensiones, la espiritual y la social, se vinculan en la *dimensión personal* en la cual el estudiante, en tanto persona, es capaz de discernir para la toma de decisiones, el cuestionamiento ante el entorno y la formulación de juicios críticos para la acción a la luz de las otras dos dimensiones, coadyuvando a su desarrollo integral.

En consecuencia, la ERE como asignatura tiene unos objetivos definidos en torno a un rol de apoyo significativo al crecimiento espiritual, social y personal de los estudiantes desde una perspectiva más humana, que los conduce reconocerse a sí mismo al interior y dentro de un colectivo, para ofrecer respuestas a la necesidad de dar y/o encontrar sentidos y propósitos a la vida. Lo anterior, concluye en el carácter inclusivo e intercultural de la ERE, toda vez que su propósito debe ser abarcador de todas las creencias y pensamientos, pues se trata de inculcar en los estudiantes el sentido humanístico de la igualdad entre todos los seres humanos,

independientemente de su credo, raza, cultura o nacionalidad, entre otros criterios que pueden ser objeto de exclusión. El abordaje de la inclusión y la interculturalidad es importante desde la ERE pues forma parte de ese desarrollo integral del estudiante que se pretende con la asignatura.

Por otra parte, y desde las anteriores consideraciones, se desprende la naturaleza de la evaluación en la ERE, donde la indagación permitió concluir que lo aprendido en la asignatura efectivamente debe ser objeto de valoración desde una visión cualitativa. Es decir, no se trata de cuantificar qué tanto ha aprendido un estudiante sobre religión, valores morales y sociales, relaciones interpersonales que son difíciles de calificar con una nota; sino la manera en cómo el estudiante aplica ese aprendizaje en situaciones reales o hipotéticas, su capacidad para discernir, cuestionar, reflexionar, tomar decisiones y aportar desde una mirada espiritual y social con sentido humanístico. Lo anterior, permite concluir que los aprendizajes en la ERE deben ser valorados en términos de su nivel de logro considerando criterios en torno a actitudes, pertinencia, coherencia y adecuación con lo aprendido.

En relación al segundo propósito específico que condujo a *caracterizar la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar*, se concluye sobre el hecho que la práctica pedagógica involucra una actividad de guiatura y mediación del docente hacia sus estudiantes. Esto implica, una sólida formación con sensibilidad religiosa, pues independientemente de la fe que profese el docente, debe tener conocimiento de la diversidad de credos, posturas del pensamiento, valores morales y sociales, así como de metodologías que lo lleven al diseño de estrategias para impulsar en sus estudiantes actitudes hacia el pensamiento, la reflexión, el juicio crítico, el discernimiento, la toma de decisiones y la inclusión.

Estas competencias deben conducir al docente de ERE a una didáctica centrada en el diálogo, las actividades reflexivas, participativas y colaborativas para promover los aprendizajes esperados en un ambiente de confianza, armonía y discusión consensuada, que permita a los estudiantes interactuar y debatir las ideas en torno a los contenidos propuestos sean de orden religioso, espiritual, del pensamiento, actitudinal o interrelacional.

Las consideraciones anteriores condujeron al tercer propósito específico orientado a *interpretar los significados que los actores involucrados le otorgan a la praxis pedagógica de la clase de educación religiosa escolar de Valledupar- Cesar*, accionar investigativo realizado a través del análisis con sentido hermenéutico de las dialógicas con los informantes clave, que permitió concluir que los docentes de ERE aun cuando tienen formación con competencias para facilitar la asignatura, carecen de apoyo institucional para seguir desarrollándose a partir de una formación continua, que permita fortalecer la didáctica en la asignatura. No obstante, los docentes recurren a su experiencia docente y particular a nivel religioso para apoyar a sus estudiantes en los aprendizajes, teniendo en cuenta la libertad religiosa que debe reinar en el aula, en un clima de cordialidad y confianza.

Adicionalmente, los aportes de los actores sociales permiten concluir que esa carencia de formación continua sobre nuevas estrategias y uso de diversidad recursos, tales como los que ofrece por ejemplo la Internet, está reduciendo la práctica pedagógica en la ERE a una didáctica tradicional, representada únicamente por lecturas bíblicas, charlas, guías de estudio y apuntes del cuaderno, que en muchos casos no son motivadoras para el aprendizaje en los estudiantes. Desde el recorrido indagatorio, se pudo verificar que la ERE no debe circunscribirse a aprendizajes memorísticos, relacionados únicamente a oraciones, mandamientos y preceptos religiosos; antes

bien, debe orientarse a aprendizajes prácticos, de carácter aplicativo, donde los estudiantes por sí mismos descubran esos preceptos, los valoren y aprendan a aplicarlos en situaciones cotidianas.

Por otra parte, la práctica pedagógica en la ERE se ve dificultada ante el hecho que en las instituciones estudiadas se ha visto reducida su carga horaria, pasando de dos a una hora semanal, con lo cual los docentes ven restringido su trabajo con los estudiantes; una labor que les lleva a debatir temas personales, sobre situaciones familiares, que son abordadas a través del aprendizaje de valores morales y sociales. A partir de esto se concluye, sobre la necesidad institucional de revisar el trabajo pedagógico que se hace en la ERE, a la luz de sus objetivos y la práctica pedagógica para emprender acciones tendentes a su acompañamiento y fortalecimiento como área de significatividad para la formación integral de los estudiantes.

La evaluación en la ERE es otro tema cuestionado institucionalmente, toda vez que se piensa que, como asignatura, carece de contenidos científicos, por tanto, no debe ser evaluada; lo cual es demostrativo del desconocimiento institucional sobre la verdadera profundidad y propósito que tiene la ERE para el desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido y desde lo investigado en la práctica pedagógica, se concluye que los aprendizajes desarrollados en la ERE sí pueden ser objeto de valoración cualitativa con carácter formativo, a través de autoevaluación y coevaluación, en conjunto con la evaluación del docente; esto permitirá, que se de relevancia a la formación integral para el desarrollo de la dimensiones espiritual, personal y social del estudiante, en tanto ser humano que necesita estar preparado para dar respuesta a los desafíos de la vida.

Finalmente, en relación al cuarto propósito específico que pretendía *configurar una aproximación teórica sobre la praxis pedagógica en la educación religiosa escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar*, se concluye que las determinaciones

sobre la ERE, las características de la práctica pedagógica y la visión particular de los actores sociales permitieron elaborar un constructo teórico que pretende dar cuenta de las interrelaciones que se gestan en torno a los elementos que configuran la práctica pedagógica de la asignatura, considerando sus implicaciones espirituales, personales y sociales, que permiten visualizarla en su verdadera profundidad y relevancia para el desarrollo integral de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

A la luz de los hallazgos, puestos de manifiesto a través del recorrido indagatorio en las institucionales educativas estudiadas, surgen una serie de consideraciones que, a modo de recomendaciones, se presentan a continuación:

Se exhorta a los docentes a organizar su práctica pedagógica, considerando las dimensiones espiritual, personal y social que se vinculan en la ERE para el desarrollo integral de los estudiantes. A partir de esto, se les insta a explorar sobre nuevas maneras de conducir esa práctica en torno a la motivación de los estudiantes, alimentando constantemente su interés por aprender a través del despertar de la conciencia sobre sí mismos, sobre su espiritualidad y sobre las relaciones que debe tener con los otros. Esto lo ayudará a entender su sentido de la vida y su presencia en el mundo.

Así mismo, se recomienda a los docentes de ERE involucrar a las actividades pedagógicas a los padres de familia, a través de acciones que les permitan compartir los aprendizajes que se gestan en la asignatura y conocer los contenidos, las actividades y la evaluación. Actividades como encuentros padres-hijos mediados por los docentes, proyección de películas que disfruten en familia para luego debatir las ideas, entre otras, pueden resultar

prácticas que propicien el apoyo mutuo entre docentes y padres de familia para la orientación espiritual, personal y social de los estudiantes.

De manera enfática, se recomienda a las instituciones educativas apoyar a los docentes en su formación continua, acompañándolos en el ejercicio de la práctica pedagógica para desarrollar competencias en todas las áreas cognitivas, procedimentales y actitudinales que involucra la didáctica de la ERE, que les permita abordar con idoneidad las situaciones educativas de manera creativa, para diseñar y gestionar estrategias motivadoras que impulsen, a través de recursos innovadores, los aprendizajes esperados para la asignatura. Para ello, se requiere que los directivos docentes comprendan la significatividad de la asignatura dentro del currículo, conociendo a profundidad sus objetivos y propósitos, a la vez que valorando la influencia positiva que los aprendizajes que se desarrollan en la ERE tienen para las demás asignaturas.

A nivel académico, se recomienda seguir investigando sobre la ERE como asignatura, pues a partir de lo investigado surgieron nuevas vertientes que pueden ser objeto de profundización. En ese sentido, podrían gestarse indagaciones en torno a cada dimensión del desarrollo integral que busca la ERE como asignatura; así mismo, la vinculación de la familia en la ERE junto al docente, diseño de estrategias específicas para el aprendizaje en la ERE, el aporte de las principales religiones al desarrollo espiritual, personal y social, son áreas temáticas donde puede darse procesos de investigación para profundizar en el conocimiento de esta gran área en pro del fortalecimiento de su práctica pedagógica y de los aprendizajes de los estudiantes .

Referencias Bibliográficas

- ACODESI. (2003). *La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico*. Editorial Kimpres Ltda. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.acodesi.org.co%2Fes%2Fimagenes%2Fpublicaciones%2Fpdf_libros%2Ftexto_didactico_negro.pdf&cflen=492393&chunk=true
- Adame, J. (2015). *El Derecho a la Educación Religiosa en México*. En J. Saldaña. (Ed.), *Diez años de vigencia de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público en México (1992-2002) (No. 40)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/9462>
- Agreda Reyes, A., & Pérez Azahuanche, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 219 - 232. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/661>
- Albert, M. (. (2007). *La investigación educativa: claves teórica*. España: Mc Graw Hill.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Alonso, D., Valencia, M., Vargas , J., Bolivar, N., & Garcia , M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Boletín Redipe*, 5(4), 109-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064438>
- Alva Rodríguez, G. (2018). *Educación religiosa y formación integral de los estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa “Simón Bolívar”, Otuzco - 2017*. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo- Perú]. Repositorio de la universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29457>
- Alva Rueda, R. (2016). *Uso de las TIC en el aprendizaje de Educación Religiosa de los estudiantes del cuarto grado de secundaria del distrito de Breña, 2015*. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo- Perú]. Repositorio de la universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4106>
- Andagua Collazos, T. (2017). *Aplicación del programa metodología catequética en las capacidades del área de educación religiosa de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, 2016*. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo- Perú]. Repositorio de la universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5175>
- Ander, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Antioquia, U. d. (2020). *Atlas TI, una herramienta para la investigación*. https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna/!ut/p/z0/fY4xD4IwEIV_

iwMjaQWDOBJiTAiTJga6mLNUPS0t2Kvx51tIHFyc7r287-
4dE6xhwsALr0BoDejgW5Gd8k2ZLIsVr3f7quRFVhbb9eFYJ3nCKib-A-
EC3sdRFExIa0i9iTWDfRJo3ymIOLhfd7O9-mo0jpC8nH-
JuDfYQadcDDKMHw4ibqA9Jqm

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 301-314. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200018
- Arguedas, O. (2010). Elementos básicos de bioética en investigación. *Acta Médica Costarricense*, 52, 76-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43415519004>
- Armas Eusebio, J. (2013). *Relación entre perfil del profesor de religión y la autoevaluación de las capacidades del área de educación religiosa en los estudiantes del quinto grado de secundaria de las II.EE. de la RED N° 11 de S.J.L. Lima; 2012*. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo- Perú]. Repositorio de la universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/9606>
- Ashraf, S. A. (2002). La función de la educación religiosa en el diseño curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 222, 337-344. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4189/LaFuncionDeLaEducacionReligiosaEnElDiseno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avalos Ruiz, E. (2016). *Efecto del programa “vida” sobre la conducta ética y el aprendizaje en el área de educación religiosa, 2016*. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo- Perú]. Repositorio de la universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4116>
- Barba, M. (2020). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. [Tesis doctoral universidad de Valladolid- España] Repositorio UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>
- Barrutia, I., Barrutia, A., & Ortega, W. (2021). Pestalozzi y la educación del siglo XXI. Método: cabeza, corazón y mano. Una misma esencia humana. *Revistas de investigación*, 45(105), 14-38. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9448/5923>
- Beltran, R. (2018). *Estado del arte sobre educación religiosa escolar en Colombia 2007-2018*. [Tesis de Maestría Universidad de Tolima de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2566>

- Beltran, W. M. (2020). La clase de religión en los colegios de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, 70.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/30473>
- Benavides, O., Mora, A., Ochoa, A., Rangel, M., & Henao, J. (1996). *Currículo y Aprendizaje*. Santillana S.A.
- Bergolio, J. (2015). Carta encíclica "Laudato Si" sobre el cuidado de la casa común. 1-192.
<https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>
- Bernal, Y. (2012). El docente de educación religiosa escolar: una espiritualidad en el ambiente corazonista. *Reflexiones teológicas* 10 (37-52) julio-diciembre. Recuperado el 24 de enero de 2022, de file:///D:/Downloads/Dialnet-ElDocenteDeEducacionReligiosaEscolarUnaEspirituali-4409662.pdf
- Bernate, J., & Romero E. (2020). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, Retos para la sociedad latinoamericana*. Editorial Eidec.
<https://editorialeidec.com/producto/innovacion-educativa-desde-la-praxis-y-formacion-docente/>
- Bonilla, J. (2016). Conflicto, religión y educación religiosa en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 66(181), 207-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=191045>
- Bonilla, J. L. (2015). *Educación religiosa escolar escolar en perspectiva de complejidad*. Editorial Bonaventuriana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=651938>
- Cadavid, A. P. (2020). La educación religiosa escolar, sentido y significado. *Revista Albertus*, 135-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7778963>
- Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. 1-16. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.camposc.net%2F0repositorio%2Fensayos%2F98educacionypedagogia.pdf&clen=82003&chunk=true
- Cantillo, D., & Quintero, F. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la promoción del pluralismo religioso. 20, 84-96.
<http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/244>
- Carazo, M. (2011). El derecho a la libertad religiosa como derecho fundamental. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 14, 43-74. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/12251#preview>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc libros.

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *La CIDH expresa su preocupación por el incremento de la violencia en Colombia en territorios con presencia de grupos armados ilícitos*. (251). <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/251.asp>
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2012). Estandares de educación religiosa. Nomos Impresores. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2019/04/estandaresparalaeducacionreligiosaescolar-140226075153-phpapp01.pdf>
- Constitución Política de Antioquia-Colombia [Const.]. (1811, 10 de julio). Art. 7 [Titulo 7]. [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Constitucion/30021748?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Constitucion/30021748?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991, 20 de julio). Art. 18,19, 68. Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Constitución Política de Cundinamarca-Colombia [Const.]. (1811, 4 de abril). Art. 3 [Titulo 1 y 11]. Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30020108>
- Constitución Política de la Nueva Granada-Colombia [Const.]. (1853, 20 de mayo). Art. 5 [Capítulo I]. Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30020215>
- Constitución Política de los estados Unidos de Colombia [Const.]. (1863, 8 de mayo). Art. 23 [Sección IV]. Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30020080>
- Constitución Política de Tunja-Colombia. (1811, 21 de noviembre). Párr. 8 [Capítulo 2]. Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30022882>
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad: el traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Ediciones de la Biblioteca de la UCV/FACES.
- Decreto 4500 de 2006. (2006, 19 de diciembre). *Normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994*. Presidencia de la Republica. Diario oficial N° 46487. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1546945>

- Directiva Ministerial N° 002 de 2004. (2004, 5 de febrero). *Orientaciones sobre la educación religiosa. Ministerio de educación Nacional*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86181.html?_noredirect=1
- Escarbajal, A. (2016). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea Ediciones. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/46019>
- Espinoza, E y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. Recuperado el 24 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400333&lng=es&tlng=es.
- Fernández Almenara, M. (2001). *Enseñanza religiosa escolar: Competencia formativa del profesorado*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada-España]. DIGIBUG Principal .
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/32522>
- Ferrazzi, G. (1997). La formación permanente de los maestros. *Educación*, 6(11), 45-52.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/117372>
- Flores, M. (2004). Implicaciones De Los Paradigmas De Investigación En La Práctica Educativa. *Revista Digital Universitaria*.
https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Fornet, R. (2007). Interculturalidad y religión: para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 67, 663-677.
<https://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=Interculturalidad+y+Religi%C3%B3n.+Apuntes+para+una+Interpretaci%C3%B3n+Intercultural+de+la+Crisis+del+Cristianismo+en+Europa&so=rel>
https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1236&context=abya_yala
- Freire, P. (1998). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, L., & Arroyo , J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153/147>
- Garreta, J., Macia, M., & LLevot, N. (2020). La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España). *EHQUIDAD. Revista internacional de*

- políticas de bienestar y trabajo social*, (13), 11-36.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0001>
- Garupal, I. E. (2022). *PEI*.
- Giraldo, F. (2019). *Didáctica general y didáctica de la educación religiosa escolar*. [Tesis de pregrado de la universidad Santo Tomás] Repistorio de la Institucional.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21875>
- Gonzalez, O. (2011). Teólogos, ¿para qué? *ABC*. Obtenido de https://www.abc.es/opinion/abcp-teologos-para-201106300000_noticia.html
- González, T. (1993). (1993). Figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de la formación del profesorado*(16), 135-144.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. 113-145. (C. Denman, & J. Haro, Recopiladores) Sonora, México.
<https://es.scribd.com/document/317338805/guba-y-lincoln-2002-pdf>
- Guerrero, T. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18).
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.431>
- Guiral Arias, N. (2020). *Practicas religiosas presentes en las experiencias pedagógicas: Una investigación Narrativa*. [Tesis de maestria, Universidad de Antioquia] Repositorio institucional de la universidad de Antioquia.
<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15351>
- Gutierrez, L. (2014). A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 125-140.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/997>
- Heidegger, M. (1998). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M., & Ibáñez, D. (2018). La formación del profesorado ante la diversidad de creencias religiosas en el máster de formación de profesorado de enseñanza secundaria. *Percepción Docente. Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 59-73.
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2821>
- Hernández, O. (2012). *Estadística Elemental para Ciencias Sociales. (Tercera Edición)*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hil.

- Higuera, E. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*(18), 147-162.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095009>
- Juan Pablo II . (1983). *Código de derecho canonico*. Obtenido de https://www.vatican.va/archive/ESL0020/___P2K.HTM
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago. University of Chicago.
- Lara Corro, L. (2021). La praxis pedagógica: una reflexión desde el ámbito de la educación inclusiva. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 21(1), 54-66.
http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/9190/5699
- Lara, D., Casas, J., Garavito, D., Meza, J., Reyes, J., & Suárez, G. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 15-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5014385>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 595-604.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es
- Ley 133 de 1994. (1994, 23 de Mayo). Derecho de Libertad Religiosa y de Cultos. Congreso de la República. Diario oficial N° 41369. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1648436>
- Ley General de Educación 115 de 1994. (1994, 8 de febrero de 1994). Congreso de la república. Diario oficial 41214. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Limón Mendizabal, M. (2016). *Problemática de la enseñanza de la religión en la ley orgánica del sistema educativo (LOGSE) Propuesta de un área curricular*. [Tesis de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid. Repositorio Institucional de la UCM.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40366/>
- Loor, M., Bravo, A., Alcívar, J., & Alcivar, D. (2020). La psicopedagogía en el aula: Representación de la praxis docente en la educación secundaria ecuatoriana. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1034-1046.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539762>
- López Altamar, J. (2014). *La educación religiosa escolar en Colombia : su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante*. [Tesis de maestría de la universidad de Antioquia]

- Repositorio de la Universidad de Antioquia.
<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7069>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Martínez , J., Torregrosa, N., Reyes, G., Jiménez, J., Torres , J., & Torregrosa, R. (2020). Libertad religiosa, de culto y de conciencia en la política publica de Bogotá. *Revista Publicana*(29). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-44502020000200129
- Martínez, I. E. (2022). *PEI*.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos metodos de investigación, 2 edic.* Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereognósicas*. Editorial Universidad Simón Bolívar.
<http://hdl.handle.net/20.500.12442/1293>
- Matos , Y., Cegarra, O., & Rivera , C. (2017). La Praxis Docente desde la Formación Permanente. *Revista Scientific*, 2(4), 319-336.
https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/107
- Mayorca, M. (2021). El pluralismo y el diálogo intercultural, una propuesta pedagógica a los lineamientos de la educación religiosa escolar en la visión del filósofo indo-español Raimón Panikkar. *Repositorio Universidad Santo Tomás*, 1-38.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34199>
- Medina , A., Salvador, F., Arroyo , R., Blázquez , F., De Vicente, P., Fernández, M., . . . MCwilliam, N. (2009). *Didáctica General*. (2.nd ed.): Pearson Prentice Hall.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66353>
- Medina, W. (2015). La filosofía de la interculturalidad en la educación. *Horizonte de la ciencia*, 5(8), 57-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960875006>
- Méndez, J. (2018). Pensar la educación religiosa en sociedades plurales: La formación profesional de docentes de educación religiosa en la universidad nacional. *Revista*

- Pedagógica*, 20(44).
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4449>
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. San Pablo-Editorial Javeriana.
- Meza, J., & Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 8(2).
<http://reer.cl/index.php/reer/article/view/82>
- Meza, J., Suárez, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D., & Reyes, J. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247-262. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Moncada, C., & Pérez, J. (2020). *Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica. Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28461>
- Montenegro Guerra, J. (2016). *Modelo de aprendizaje cooperativo para la motivación al logro académico en el área de educación religiosa en estudiantes de segundo grado de una institución educativa secundaria de Ica, 2016*. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo- Perú]. Repositorio de la universidad Cesar Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19176>
- Montes Garibay, A. (2017). *Las TIC y el aprendizaje en el área de Educación Religiosa en los estudiantes de 3° de Secundaria de la I.E. 7055, Villa María del Triunfo*. [Tesis de Maestría de la Universidad Cesar Vallejo] Repositorio institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5197>
- Mora, C., & Peña, M. (1997). *Historia socio económica de Colombia*. Norma S.A.
- Moro, T. (1516). *La Utopía*. El Cid Editor. <https://elibro.net/es/ereader/umecit/98277?page=164>
- Moscoso, L., & Díaz, L. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-68. Retrieved from
<https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Murillo, J. (2021). *Aporte de la educación religiosa escolar a la construcción social de la paz en la escuela colombiana*. [Tesis de pregrado de la universidad Javeriana de Colombia] Repositorio institucional de la universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53168>

- National Geographic. (s.f.). *¿Que es la religión?*
<https://www.nationalgeographic.es/historia/que-es-la-religion>
- Navarro, M. (2018). *Praxis profesional del docente en la enseñanza de la lengua castellana en educación media: desde la responsabilidad social y la cultura ciudadana*. [Tesis de Doctorado de la Umecit de Panamá] Repositorio de la Umecit.
<https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2507>
- Norvack, G. (2002). *Introducción a la lógica*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Ñañez, J., Tovar, V., & Saavedra, J. (2017). Características de la educación religiosa escolar (ERE) en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(2), 1-25.
<http://158.251.8.145/index.php/reer/article/view/10/10>
- Ñaupas, H. (2018). *Técnicas e instrumentos para la recopilación de datos*. En Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (Eds.). *Metodología de la investigación cuantitativa-Cualitativa y redacción de la tesis*. (pp. 271-322). Ediciones de la U.
- Ojeda, J., Ceballos, M., & Ramirez, B. (2020). *Luces para el camino, pacto educativo mundial una educación de, con y para todos. Hacia una sociedad mas fraterna, solidaria y sostenible*. <http://oiecinational.com/wp-content/uploads/2020/09/LIBRO-PACTO-EDUCATIVO-GLOBAL-OIEC.pdf>
- Orcasita, I. E. (2022). *PEI*.
- Organización de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (16 de Diciembre de 1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. (16 de diciembre de 1996). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*.
https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv_derechos_nino.html
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de noviembre de 1981). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión*

o las convicciones.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/religionorbelief.aspx>

Organización de los Estados Americanos (OEA). (s.f.). Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", 22 Noviembre 1969.

<https://www.refworld.org/es/docid/57f767ff14.html>

Organización de Seguridad y Cooperación Europea. (2007). *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*.

<https://www.osce.org/es/odihr/29155>

Ortiz, A. (2020). Regímenes convergentes de educación laica y enseñanza religiosa en Argentina, Brasil y México. *Política y Cultura*(54), 133-156.

<https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1439>

Oviedo , P., & Armírola, L. (2014). *Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI*.

Kimpres Univesidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>

Paez Forero, C. (2021). *El Área de Educación Religiosa Escolar -ERE- una práctica evaluativa por definir*. [Tesis de Maestría, Univerdidad Pedagógica Nacional de Bogotá].

Repositório UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11433>

Páez, C. (2019). *El área de educación religiosa escolar –ERE- una práctica evaluativa*. [Tesis de Maestria, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. Repositoria de la UPN.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11433>

Pajer, F. (2020). El dilema de la enseñanza religiosa en Europa: ¿enseñar a creer o a convivir? *Revista De Educación Religiosa*, 1(3), 9–36.

<https://revistas.uft.cl/index.php/rer/article/view/7>

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. . Newbury Park: Sage.

Pedreño Plana, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente : un estudio comparativo entre México y España*. [Tesis de Doctorado de la universidad de Murcia-España] Repositório de la univerdidad de Murcia.

<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/99561>

Pérez, G. (. (Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II Métodos. Madrid, España: La Muralla.). Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II Métodos*. Madrid, España: La Muralla. Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II Métodos. Madrid, España: La Muralla.: Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II Métodos. Madrid, España: La Muralla.

- Pérez, J. (2020). El profesor de religión. Identidad, perfil y formación. *Educación y futuro : revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 131-146.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/211548>
- Pinto, M. (2013). Libertad Religiosa. *Doctrina*, 100-110. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.corteidh.or.cr%2Ftablas%2F31648.pdf&cflen=107733&chunk=true
- Piñero, M., & Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: Fondein Upel.
- Puerchambu Caiza, S. (2019). *Diseño estratégico del plan de área de la educación religiosa, en concordancia con la política Nacional e Institucional*. [Tesis de maestría, Universidad de Panamá] Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2874>
- Quitian, E., & Moncada, C. (2017). La práctica educativa en educación religiosa como escenario de reflexión investigativa. *Revista Cultura*, 274, 6-10. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>
- Ramírez, N. (2020). *La educación religiosa escolar como medio efectivo para promover una cultura de paz*. Bonabenturiana. https://www.cirad-fiuc.org/wp-content/uploads/2020/06/Los-caminos-de-la-libertad-religiosa_Publicaci%C3%B3n-definitiva-2.pdf#page=75
- Real Academia Española (RAE). (2020). Educación. En diccionario de la lengua española, (ed. Tricentenario). <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n?m=form>
- Real AcadémiA Española (RAE). (2020). Religión. En diccionario de la lengua española (ed. Tricentenario). <https://dle.rae.es/religi%C3%B3n?m=form>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1).
 Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rivera, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *PODIUM-Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174061>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

- Rodriguez, C. (2015). *La religión como asignatura no confesional*. [Tesis doctoral de la Universidad Computense de Madrid- España]. Tapositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/32880/>
- Rodríguez, J. (1995). El maestro y las instituciones educativas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (10), 171-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282557>
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios públicos*, 31, 176-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- Romero, H. (2018). *Investigación cualitativa*. En Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (Eds.). *Metodología de la investigación cuantitativa-Cualitativa y redacción de la tesis*. (pp. 373-410). Ediciones de la U.
- Ruíz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>
- Runge , A., & Muñoz, G. (2012). Pedagogía y Praxis (Practica) educativa o educación. De nuevo: Una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Sánchez, D , & Chong, M. (2018). La práctica docente en el método Montessori vista desde el paradigma histórico- cultural. *Revista de educación, cooperación y bienestar social. Revista de educación, cooperación y bienestar social*, 15, 91-97.
- Sandoval, C. (2002). Programa de especialización en teoría y métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. . ARFO, Editores e impresiones Ltda. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2815>
- Santana, R., San Andrés, E., & Pazmiño, M. (2021). El trabajo colaborativo: una estrategia en la práctica del docente virtual. *Revista científica dominio de las ciencias*, 7(1), 909-926. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1685/3293>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la Investigación Educativa. *Hallazgos*(6), 83-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Sentencia c-555 de 1994. (1994, 6 de diciembre). *Corte Constitucional*. (Cifuentes, E.). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=20032050>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Retrieved from

https://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9nicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada

- Taylor, S. y Bogdan, R. . (1987). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tovar Bernal, L. (2017). *El lugar de la enseñanza religiosa en la escuela publica en Colombia*. [Tesis de Maestria, Universidad del Rosario-Bogotá] Repositorio institucional EdocUR. Obtenido de <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/17797>
- UNESCO. (15 de octubre de 1966). Recomendación relativa a la condición del personal docente. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Programa_Accion_Durban.pdf
- UNESCO. (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad Católica de Córdoba. (2008). *¿Qué entendemos por Formación Integral?* Obtenido de <https://docplayer.es/17760947-Universidad-catolica-de-cordoba-jornadas-para-docentes-2008-vice-rectorado-de-medio-universitario-que-entendemos-por-formacion-integral.html>
- Universidad de la Frontera. (2017). *Reglamento del comité ético científico*. http://cec.ufro.cl/images/documentos/reglamento_cec/REGLAMENTO-COMITE-ETICO-CIENTFICO-RES--EX-N-4183-17102017.pdf
- Universidad de la Frontera. (s.f). *Procedimiento para la elaboración de un Consentimiento Informado*. Definición del consentimiento informado: <http://cec.ufro.cl/index.php/modelos-tipo>

- Universidad metropolitana de educación, ciencia y tecnología. (2022). *D33 Líneas de investigación. Repositorio Umecit*. <https://umecit.edu.pa/wp-content/uploads/2020/05/D-33-lineas-de-investigacion.pdf>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. *Libro digitalizado*. Barcelona: Idea Books. <https://es.scribd.com/mobile/doc/172841140/Libro-Investigaion-educativa-y-experiencia-de-vida-Van-Manen>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 155-165.
- Vásquez Ortiz, S. (2020). Praxis docente del convencimiento al hacer transformador desde el aula hacia afuera. *REIDICS. Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*(6), 112-125. <https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3651>
- Vega Ochoa, J. (2021). *Formación endógena alternativa en los procesos de mejoramiento de la praxis integral docente. Desde la autogestión de la comunidad educativa a la calidad institucional*. [Tesis de Doctorado de la universidad UMECIT] Repositorio institucional UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3410>
- Vega, L. (1999). El docente del siglo XXI: formación y retos pedagógicos. *Revista española de educación comparada*, 5, 209-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=193857>
- Veliz, A. (. (2011). *Proyectos comunitarios e investigación evaluativa*. Dirección de artes gráficas del M.P.P.D.
- Vides San Juan, D. (2016). *La Educación Religiosa Escolar como espacio de formación política. Marco antropológico desde la experiencia de docentes de Instituciones Educativas Distritales de Bogotá*. [Tesis doctoral, Universidad de la Salle de Bogotá]. Repositorio de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/1/
- Villaseñor, P. (2019). *Quintiliano y la educación Romana. [Seminario Web]*. Universidad nacional autónoma de México. <https://www.youtube.com/watch?v=9dYu31PJ7io>
- Viveros, A. (2011). Aproximación a los momentos metodológicos de una experiencia de investigación cualitativa. A propósito de los dilemas sobre el "comienzo", el "intermedio" y el "final" del oficio investigativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 34, septiembre-diciembre, 385-405. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473017.pdf>
- Wielewiski, N. (2020). La casa habitada. Educación religiosa intercultural y crítica. *Revista de teología/Revista de estudios socioreligiosos*, 13(2), 57-70. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/16110>

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Argentina: Editorial Brujas.

Zubillaga, A., & Zavala, M. (2017). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. <https://elibro.net/es/ereader/umecit/41169>

Apéndices

Apéndice 1. Entrevistas en profundidad Informantes clave Docentes de Religión

Entrevista en profundidad ICDR1

Entrevistador: Buenos días Profesor(a), agradezco su generosidad al aceptar ser entrevistado con relación a la enseñanza aprendizaje de la ERE y la manera como es percibida por los estudiantes, padres de familia y docentes, en el marco de la investigación:

Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Profesor(a) 1: Buenos días, acepto con mucho gusto esta entrevista y espero poder contribuir de manera significativa a su investigación debido a que me parece muy acertada para el fortalecimiento de la ERE y la formación integral de los educandos.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Me podría usted hablar de su experiencia académica y profesional en la orientación de la ERE?
1	RTA: Soy Licenciado en Filosofía y educación religiosa, tengo seis años de estar orientando
2	esta asignatura; desde que inicié en esta labor, observé que la educación religiosa es una gran
3	oportunidad para despertar en el estudiante la dimensión espiritual. A través de la ER los
4	estudiantes pueden entender qué hay un ser supremo, y esta creencia los lleva a tener un mejor
5	comportamiento a establecer mejores relaciones con los demás. También me he dado cuenta que
6	hay mucho que mejorar en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la ERE para ayudar a que esta
7	asignatura sea realmente significativa en la vida de los estudiantes.
8	Dentro de mi experiencia como docente me he encontrado niños que dicen no creer en Dios, o
9	que tienen muy poco acercamiento con lo religioso o espiritual. Me he dado cuenta por lo que
10	ellos me han expresado. Muchos padres de familia dicen creer en Dios o pertenecer a una
11	religión, pero no asisten a ninguna iglesia particular. Otros son creyentes y transmiten la fe a sus
12	hijos asistiendo a una religión específica, pero realmente son muy pocos; he visto padres de
13	familia muy radicales en cuanto a lo religioso, mostrando un poco de fanatismo al no respetar
14	puntos de vista de otros credos religiosos.
15	En una clase de me llamó la atención algo que un niño me comentó que él no creía en Dios y
16	que por lo tanto iba a desistir de la clase de educación religiosa; llamé al niño y le dije que me
17	explicara sus razones, que él tenía el derecho de expresarse libremente sobre su postura
18	religiosa; la respuesta que me dio fue que él no creía porque su papá le decía que Dios no
19	existía, por lo tanto pude observar que la mayoría de los niños creen ciegamente en lo que
20	aprenden en su familia frente a la religión y muchas veces sin hacer un proceso de reflexión
21	crítico que les permita estar convencidos de su fe, simplemente repiten o asumen conductas, o
22	experiencias alrededor de su núcleo familiar. En este sentido en la clase de educación religiosa
23	no se debe cometer el mismo error, la ERE no se debe dar bajo los principios de una iglesia o
24	doctrina, sino que se debe orientar a través de la moral y de la ética teniendo en cuenta modelos
25	de vida como el de Jesús y personas que han dado testimonio del amor de Dios.
	¿Además del pregrado ha recibido o tiene algún otro estudio en lo referente a la ERE?
26	RTA: Bueno debo reconocer que no tengo ningún otro título o posgrado. Pienso que la ERE es
27	una asignatura que ha sido abandonada, debido a que en mi experiencia como docente nunca he
28	recibido una capacitación u oferta académica universitaria que sea específica de esta asignatura
29	o con el fin de fortalecerla; ni el ministerio de educación nacional (MEN), ni en la secretaría de
30	educación municipal (SEM) ha promovido un proceso de formación o acompañamiento a los
31	docentes de educación religiosa con el fin de evaluar y dar más importancia a esta asignatura
32	que es de gran ayuda en la formación integral de los educandos.
	¿Cuál es la percepción que tiene de los padres de familia frente a la educación religiosa?

33 Hay unos padres de familia que son bastante cuidadosos con lo que se les enseña en el colegio a
 34 través de la educación religiosa, aquí en Colombia hay diversidad en cuanto a las religiones hay
 35 niños que hacen parte de la iglesia evangélica, niños de la iglesia católica, me encontré con unos
 36 niños que los papás practican la religión de los musulmana; hay padres siempre están al tanto de
 37 lo que se les enseña a los niños a través de la educación religiosa y allí es donde el docente debe
 38 hacer su trabajo y el despertar la dimensión espiritual sin adoctrinar a ningún niño de acuerdo a
 39 los principios de una religión específica. También se encuentran algunos padres de familia que
 40 ven la educación religiosa como una asignatura que no es tan importante, pero se admiran
 41 cuando sus hijos la pierden. En nuestra institución la educación no va dirigida a la enseñanza de
 42 una religión específica porque se trata de formar a los estudiantes en valores tomando como
 43 referentes las enseñanzas bíblicas, sin necesidad de enseñar una doctrina, por eso no tengo
 44 problemas con los padres porque ellos se dan cuenta que no les estoy vulnerando sus derechos y
 45 si los estudiantes reprueban es porque realmente los educandos no han mostrado ningún interés
 46 y no realizan las actividades de alcance de logros.

¿Qué percibe usted en los estudiantes, cual es la actitud de ellos frente a la educación religiosa?

47 En mi experiencia de docente he visto estudiantes que no les importancia esta asignatura, pero
 48 también he visto educandos muy comprometidos e interesados, creo que gran parte de las
 49 dificultades de la orientación en esta asignatura está en la falta de estrategias didácticas y
 50 metodológicas que lleven al estudiante a reflexionar sobre los problemas cotidianos de su vida.
 51 Creo que muchos educandos creen que esta asignatura no se pierde, así no hagan nada en clase,
 52 y por eso no le dan la misma importancia que a otras asignaturas, como matemáticas, ciencias y
 53 español. Creo que falta más interés de los educandos por esta asignatura y no solo de ellos sino
 54 también de los padres; pues ellos deberían preocuparse un poco más en la formación espiritual
 55 de sus hijos.

¿Cuál es la actitud de los docentes frente a la educación religiosa escolar?

56 RTA: En ocasiones he sentido rechazo de mis compañeros colegas y siento que son un poco
 57 fanáticos debido a que ven la ERE como la enseñanza de unas doctrinas y no como una
 58 asignatura que apunta al ser. Un docente de sociología me dijo que porque yo hablaba de Dios a
 59 los niños que eso no les iba a ser útil en su vida, y yo le dije que así como él hablaba de Carlos
 60 Marx para trasmitir ideas revolucionarias yo hablaba de Dios para enseñarle a los niños el valor
 61 del amor y el perdón; le dije que yo no hablaba de Dios como algo que le impongo a los niños,
 62 sino como una opción de vida que les ayudará a encontrarle sentido a la vida y que a través de la
 63 ER los niños tienen la oportunidad de expresar situaciones de su vida cotidiana que les afectan
 64 o les causan algún malestar para que a través de la reflexión espiritual puedan encontrar
 65 soluciones asertivas que los ayuden a salir adelante.

66 Bueno, también algunos docentes y directivos docentes creen que la ER no debe ser calificada y
 67 por lo tanto todos los estudiantes deben ser promovidos; dicen que esta asignatura nadie debe
 68 reprobarla. Ellos hacen comentarios despectivos por no ser una asignatura que es evaluada por
 69 el ICFES. Al parecer muchas personas solo piensan en lo cognitivo y científico como lo más
 70 importante dejando a un lado lo trascendente del ser humano, dejando a un lado las relaciones
 71 humanas, la práctica de valores que hacen posible la vida en comunidad y el respeto de la vida.

¿Qué estrategias metodológicas y didácticas utiliza usted para la enseñanza de la educación religiosa?

72 RTA: En las clases de ER también se trabajan proyecto de valores, proyecto de vida y
 73 ayudamos a que los niños que amén la vida. Este proceso se apoya con dramas, historias de
 74 vida, charlas en cuanto al respeto a la vida, el aborto y cosas así. Para mí ha sido bastante
 75 gratificante esta experiencia como docente en religión porque he encuentro niños bastante
 76 desenfocados o desorientados a quienes he podido orientar para que vean la vida de una manera
 77 más positiva, para que tomen decisiones más sabias en su vida. Me gusta bastante motivar a los
 78 estudiantes, tengo niños que son bastante auditivos a los que les gusta escuchar charlas, historias
 79 de vida de superación, de igual manera les gusta mucho cuando utilizo herramientas
 80 tecnológicas en las clases, creo que la tecnología es muy importante para la enseñanza de la
 81 ERE.

¿Profesor hay discriminación entre los estudiantes en la institución a causa de la educación religiosa escolar?

82 RTA: Sí, he notado bastantes discrepancias, diferencias en cuanto a la religión en la forma de
 83 pensar de los estudiantes que practican una creencia religiosa, y es porque los niños ven la
 84 educación religiosa como algo doctrinal entonces al hablar de religión tratan de imponer su
 85 propio pensamiento o su fe religiosa, si he observado varias formas de intolerancia entre
 86 algunos educandos. También observo que hay estudiantes que respetan y comparten sus
 87 creencias o pensamientos, que respetan los puntos de vistas, aunque no comparten algunas ideas
 88 religiosas. Es precisamente aquí donde el docente tiene un papel protagónico a través de la
 89 mediación neutral, motivando el dialogo respetuoso, para que haya tolerancia y entendimiento,
 90 sin necesidad de que haya odios o rivalidades.

¿Cómo es el proceso de evaluación que utiliza para la educación religiosa?

91 RTA: En mi proceso de evaluación tengo muy en cuenta el comportamiento de mis estudiantes,
 92 su responsabilidad con las actividades asignadas durante los periodos académicos; me gusta
 93 mucho que los estudiantes se autoevalúen, que socialicen las actividades realizadas en clase, y
 94 sobre todo escuchar sus puntos de vista frente a los diferentes temas tratados en clase. Hay
 95 estudiantes que reprueban la asignatura por su falta de responsabilidad y compromiso, porque
 96 no muestran mucho interés por las clases, aunque debo aclarar que al estudiante se le dan todas
 97 las oportunidades necesarias para que realice actividades de alcance de logros, las cuales se
 98 tratan de actividades complementarias como exposiciones, reflexiones y entrega de talleres. La
 99 ley permite que un estudiante repruebe educación religiosa, porque esta hace parte de las áreas
 100 fundamentales y como tal debe cumplir con todos los procesos como cualquier otra asignatura.

¿Cree usted que la intensidad horaria de la educación religiosa escolar es suficiente para que los educandos desarrollen las competencias que necesitan desarrollar para la vida?

101 RTA: Bueno, debo decir que la intensidad horaria de la Educación religiosa escolar en la
 102 institución donde laboro es de una hora en todos los grados de bachillerato, y considero que no
 103 es suficiente porque una hora es poco para desarrollar las competencias que necesita el
 104 educando. Debo decir que si el consejo académico quisiera se podrían dar dos horas de
 105 educación religiosa a la semana, según la ley general de educación las instituciones educativas
 106 son autónomas en la distribución de la intensidad horaria de estas asignaturas.

Entrevista en profundidad ICDR2

Entrevistador: Buenos días Profesor(a), agradezco su generosidad al aceptar ser entrevistado con relación a la enseñanza aprendizaje de la ERE y la manera como es percibida por los estudiantes, padres de familia y docentes, en el marco de la investigación:

Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Profesor(a) 2: Gracias a usted por permitirme dar a conocer mi experiencia y mi punto de vista frente un tema tan importante como lo es la educación religiosa escolar.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Me podría usted hablar de su experiencia académica y profesional en la orientación de la ERE?
1	RTA: Soy licenciada en filosofía y ciencias religiosas, egresada de la universidad Javeriana.
2	Tengo una experiencia de más de treinta años en la orientación de esta asignatura. Esta área se
3	rige bajo unas características que la hacen especial frente a otras asignaturas debido a que tiene
4	unas directrices dadas por la ley de libertad religiosa 133 y la ley general de educación de 1994
5	en las que se dictan unas orientaciones específicas con respecto a su enseñanza, con el fin de
6	que se respeten la libertad de conciencia y de culto de los estudiantes y padres de familia, así
7	como los derechos de libertad religiosa estipulados en tratados internacionales.
	¿Profesora 2, además del pregrado ha recibido o tiene algún otro estudio en lo referente a la ERE?
8	RTA: Es importante decir que en el tiempo que llevo como docente no he recibido capacitación
9	por parte del ministerio de educación nacional o del ente territorial; he asistido a congresos de la

10 Iglesia católica sobre la ERE, pero estas orientaciones me han parecido muy básicas y por lo
11 general están más orientadas a la catequesis. Existen unos estándares para la enseñanza de la
12 ERE que están aprobados por el MEN solo para colegios católicos. Por lo tanto, no aplican para
13 todos los colegios de Colombia. En cuanto a mi formación como docente de esta asignatura
14 debo decir, que soy autodidacta, yo misma, trato siempre de investigar por mi cuenta y crear
15 mis propias estrategias para orientar la educación religiosa, aunque a mí me gusta llamarla
16 experiencia religiosa o experiencia de vida. La ER abarca los valores espirituales y los valores
17 humanos, esta asignatura es bastante exigente y compleja.

¿Cuál es la actitud de los educandos en la clase de educación religiosa?

18 **RTA:** La actitud de los estudiantes en el aula de clase frente a las clases de educación religiosa
19 es buena, debo reconocer que hay estudiantes que son indisciplinados, pero esto hace parte de la
20 cotidianidad en nuestra institución, a nivel general observo que a los estudiantes prefieren
21 recibir clases de educación religiosa que, de asignaturas como matemáticas, español o ciencias,
22 lo digo porque ellos me lo han expresado. En general creo que el interés de los estudiantes
23 depende de las estrategias y metodología que el docente utilice, hay temas y clases que les
24 llaman mucho la atención y participan con entusiasmo, pero también tengo momentos en que
25 siento que los estudiantes no están muy motivados.

¿Cuál es la actitud de los padres de familia frente a la educación religiosa?

26 **RTA:** Realmente en la institución no hay problemas con los padres con respecto a las creencias
27 religiosas y la clase de religión, pero sí he observado que hay padres de familia evangélicos que
28 son bastante ortodoxos en sus creencias, pero a eso se le da manejo, la idea es no entrar a
29 debatir o discutir, sino en hacerle ver que la clase de religión es un momento para reflexionar y
30 ser críticos frente a aquellos actos humanos que destruyen a la persona para darle respuesta a
31 través de la fe. En ese sentido, no hay que discutir. Hay padres de familia evangélicos que son
32 intolerantes y poco empáticos frente a otras creencias, pienso que las religiones cristianas creen
33 en Jesucristo de diferentes puntos de vista y a nosotros los docentes de ERE nos toca ser
34 creativos, asertivos y utilizar diversas metodologías o estrategias para que las clases no se
35 conviertan en un problema.

36 Con los papás al principio había confusiones, porque los papás pensaban que la educación
37 religiosa era de religiones, pero se han dado cuenta que no es así; que la educación religiosa no
38 es de una religión o doctrina religiosa, sino que es un momento para crecer desde las diferentes
39 experiencias y formas de pensar de los educandos. Los padres de familia ven con extrañeza
40 cuando sus hijos pierden ER, pero debo decir que realizo diferentes estrategias para darle la
41 oportunidad al estudiante que demuestre algo de interés en la formación religiosa.

¿Cuál es la actitud de los docentes y directivos docentes frente a esta asignatura?

42 **RTA:** Muy poquitas veces he tenido directivos interesados por la ER, debido a que le dan más
43 importancia a la formación científica o asignaturas como matemática, naturales, sociales;
44 pareciera que religión no les interesara tanto, debido a que no es evaluada por el ICFES. Hay
45 momentos que he tenido enfrentamientos con los directivos porque pretendían poner la clase de
46 educación religiosa cada 15 días y unirla con Educación Ética, para darle más espacio a otra
47 asignatura. Mi reflexión en este momento era y seguirá siendo: ¿de qué nos sirve tener
48 muchachos con la cabeza llena de conocimientos científicos, si su vida no tiene sentido y se
49 sienten vacíos?

50 La formación espiritual, axiológica y humana es algo que no se le debe quitar a los estudiantes,
51 es un proceso de toda la vida; la educación religiosa independientemente si hay algunos
52 muchachos o padres de familia que no creen debe ofrecerse; los estudiantes tienen derecho a no
53 creer, pero de algo les sirve de mucho para reflexionar sobre lo trascendental y de seguro hay
54 situaciones en las que ellos se motivarán a poner en práctica los valores humanos producto de la
55 reflexión espiritual. No se le debe quitar a los estudiantes la oportunidad de educarse o
56 reflexionar sobre temas espirituales y más aún si la sociedad en la que vivimos lo bueno se
57 presenta como malo y lo malo se presenta como bueno; esta sociedad se ha vuelto insensible y
58 la misma ciencia ha puesto en riesgo la vida humana con la creación de armas de destrucción
59 masiva, el ser humano está destruyendo su habitat y esto es por la carencia de valores que
60 nacen de esa experiencia religiosa. Por ende, es fundamental ayudar a formar la conciencia
61 moral de los jóvenes para que se interesen por ser buenas personas y no dejarse influenciar por
lo negativo que se presenta en las redes sociales y en la cultura.

¿Qué estrategias metodológicas o didácticas utiliza en la enseñanza de la ERE?

62 **RTA:** Para la orientación de mis clases utilizo con frecuencia guías de aprendizaje, no me gusta
 63 amenazar a los estudiantes con la nota; utilizo la metodología del convencimiento, trato de
 64 inculcarle a los estudiantes que entre más estudiamos debemos ser mejores personas. La
 65 educación religiosa es una asignatura que se puede trabajar transversalmente con áreas como las
 66 ciencias sociales, filosofía, competencias ciudadanas, lectura crítica y educación ética; es una
 67 asignatura que no debe estar encasillada a una religión o a la lectura la bíblica, sino que puede
 68 dialogar con diferentes culturas y formas de pensar incluso con las ciencias fácticas de modo
 69 que estas sean desarrolladas desde una perspectiva más humana y amigable con el medio
 70 ambiente. Creo que un aspecto importante de la ERE es que los estudiantes pueden compartir
 71 sus ideas, sus miedos y formas de ver al mundo, esto la hace interesante porque permite que se
 72 eduque en la tolerancia y en aceptación de la diferencia, se convierte en una asignatura inclusiva
 73 que ayuda en la formación de buenos ciudadanos. Yo elaboré guías, no me gusta dictar porque
 74 los muchachos se aburren, pero hago unas guías mágicas donde los educandos aprenden
 75 jugando y haciendo; se escribe en hojas reciclables y se guarda en carpetas, pero también
 76 pueden utilizar el cuaderno. Se les enseña el ahorro y el cuidado del medio ambiente, pienso que
 77 esta esta metodología me ha funcionado bien.

¿Se respeta en la comunidad educativa el derecho de libertad religiosa que tienen los estudiantes?

78 **RTA:** Me atrevo a decir que el derecho a que los estudiantes, padres de familia y comunidad en
 79 general de profesar libremente la religión o no profesar ninguna fe, no se respeta del todo,
 80 porque hay docentes y directivos docentes que la desacreditan y la minimizan, están intentando
 81 dejarla a un lado, ignorando que la religiosidad hace parte de la naturaleza del ser humano.

¿Se da la discriminación religiosa entre los estudiantes?

82 **RTA:** En algunas ocasiones si se presentan malos entendidos y posturas radicales entre
 83 estudiantes, y es en este momento en que el docente tiene un papel fundamental para crear un
 84 clima de confianza, diálogo y escucha que le permita a los educandos respetar el punto de vista
 85 de los otros; es por eso que el papel del docente de ERE debe ser neutral es decir sin
 86 preferencias o inclinaciones a una religión específica porque lo realmente importante es que el
 87 educando ponga en práctica los valores religiosos.

¿Cómo es el proceso de evaluación que utiliza para la educación religiosa?

88 **RTA:** Bueno el proceso de evaluación que utilizo en la educación religiosa es formativo, valoro
 89 mucho la participación, el trabajo en clase, el buen trato entre los estudiantes. Al finalizar el
 90 periodo le doy la oportunidad a los educandos a que se autoevalúen, que reflexionen sobre cómo
 91 ha sido su compromiso durante el periodo académico. Eso les da tranquilidad a los estudiantes
 92 porque no ven la evaluación como una forma de castigo; además trato de darles buenas
 93 calificaciones para que sientan que su trabajo es reconocido. Por otra parte, les dejo claro que su
 94 formación como personas es muy importante y que deben ser responsables con las actividades
 95 propuestas en clase. Cuando un estudiante no alcanza los logros trato de comprometerlo a través
 96 de otras actividades para la casa, y dejándolo que elija un compromiso o una buena acción que
 97 debe poner en práctica, como por ejemplo una obra de caridad, ayudar a un compañero de su
 98 colegio, una donación voluntaria para una persona necesitada o un acto donde muestre sentido
 99 de pertenencia por la institución. Esto lo hago porque considero que lo más importante en la
 100 religiosidad de una persona es el amor al prójimo, ser solidario y un buen ser humano.

¿Cree usted que la intensidad horaria de la educación religiosa escolar es suficiente para que los educandos desarrollen las competencias que necesitan desarrollar para la vida?

101 **RTA:** Me quejo de la intensidad por qué es una sola hora a la semana, cuando llegue a este
 102 colegio eran dos horas, actualmente solo los grados sextos tienen dos horas de ER, cada vez la
 103 educación religiosa está más relegada en los colegios y si no nos ponemos las pilas va a
 104 desaparecer, porque no le quieren dar importancia que se merece; pasando por alto que la
 105 formación humana debe ser integral y no solo educar desde la producción científica y
 106 económica, sino también desde la parte espiritual como parte fundamental de la persona.

Entrevista en profundidad ICDR3

Entrevistador: Buenos días Profesor(a), agradezco su generosidad al aceptar ser entrevistado con relación a la enseñanza aprendizaje de la ERE y la manera como es percibida por los estudiantes, padres de familia y docentes, en el marco de la investigación:

Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Profesor(a)3: Lo hago con el mayor de los gustos profesor, espero que mis aportes sean significativos en este proyecto de investigación.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Me podría usted hablar de su experiencia académica y profesional en la orientación de la ERE?
1	Yo soy licenciada en psicología y pedagogía, ejercí como orientadora escolar durante 22 años y
2	actualmente llevo seis años orientando la catedra de educación religiosa. Orientar la asignatura
3	de educación religiosa ha sido muy bueno, porque ha contribuido desde el punto de vista
4	psicológico, a que los estudiantes realicen procesos de sanación interior, en todo lo que tiene
5	que ver con las emociones y los problemas familiares que se le presentan.
	¿Tiene usted algún estudio relacionado con la asignatura?
6	RTA: No, realmente no tengo ningún tipo de estudio relacionado con la asignatura, yo asisto a
7	una iglesia evangélica y mis conocimientos sobre religión los he adquirido a través de esa
8	experiencia religiosa.
	¿Por qué pasó de ser psicorientadora a ser docente de educación religiosa?
9	RTA: Yo era psicorientadora de la jornada de la tarde, pero como se creó la jornada única, para
10	que no me dejaran sin carga académica el señor rector me ofreció la catedra de educación
11	religiosa. Pero debo decir que me ha gustado la experiencia y aunque no es mi perfil intento
12	hacer bien mi trabajo aplicando mis conocimientos en psicología.
	¿Cuál es la percepción que tiene de los padres de familia frente a la educación religiosa?
13	La familia es un punto de apoyo algunas familias le dan mucha importancia, orientan, fomentan
14	desde la casa el amor a Dios, se reúnen, oran, comparten, van a la iglesia. Otros consideran que
15	no es importante y dejan que los niños vivan la vida sin ninguna orientación, sin ninguna guía;
16	es más, en la casa no se les enseña que el amor a Dios es lo primordial.
17	También debo decir que no he tenido problemas con ningún padre de familia, ha sido un tiempo
18	donde ellos han asumido con mucho respeto los temas que se les están dando a los muchachos,
19	no ha habido ningún problema hasta al momento. Incluso en tiempo algunos papás recibían las
20	clases con sus hijos y participaban.
	¿Qué percibe usted en los estudiantes, cual es la actitud de ellos frente a la educación religiosa?
21	Bueno generalmente veo que los estudiantes prestan atención al momento de las explicaciones,
22	les gusta participar y hacer debates frente algunos temas que para ellos son interesantes, sin
23	embargo, creo que no le dan la importancia necesaria, siento que les falta más compromiso en la
24	realización de las actividades. Yo soy flexible en la asignatura de religión y no trato de
25	imponérselas, sino que vean que a través de ella pueden aprender significativamente para su
26	vida cuando se les presente un problema. En estos momentos de crisis y de descomposición que
27	vive la juventud, la humanidad en general, y frente a la pérdida de valores que se está viviendo
28	en estos momentos, yo creo que la importancia que debería dársele a la religión debería ser
29	mayor, dado que el alimento espiritual, el conocimiento de la palabra de Dios, fortalece a los
30	jóvenes y esto es importante, les ayuda a tomar decisiones firmes y responsable que son
31	fundamentales en su vida.
	¿Cuál es la actitud de los docentes frente a la educación religiosa escolar?
32	Debo decir que la mayoría de mis compañeros de trabajo son respetuosos de las creencias
33	religiosas sin embargo han planteado que nadie debe reprobar la asignatura, pero esto es una
34	dificultad porque estoy segura que las clases se convertirían en un caos e incluso se saldrían del
35	aula de clase. Es como si les dijeran a los estudiantes de la clase de matemática que todos van a
36	aprobar así no aprendan nada y así en todas las asignaturas. Esta asignatura debe ser ofrecida

37 obligatoriamente, pero sin faltar al principio de libertad religiosa, sino como una asignatura que
38 forma a los educandos para la vida en sociedad y para dar sentido a la vida de los educandos.

¿Qué estrategias metodológicas y didácticas utiliza usted para la enseñanza de la educación religiosa?

39 RTA: Talleres o guías, trabajos de investigación. Creo que me falta mucho por aprender, pero
40 hago lo mejor que puedo.

¿Profesor hay discriminación entre los estudiantes en la institución a causa de la educación religiosa escolar?

41 Si hay algo bueno que he visto a lo largo de estos años de experiencia en la educación religiosa
42 es que no existe discriminación religiosa entre los estudiantes, ellos aceptan a sus compañeritos
43 independientemente de que su formación cristiana, sea católica o evangélica, ellos se aceptan y
44 no se discriminan con relación a lo religioso.

¿Además del pregrado ha recibido o tiene algún otro estudio en lo referente a la ERE o ha recibido alguna capacitación por parte del ente territorial o el ministerio de educación?

45 RTA: Como lo dije anteriormente soy psicopedagoga y la verdad es que no tengo ningún
46 estudio diferente al de mi pregrado. A lo largo de este año, ni en años anteriores he recibido
47 capacitación alguna; es más, ni siquiera en las semanas institucionales. Los temas que se tocan
48 son muy generales, pero nada específico respecto a la educación religiosa.

¿Cómo es el proceso de evaluación que utiliza para la educación religiosa?

49 RTA: Para la evaluación de los estudiantes tengo en cuenta, la realización de las actividades en
50 clase, su participación, su disciplina y respeto. Les doy las oportunidades necesarias para que no
51 pierdan, pero definitivamente hay algunos estudiantes que no muestran el mínimo interés en
52 clase y no hacen nada.

¿Cree usted que la intensidad horaria de la educación religiosa escolar es suficiente para que los educandos desarrollen las competencias que necesitan desarrollar para la vida?

53 RTA: No, se hace necesario aumentar la intensidad horaria, es deber de nosotros como docentes
54 y formadores, contribuir en el proceso de la orientación espiritual. Una hora no es suficiente
55 para desarrollar el trabajo que se tiene que hacer con los muchachos. La intensidad horaria y la
56 poca importancia que se le está dando al área en las instituciones hace que el interés sea menor
57 y que los jóvenes no reciban lo que deben recibir en cuanto a la parte espiritual, sería importante
58 aumentar el número de horas, fortalecer el área.
59

Apéndice 2 Entrevistas en profundidad Informantes clave Padres de Familia

Entrevista en profundidad ICPE3

Buenos días señora, gracias por concederme estos momentos de su tiempo para hacerle esta entrevista.

RTA: No, gracias a usted por tenerme en cuenta.

Bueno, quiero pedirle que conteste con la mayor sinceridad posible lo que piensa sobre cada una de las preguntas que le voy a hacer.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Cómo consideras la Educación Religiosa que se imparte en la institución educativa (Excelente, Buena, Mala Regular) ¿Por qué?
1	RTA: Creo que las clases de educación religiosa son excelentes porque a través de ellas
2	se enseña a los niños muchos valores que les van a servir para toda la vida.
3	¿A qué religión pertenece?
4	RTA: Yo no tengo ninguna religión específica, creo que se deben respetar todas las religiones y
5	formas de creer de las personas.
6	¿Estaría de acuerdo que se quiten las clases de educación religiosa, para ver otra asignatura?
7	RTA: No, como van a quitar una asignatura que le va a ayudar a que los niños tengan sentido de su
8	vida, es importante que se les refuerce en el colegio los valores religiosos, por eso es hoy en día
9	hay tanto irrespeto por la vida y tanta maldad,
10	¿Saben si a su hijo le gustan las clases de educación religiosa?
	La verdad no le he preguntado.
11	¿Estás de acuerdo en la forma como el docente de Educación religiosa evalúa a tu hijo(a)? Explica.
12	RTA: Bueno no sé cómo da la profesora de religión las clases de religión.
	¿Está de acuerdo con que los estudiantes pierdan esta asignatura?
13	RTA: No deberían perderla, creo que el profesor debe hacer lo posible para que se interesen y no
14	les parezca aburrida, pero también hay que reconocer que en la casa muchos papás no les enseñan
15	a sus hijos sobre Dios y creen que no es importante, los niños deben aprender a tener temor de
16	Dios porque así aprenderán a ser más respetuosos a tener valores para que esta sociedad sea mejor
17	¿Se respeta la libertad religiosa de su hijo en la institución educativa? ¿Por qué?
18	Si hay respeto por la libertad religiosa, nunca he visto que los colegios le impongan una educación
19	religiosa a mi hija.
	¿Qué aspectos se pueden mejorar en esta asignatura? Explique.
20	Que sea más interesante y creativa.
	¿Qué le gustaría que sus hijos aprendieran en la clase de educación religiosa?
21	Todo lo que tenga que ver sobre la espiritualidad y sobre valores religiosos, que compartan
22	experiencias religiosas en la clase.
	Señora, ¿le gustaría agregar algo más a su entrevista?
23	RTA: No, por ahora no.
	Se da por terminada la entrevista. Muchas gracias.

Entrevista en profundidad ICPR4

Buenos días señora, le agradezco por su tiempo y por permitirme hablar sobre la educación religiosa.

RTA: Con gusto.

Bueno, quiero pedirle que conteste con la mayor sinceridad posible lo que piensa sobre cada una de las preguntas que le voy a hacer.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Cómo consideras la Educación Religiosa que se imparte en la institución educativa (Excelente, Buena, Mala Regular) ¿Por qué?
1	RTA: Bueno la clase de religión me parece bien porque le ayuda a inculcar a los niños

- 2 ese acercamiento a Jesús, que de repente en las casas no tenemos la forma de hacerles llegar un
3 mensaje que ellos entiendan de acuerdo a su edad.
¿A qué religión pertenece?
4 RTA: Nosotros somos católicos y le transmitimos esa fe; mis hijos ya recibieron todos
5 los sacramentos y vamos constante a la iglesia.
¿Estaría de acuerdo que se quiten las clases de educación religiosa, para ver otra asignatura?
6 RTA: No estoy de acuerdo porque la religión enseña a los chicos cosas buenas, pero yo veo que a
7 veces la dan profesores que no saben sobre la asignatura.
¿Saben si a su niña le gustan las clases de educación religiosa?
8 Si Señor, ellos supongo que les gustan porque nunca me han manifestado inconformidades con
9 respecto a esta asignatura y veo que tienen buenas calificaciones.
¿Estás de acuerdo en la forma como el docente de Educación religiosa evalúa a tu hijo(a)? Explica.
10 RTA: Hasta ahora no hay inconveniente con la calificación la profesora realiza guías, talleres y se
11 los califica.
¿Está de acuerdo con que los estudiantes pierdan esta asignatura?
12 RTA: No estoy de acuerdo que la pierda, pero si el muchacho no realiza las actividades tampoco l
13 debe aprobar, creo que el profesor debe buscar la forma de llegar a los muchachos, buscar la form
14 de que ellos se interesen por la clase. En cierta forma también es responsabilidad de los papás
15 porque uno como papá debe estar pendiente
16 de lo que hacen los hijos, preguntarles y revisarles sus apuntes para saber si hicieron las
17 actividades o no.
¿Cree que la asignatura de Educación religiosa hace aportes importantes a su hijo o por el contrario cree que no debería ver esta asignatura? ¿Explique su respuesta?
18 De ninguna manera se debe quitar la clase de religión al contrario debe dársele más importante.
¿Se respeta la libertad religiosa de su hijo en la institución educativa? ¿Por qué?
19 Si se respeta, hasta ahora no hay problema. Veo que las clases no se basan en una
20 religión particular, sino que la dan de manera general con enseñanzas y reflexiones bíblicas,
21 entonces los niños que son de otras religiones no se sienten excluidos como evangélicos y testigos
22 de Jehová.
¿Qué aspectos se pueden mejorar en esta asignatura? Explique.
23 La verdad no sé qué decir, creo que los profesores deben ser más estratégicos y hacer
24 que las clases sean más llamativas.
¿Qué le gustaría que sus hijos aprendieran en la clase de educación religiosa?
25 Me gustaría que mis hijos aprendieran de otras religiones porque soy de las personas
26 que dejo que mis hijos sean libres y si ellos quieren pertenecer a otra religión cuando sean grandes
27 yo no me opongo.
- Señora Yenifer, ¿le gustaría agregar algo más a su entrevista?**
28 RTA: No, creo que no tengo más nada que decir.

Se da por terminada la entrevista. Muchas gracias.

Entrevista en profundidad ICPF5

Buenos días señora, Gracias por haber aceptado esta entrevista relacionada con su perspectiva sobre la educación religiosa escolar de su hijo.

RTA: Con mucho gusto.

Bueno, quiero pedirle el favor que conteste con la mayor sinceridad posible lo que piensa sobre cada una de las preguntas que le voy a hacer.

RTA: Esta bien.

**Número
de línea**

Narrativa del actor social

¿Cómo consideras la Educación Religiosa que se imparte en la institución educativa (Excelente,

Buena, Mala Regular) ¿Por qué?

- 1 **RTA:** Para mí más o menos y pienso que más o menos tirando a mala, porque no les enseñan a
 - 2 los chicos el verdadero sentido de la religión, el verdadero temor de Dios; sé que eso empieza por
 - 3 casa, pero debe haber un refuerzo en el colegio donde les hablen del verdadero Jesús; que Jesús
 - 4 está vivo, que deben honrarle, los mandamientos, hacer énfasis en eso, porque por eso es que está
 - 5 el mundo como está por falta de que les enseñen a los chicos más de Dios.
 - 6 **¿Estás de acuerdo en la forma como el docente de Educación religiosa evalúa a tu hijo(a)?**
 - 7 **Explica.**
 - 8 **RTA:** La verdad no sé cómo evalúa el profesor de educación religiosa a mi hijo.
 - 9 **¿Está de acuerdo con que los estudiantes pierdan esta asignatura?**
 - 10 **RTA:** Si no hacen lo que tienen que hacer sí. Cómo un estudiante que no cumple con sus deberes
 - 11 en una asignatura la gana, no debe ser así. He escuchado que dicen que religión ni ética se
 - 12 pierden, pero estas asignaturas son importantes como las demás porque forman al muchacho,
 - 13 complementan lo que hacemos los papás en casa.
 - 14 **¿Usted sabe que temas ha visto su hijo en la clase de educación religiosa?**
 - 15 **RTA:** Sí, he visto que lo que hacen son reflexiones, pero en sí temas como los mandamientos, el
 - 16 temor de Dios muy poco, veo que le dan son como clases de ética, creo que recibe muy pocos
 - 17 contenidos religiosos.
 - 18 **¿Cree que la asignatura de Educación religiosa hace aportes importantes a su hijo o por el**
 - 19 **contrario cree que no debería ver esta asignatura? ¿Explique su respuesta?**
 - 20 **RTA:** La verdad creo que esta asignatura ayuda en la formación de mi hijo, es importante, no
 - 21 esto de acuerdo con que esta asignatura no se vea o se saque de la educación. La educación
 - 22 religiosa ayuda a instruir a los jóvenes. Además, la palabra dice: instruye al niño en su camino y
 - 23 aun cuando fuere viejo no se apartará de él.
 - 24 **¿Se respeta la libertad religiosa de su hijo en la institución educativa? ¿Por qué?**
 - 25 Si se respeta la libertad religiosa de mi hijo no tengo quejas.
 - 26 **¿Los contenidos de la clase de educación religiosa están acordes con las temáticas que se**
 - 27 **deberían enseñar en esta asignatura? Explique.**
 - 28 **RTA:** No, creo que le falta mejorar; las clases de educación religiosa debe tener contenidos más
 - 29 espirituales que éticos. Que se tenga más en cuenta lo que dice la biblia.
 - 30 **Señora Diana, ¿le gustaría agregar algo más?**
 - 31 **RTA:** Pues creo que he dicho lo que pienso.
 - 32 **Se da por terminada la entrevista. Muchas gracias.**
-

Entrevista en profundidad ICPF6

Buenos días señora, se le agradece por haber accedido a esta entrevista relacionada con la asignatura de educación religiosa de esta institución educativa donde tengo entendido tiene a sus hijos estudiando, para mí investigación es muy importante conocer lo que usted piensa y ha observado sobre la educación religiosa.

RTA: Buenos días, lo hago con mucho gusto.

Bueno, quiero pedirle que conteste con la mayor sinceridad posible lo que piensa sobre cada una de las preguntas que le voy a hacer.

RTA: Ok.

Número de línea	Narrativa del actor social
-----------------	----------------------------

¿Cómo consideras la Educación Religiosa que se imparte en la institución educativa (Excelente, Buena, Mala Regular) ¿Por qué?

1 **RTA:** Me parece excelente porque esta asignatura permite que los estudiantes descubran la
2 importancia del amor de Dios, creo que uno de los aspectos más importantes de la formación de
3 las personas, la educación religiosa ayuda a fortalecer los valores de los niños, creo que el
4 profesor de religión lo hace muy bien, ha logrado tener empatía con mis hijos; aunque no reviso
5 mucho lo que hacen en la clase. Por lo que ellos me cuentan les gustan las clases de religión,
6 además me dicen que el profesor los trata bien y que les parece divertido, además ponen
7 empeño en realizar las actividades.

¿Estás de acuerdo en la forma como el docente de Educación religiosa evalúa a tu hijo(a)? Explica.

8 **RTA:** Bueno, la calificación de mis hijos en esta asignatura siempre ha sido excelente, veo que
9 el profesor, revisa cuaderno y me dicen mis hijos que el profesor les pregunta en clase y les
10 evalúa la participación y la disciplina.

¿Está de acuerdo con que los estudiantes pierdan esta asignatura?

11 **RTA:** Creo que a esta asignatura debe dársele mucha importancia y por eso se le debe evaluar
12 como cualquier otra asignatura, si los estudiantes saben que no se pierde, no entrarían a clase o
13 no le darían importancia.

¿Cree que la asignatura de Educación religiosa hace aportes importantes a su hijo o por el contrario cree que no debería ver esta asignatura? ¿Explique su respuesta?

14 **RTA:** Estoy totalmente de acuerdo en que la educación religiosa debe darse en los colegios
15 porque lo que se les enseña sobre Dios los hace que sean mejores personas, esta asignatura les
16 ayuda a preguntarse sobre el sentido de su vida: ¿Quiénes son ellos? ¿Para qué existen?

¿Se respeta la libertad religiosa de su hijo en la institución educativa? ¿Por qué?

17 Bueno, En mi casa somos católicos y hasta el momento no hemos tenido problema con eso, creo
18 que el profesor no se enfoca en una doctrina religiosa sino en compartir experiencias y hablar
19 sobre situaciones de la vida cotidiana. Los niños me dicen que el profesor les pone a leer textos
20 bíblicos y a hacer reflexiones. Creo que no hay problema con la libertad de culto porque el
21 profesor no los enseña nada contrario a las creencias de nuestra familia.

¿Los contenidos de la clase de educación religiosa están acordes con las temáticas que se deberían enseñar en esta asignatura? Explique.

22 **RTA:** Bueno creo que sí, como le dije anteriormente no reviso mucho los cuadernos de religión
23 de mis hijos, creo que no hay problema con los temas.

¿Qué haría usted si su hijo pierde esta asignatura?

24 **RTA:** Bueno, me sorprendería mucho. Me gustaría saber por qué; le preguntaría a mi hijo
25 porque perdió y si no me da razones suficientes le preguntaría al profesor de religión qué pasó.
26 Sería terrible para mí, ojalá esto nunca pase porque como le digo en la casa les hemos enseñado
27 que Dios debe ser el primero en todo y si pierden religión quiere decir que no le están dando
28 importancia a su formación espiritual.

¿Considera que esta asignatura debe ser tenida en cuenta para la aprobación del año académico de su hijo? ¿Por qué?

29 Creo que sí; como ya lo dije antes. Si un estudiante no aprueba esta asignatura y no se le exige
30 que cumpla con sus tareas entonces se le está diciendo que no es importante, que es una
31 asignatura de relleno, entonces menos se va a preocupar por mejorar o prestar atención en
32 clase.

¿Qué aspectos se pueden mejorar en esta asignatura? Explique.

33 Bueno, creo que se debe hacer ver a los papas y estudiantes que la formación religiosa es tan
34 importante como cualquier otra asignatura, se le debe citar a los papás de los niños que no les
35 prestan atención a estas clases y hacer ver la importancia de esta asignatura. El profesor de
36 religión debe buscar estrategias para que las clases sean más interesantes.

¿Qué le gustaría que sus hijos aprendieran en la clase de educación religiosa?

37 **RTA:** Creo que las clases de religión deben ser para que los niños sepan que existe un Dios que
38 nos ha dejado unos mandamientos y los niños deben reflexionar sobre eso y aprenderlos a
39 respetar a través de las diferentes estrategias que utilice el profesor, no tendría problema en que
40 conozcan de otras religiones pero no para que los confundan sino para que sepan que piensan
41 los otros; pero si el profesor trata de enseñar algo contrario a nuestra fe católica creo que así

-
- 42 habría dificultades con él. En la clase de religión quiero que mis niños aprendan a ser tolerantes
43 con sus compañeros a escucharlos y a expresar lo que sienten, sin necesidad de que tengan que
44 cambiarse de religión.

¿Le gustaría agregar algo más a su entrevista?

- 45 RTA: No señor
Se da por terminada la entrevista. Muchas gracias.
-

Apéndice 3 Entrevistas en profundidad Informantes clave Estudiantes

Entrevista en profundidad ICE1

Buenos días señorita V

En el día de hoy vamos a hablar sobre la educación religiosa, quiero que des tu punto de vista sin importar lo que yo piense, debes sentirte libre y tranquila, no hay preguntas buenas ni malas, todo lo que respondas debe hacerlo con sinceridad.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Qué te parecen las clases de educación religiosa?
1	Las clases de educación religiosa me parecen muy buenas porque enseñan a los niños a
2	conocer de Dios, los valores y todas esas cosas, yo digo que no hay que mejorarle nada
3	porque todo yo lo veo bien, desde mi punto de vista, todo es muy sano.
	¿Cómo son tus compañeros, el resto del grupo en las clases de educación religiosa?
4	Los compañeros respetan la seño de religión, algunos compañeros interrumpen clases, tienen
5	una actitud muy negativa, dicen muchas cosas que no me gustaría oír de ellos, porque son mis
6	compañeros y con respecto a su actitud a veces es negativa y otras ves positiva.
	¿Cómo te gustaría que fueran las clases de educación religiosa?
7	Lo que me gustaría ver en la clase de educación religiosa es que trajeran un pastor que
8	hicieran un miniculto para que mis compañeros sepan más de Dios, como ya tenemos biblias
9	chiquitas, que le digan que las traigan para poder hacer una media hora de lectura con la
10	biblia.
	¿La profesora en la clase lee la Biblia?
11	No. Ella hace actividades
	¿Qué actividades?
12	Sopas de letras, buscando los valores religiosos, nos pone a dibujar el principio de la creación.
	¿Hablan de otras religiones?
13	A veces, no tanto,
	¿Tú conoces otras religiones, lo que piensan tus compañeros de su religión?
14	No
	¿Te llevas bien con tu profesora de religión y tus compañeros o has tenido dificultades con respecto a la educación religiosa?
15	Yo me la llevo bien con todos, no he tenido problemas.
	¿Cómo los evalúa la profesora de religión?
16	La profesora pone actividades y las debemos realizar en la clase y luego pone la nota.
	¿La educación religiosa es buena, mala o excelente? ¿Por qué?
17	Es excelente porque nos ayuda aprender valores y a pensar en Dios
	¿Te gustaría que quitaran la educación religiosa? ¿por qué?
18	No, porque es bueno tomarse un tiempo para conocer a Dios, saber de Él y que podamos ir
19	todos ir al cielo.
	¿La profesora utiliza medios tecnológicos para sus clases?
20	No, señor.
	¿Te gustaría que los usara?
21	Sí, señor
	¿Te gustaría decir algo más?
22	Lo que quisiera decir es que cuando vayamos a hacer alguna actividad todos puedan
23	participar o decir algo o que podamos hacer un miniculto.

Entrevista en profundidad ICE2

Buenos días, A.

Esta entrevista es para obtener información importante que nos ayude a comprender sobre la experiencia o lo que significa para ti la clase de educación religiosa.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Tu perteneces a alguna religión?
1	RTA: Cristianismo Trinitario: Padre, Hijo y espíritu Santo.
	¿En tu familia todos son creyentes?
2	RTA: Mi tía y la hija, el resto creen en Dios, pero todavía no se han bautizado.
	¿Cómo te parecen las clases de educación religiosa?
3	RTA: Bien, porque nos permiten formarnos evangélicamente, o depende de la religión
4	que nosotros tengamos o también lo que nos enseña Dios, para formarnos en nuestro
5	camino y no nos perdamos del camino.
	¿Has sentido que te han obligado a creer en algo contrario a lo que tú crees?
6	RTA: En el colegio no he tenido problemas con respecto a mis creencias, mi profesora
7	respeto mis creencias y la de mis compañeros. Me siento bien en las clases de religión
	¿Tus compañeros respetan las creencias de los demás?
8	RTA: Sí se respetan, aquí no conozco problemas a causa de las creencias de otros, si se
9	respetan lo que creen los demás.
	¿Cómo te evalúa la profesora de religión?
10	RTA: La profesora nos pone a leer la biblia y a responder preguntas sobre la lectura,
11	nos da charlas, reflexiones.
	¿Utiliza videos o herramientas tecnológicas para la clase?
12	No se usan herramientas tecnológicas
	Menciona algunos de los temas vistos en la clase de religión. ¿De qué temas te acuerdas?
13	✓ Dios quiere que la familia sea como la suya.
14	✓ La buena amistad y amor entre hermanos
15	✓ El amor de Dios.
	¿Te han ayudado?
16	RTA: Si me han ayudado porque yo antes tenía mal comportamiento y con estas clases
17	me acuerdo de algunas cosas que dice la profesora y trato de ser obediente cuando me
18	hablan. Yo no le hablaba a mi hermano y ya nos hablamos yo siento que, si me han
19	ayudado, ya casi no peleo con él somos más unidos.
	¿Tú le vez a la clase de religión cosas positivas o negativas?
20	RTA: Positivas porque le enseñan a uno a ser mejor personas, porque si una persona
21	tiene mal comportamiento o vicios, la profesora de religión lo aconseja.
	¿Si te dijeran que van a quitar la clase de educación religiosa para poner otra asignatura tú que dirías?
22	RTA: Que no, porque últimamente han sacado a Dios de los colegios y sería bueno que
23	lo metan nuevamente y que Dios sea la principal cabeza de los colegios.
	¿Cuál es la actitud de tus compañeros en la clase de educación religiosa?
24	Hay unos que son regular, otros que son malos y otros que son buenos.
	¿Por qué son malos?
25	RTA: Bueno, son malos porque no respetan cuando la profesora está hablando, está
26	explicando el tema de la clase y ellos están interrumpiendo.
	¿En qué te gustaría que mejorara la clase de religión?
27	RTA: En que los niños que se les olvidan los cuadernos, que tienen un mal día o se les
28	olvidan las cosas la profesora les dé una oportunidad.

-
- 29 **¿Hay compañeros que han perdido la asignatura?**
 RTA: Sí
- 30 **¿Por qué la pierden?**
 Porque no prestan atención, no hacen las actividades de la clase y molestan. La
- 31 profesora les entrega talleres y ellos no hacen nada.
- 32 **¿La profesora no les da oportunidad de recuperar?**
 RTA: Sí les da la oportunidad, pero a mí me dolía el pecho en la noche, me llevaron a
- 33 la clínica y cuando llegué aliste los cuadernos y se me quedó el de religión y yo había
- 34 hecho la tarea y la profesora me calificó mal.
- 35 **¿Te gusta como la profesora da las clases o te gustaría que cambiara algo?**
 RTA: Me gustaría que la profesora no alargara tanto las palabras cuando habla.
- 36 Ejemplo: todooooos, mamáaas. Pero si me gustan sus clases.
- 37 **¿Te gustaría decir algo más?**
 RTA: Que el camino cristiano es el mejor camino, y no dejarse llevar de las malas
- 38 amistades, ni amigos que quieran meternos en fuertes vicios.
- 39 Muchas gracias por tu entrevista, hemos terminado.
-

Entrevista en profundidad ICE3

Hola. ¿Cómo estás?

RTA: Bien gracias

Estimado A....le agradezco esta entrevista, las preguntas que le voy a realizar no son correctas ni incorrectas solo quiero saber lo que usted piensa y quiero que responda con la mayor sinceridad posible.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Cómo consideras la Educación Religiosa que recibes en el aula (excelente, buena, mala, regular) ¿Por qué?
1	RTA: Las clases de religión son buenas porque en ellas aprendemos temas importantes para
2	nuestra vida sobre Dios y sobre cómo solucionar algunos de nuestros problemas.
	¿Cómo es la evaluación que realiza el profesor de religión?
3	RTA: La profesora nos pregunta y nos califica las actividades del cuaderno o en una carpeta.
4	En la clase participamos respondiendo las preguntas y diciendo nuestros puntos de vista sobre lo
5	que pensamos.
	¿Los contenidos vistos en la clase de educación religiosa están acordes con la asignatura o por el contrario consideras que no se relacionan?
6	RTA: Sí, claro si se relacionan hablan de Dios y de situaciones que nos hacen pensar.
	¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la clase de Educación Religiosa?
7	RTA: Positivo me parece las explicaciones de la profesora y negativo que algunos compañeros
8	no hacen nada y molestan. Me gustaría que se portaran bien, aunque son así también en las otras
9	asignaturas.
	¿Estás de acuerdo con que en los colegios se enseñe educación religiosa? ¿Por qué?
10	RTA: Si estoy de acuerdo, es muy bueno para nosotros nos ayuda en nuestra vida y también nos
11	enseña a amar a nuestro prójimo.
	¿Hay respeto por la libertad religiosa en el aula de clase? Explica:
12	RTA: Sí, en mi salón de clase no tenemos problema con eso no tenemos problemas con las
13	religiones de los demás.
	¿Qué valores has fortalecido en las clases de Educación Religiosa?
14	RTA: Bueno, la honestidad, la solidaridad el amor a Dios y a los demás
	¿Se han presentado problemas en tu salón de clase por las creencias religiosas?
15	No, todos respetamos las creencias de los otros, no discutimos sobre ese tema.
	¿Estás de acuerdo con que cambien la educación religiosa por otra asignatura?

-
- 16 No, la clase me gusta y siento que me ayuda. Un día me porté mal con mi mamá y el tema de la
 17 clase me ayudo. Cuando llegué a la casa le pedí perdón a mi mamá.
¿Es el docente un modelo actitudinal o a seguir desde lo que enseña?
 18 **RTA:** La profesora si tiene buena actitud a mí me gusta como es, pero hay momentos en que se
 19 pone de mal genio.
¿Cómo te gustaría que fueran las clases de educación religiosa?
 20 **RTA:** Así como la profesora nos enseña me gusta. Con talleres, pregunta y a veces
 21 dramatizados.
¿Sobre qué temas te gustaría, hablar o aprender en las clases de Educación religiosa?
RTA: No sé, no tengo un tema específico.
 22 **¿Te gustaría conocer de otras religiones?**
 Sí, claro.
 23 **¿Tus padres están pendientes de lo que te enseñan en las clases de religión?**
 No, mis papás no dicen nada, ni me preguntan nada.
 24 **¿A qué religión perteneces?**
 No pertenezco a ninguna religión, en la casa no asistimos a la iglesia.
 25 **¿Tienes algo más que decir que sea importante?**
 No
 26 **Se da por terminada la entrevista.**
-

Entrevista en profundidad ICE4

Hola S. ¿cómo estás?

RTA: Bien gracias a Dios.

S, le agradezco todo lo que me pueda aportar con respecto a lo que piensa sobre la educación religiosa.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Cuál ha sido su experiencia respecto a esta asignatura?
1	RTA: Pues, me parece muy interesante porque siento que el motor de mi vida en lo personal es
2	Dios y esta asignatura me hace aprender cada vez más acerca de la palabra de Dios.
3	¿Cuál es tu percepción frente a la importancia que le dan tus compañeros de clase a esta asignatura?
4	RTA: Creo que no todos le dan la importancia, porque somos jóvenes y muchos no ponen a
5	Dios como algo importante en su vida y siento que algunas metodologías no son agradables
6	para ellos, las clases a veces son como monótonas.
	¿Qué te gusta y que no te gusta de la orientación que hace la profesora de la clase de religión?
7	RTA: A mí me gusta la clase, lo que pasa es que siento que debería ser como más dinámica que
8	siempre no sea lo mismo
	¿Qué quieres decir con lo mismo?
9	RTA: O sea, la guía el taller.
	¿Cómo consideras la Educación Religiosa que recibes en el aula (excelente, buena, mala, regular) ¿Por qué?
10	RTA: La clase de religión es muy buena porque todo lo que a mí me hable sobre cómo debo ser
11	como persona, que hable acerca de Dios me parece interesante, pienso que las clases de
12	educación religiosa es positiva.
	¿Cómo es una clase de educación religiosa?
13	RTA: En la clase de religión hablamos sobre cómo debemos ser siguiendo la palabra de Dios,
14	la profesora más que todo nos da charlas, nos da fotocopias y talleres. Las respuestas las
15	compartimos en clase.
	¿Qué piensan tus papás sobre la educación religiosa?
16	RTA: Bueno yo vivo con mi abuela y ella me ha enseñado sobre el amor a Dios, somos
17	evangélicos pertenecemos a la iglesia cristiana trinitaria. Mis papás creen en Dios, pero no

-
- 18 asisten a ninguna iglesia.
RTA: ¿Hay intolerancia religiosa en el salón de clase?
 19 Bueno no existen problemas por creencias religiosas, el problema en nuestro salón es con los
 20 que no creen solo porque así es el estilo o la moda.
RTA: ¿Estaría de acuerdo con quitar la educación religiosa de los colegios?
 21 Me parece que no, porque en la biblia dice que entre más personas se salven es mucho mejor y
 22 siento que es un gran aporte a las instituciones que alguien pueda llevar un mensaje de Dios.
 23 **¿Cómo te evalúa la profesora de Educación Religiosa?**
RTA: Hace preguntas, califica el cuaderno y la participación.
 24 **¿Los contenidos vistos en la clase de educación religiosa están acordes con la asignatura o por el contrario consideras que no se relacionan?**
RTA: Si creo que sí se relacionan
 25 **¿Es el docente un modelo actitudinal o a seguir desde lo que enseña?**
RTA: Si porque ella es una buena persona.
 26 **¿Sobre qué temas te gustaría, hablar o aprender en las clases de Educación religiosa?**
RTA: No tengo un tema específico, no sé qué decir.
 27 **Gracias por todos tus aportes, se da por terminada la entrevista.**
-

Entrevista en profundidad ICE5

Hola E. ¿cómo está?

RTA: Bien gracias a Dios.

E., le agradezco esta entrevista, las preguntas que le voy a realizar no son correctas ni incorrectas solo quiero saber lo que usted piensa y quiero que responda con la mayor sinceridad posible.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Cómo consideras la Educación Religiosa que recibes en el aula (excelente, buena, mala, regular) ¿Por qué?
1	RTA: Excelentes porque nos ponen actividades sobre el amor a Dios y que debemos amar al
2	prójimo.
	¿Cómo es la evaluación que realiza el profesor de religión?
3	RTA: Por medio de actividades, preguntas orales y el cuaderno.
	¿Cómo te sientes con la evaluación que realiza el profesor de Educación Religiosa?
4	RTA: bien porque son fáciles y las respuestas están en la hoja.
	¿Los contenidos vistos en la clase de educación religiosa están acordes con la asignatura o por el contrario consideras que no se relacionan?
5	RTA: Si están acordes porque nos hablan de los mandamientos y los valores humanos.
	¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la clase de Educación Religiosa?
6	RTA: Si porque en la mayoría de los colegios hay estudiantes con creencias religiosas,
7	especialmente la religión católica y es bueno que aprendamos sobre Dios.
	¿Estás de acuerdo con que en los colegios se enseñe educación religiosa? ¿Por qué?
8	RTA: Sí, porque todos lo necesitamos y nos ayuda en nuestra vida.
	¿Para qué te sirve la educación religiosa?
9	RTA: Me sirve para ser mejor persona y para creer más en Dios.
	¿Cuál es la actitud de tus compañeros clase frente a la clase de educación religiosa (excelente, buena, mala, regular)?
10	RTA: Regular, porque a veces no le hacen caso al profesor y no le entregan las actividades.
	¿Hay respeto por la libertad religiosa en el aula de clase? Explica:
11	RTA: Sí, porque si hay un estudiante que no tiene creencias religiosas se respeta su decisión,
12	pero le toca hacer las actividades.
	¿Realmente crees que la ERE es útil en tu formación personal o por el contrario no es

	necesaria?
13	RTA: Si es necesaria porque nos ayuda a ser mejores personas tanto en la vida social, como la
14	laboral.
	¿Qué valores has fortalecido en las clases de Educación Religiosa?
15	RTA: El respeto, la responsabilidad.
	¿Es el docente un modelo actitudinal o a seguir desde lo que enseña?
16	RTA: Si porque él nos respeta a cada uno de los estudiantes, nos corrige y nos enseña valores.
	¿Cómo te gustaría que fueran las clases de educación religiosa?
17	RTA: Me gustaría que se hicieran debates y que el profesor nos pusiera videos.
	¿Sobre qué temas te gustaría, hablar o aprender en las clases de Educación religiosa?
18	RTA: historias de la biblia
	¿Te gustaría conocer sobre otras religiones?
19	No.
	Se da por terminada la entrevista.

Entrevista en profundidad ICE6

Hola V. ¿cómo está?

RTA: Estoy bien gracias.

V, le agradezco esta entrevista, las preguntas que le voy a realizar no son correctas ni incorrectas solo quiero saber lo que usted piensa y quiero que responda con la mayor sinceridad posible.

Número de línea	Narrativa del actor social
	¿Cómo consideras la Educación Religiosa que recibes en el aula (excelente, buena, mala, regular) ¿Por qué?
1	RTA: Me parecen excelentes, creo que son interesantes, el profesor nos da diferentes temas
2	incluso relacionados con la filosofía y la educación religiosa.
	¿Cómo es la evaluación que realiza el profesor de religión?
3	RTA: Él nos coloca una actividad, nos da una copia y nos dice que hagamos la actividad y
4	cuando terminamos nos pone a leer las preguntas y las respuestas.
	¿Cómo te sientes con la evaluación que realiza el profesor de Educación Religiosa?
5	RTA: Me siento bien, aunque no me gusta hablar en público.
	¿Los contenidos vistos en la clase de educación religiosa están acordes con la asignatura o por el contrario consideras que no se relacionan?
6	RTA: Si se relacionan, en este periodo estamos viendo el sentido de la vida, el hombre debe
7	decidir para bien o para mal y el reino de Dios eje de la vida del cristiano. Estos temas me
8	parecieron importantes porque me ayudan en las cosas que me pasan en la vida.
	¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la clase de Educación Religiosa?
9	RTA: Me gusta todo.
	¿Estás de acuerdo con que en los colegios se enseñe educación religiosa? ¿Por qué?
10	RTA: Sí, porque todos lo necesitamos y nos ayuda en nuestra vida.
	¿Para qué te sirve la educación religiosa?
11	RTA: Nos sirven para aprender sobre Dios, los valores y la forma de comportarnos en la
12	sociedad
	¿Cuál es la actitud de tus compañeros clase frente a la clase de educación religiosa (excelente, buena, mala, regular)?
13	RTA: En principio de año se estaban portando mal, pero han mejorado el comportamiento
14	ahora prestan más atención y hacen las actividades.
	¿A qué crees que se debe ese cambio?

-
- 15 **RTA:** El cambio se debe a que el profesor los ha hecho reflexionar y habla con ellos, el
16 profesor bueno con nosotros le gusta hablarnos.
17 **¿Hay respeto por la libertad religiosa en el aula de clase? Explica:**
18 **RTA:** Sí, no es un tema de discusión entre nosotros como estudiantes, no le prestamos atención
19 a la religión que pertenecen los compañeros.
20 **¿Realmente crees que la ERE es útil en tu formación personal o por el contrario no es
necesaria?**
21 **RTA:** Creo que es realmente importante si nos sirve para nuestra vida.
22 **¿Qué valores has fortalecido en las clases de Educación Religiosa?**
23 **RTA:** No sé
24 **¿Es el docente un modelo actitudinal o a seguir desde lo que enseña? Explica**
21 **RTA:** Si el profe siempre es Bueno y es un buen ejemplo para nosotros y nos cuenta historias
22 de vida.
23 **¿Cómo te gustaría que fueran las clases de educación religiosa?**
24 **RTA:** No sé, me gusta como la da el profesor.
¿Sobre qué temas te gustaría, hablar o aprender en las clases de Educación religiosa?
RTA: Todo sobre diferentes religiones, y temas religiosos o ética.
-

Anexos

Anexo A. Guión de Entrevistas dirigidas a Docentes



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Guion de Entrevistas dirigidas a Docentes

Estimado docente:

Con el fin de recoger datos para la investigación **Educación religiosa escolar: Un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales**, le agradezco responda a las siguientes preguntas que permiten aportar información valiosa para el propósito de la investigación.

Objetivo de la investigación: Construir una aproximación teórica a partir del análisis de las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

Como docente de Religión:

1. ¿Cómo consideras la Educación Religiosa que impartes a los estudiantes?
2. ¿Qué opinión te merece esta frase de Pablo Freire en su obra “la pedagogía del oprimido”, “existe una Educación religiosa Bancaria cuando se trata de llenar a los estudiantes de conocimientos doctrinales, bíblicos, motivando solo la repetición de oraciones sin sentido; impidiéndoles un descubrimiento propio de la fe” ¿en relación con tu praxis?
3. Desde tu perspectiva: ¿Qué sentido y significado le otorgas a la Educación Religiosa?
4. Tomando en cuenta que la tarea fundamental de la Educación lo trascendental es la formación humana de la persona desde la dimensión espiritual: ¿Cómo evalúas y propicias la autoevaluación en los estudiantes para que sean protagonistas de la transformación del mundo y de su propia realidad?
5. ¿Cuál es tu accionar para que los estudiantes sean protagonistas de la transformación del mundo y de su propia realidad?

6. ¿Qué elementos consideras que pones en práctica para fortalecer la convivencia en medio de la heterogeneidad religiosa que hoy existe en el aula de clases?
7. ¿Cómo dinamizas el diálogo interreligioso en los estudiantes para superar las particularidades confesionales y cosmovisiones que pretenden darle un solo sentido a la verdad que se entreteje en la vida humana?
8. En un sentido crítico de las diferentes creencias que puede haber en el aula, incluyendo la propia: ¿Cómo logras que los estudiantes actúen coherentemente de frente a la fe y a la vida a través de actitudes que promuevan la paz, reconciliación y justicia?
9. Comenta desde tu manera de ver: ¿Cuáles son las competencias que debe poseer un docente de Educación Religiosa escolar?
10. Explícanos: ¿Cómo diseñas estrategias didácticas para formar los estudiantes que sean tolerantes ante las diferentes creencias religiosas que pueden existir en el aula, incluso en aquellos que no profesan religión alguna?
11. Desde tu reflexión: ¿Cómo orientas las actividades en el aula, de modo que permitan la adecuación al contexto cultural y social de los educandos?
12. Desde tu experiencia: ¿Cuáles son los contenidos (conceptuales, actitudinales) más importantes para evaluar?
13. Desde tu praxis cotidiana: ¿Cómo contribuyes para que surja una nueva sociedad, comprometida, respetuosa de la dignidad humana?
14. ¿Cuál es la actitud de los padres, estudiantes, directivos y docente frente a la clase de educación religiosa?
15. ¿Cómo consideras la formación o capacitación que has recibido por parte de la secretaria de educación, comunidad religiosa o gobierno nacional?

Anexo B. Guión de Entrevistas dirigidas a Estudiantes



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Guión de Entrevistas dirigidas a Estudiantes

Estimado Estudiante:

Con el fin de recoger datos para la investigación **Educación religiosa escolar: Un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales**, le agradezco responda a las siguientes preguntas que permiten aportar información valiosa para el propósito de la investigación.

Objetivo de la investigación: Construir una aproximación teórica a partir del análisis de las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

Como Estudiante:

1. Comenta ¿Cómo consideras la Educación Religiosa que recibes en el aula? ¿Por qué?
2. Desde tu visión ¿Cómo te sientes con la evaluación que realiza el profesor de Educación Religiosa?
3. Desde tu posición ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la clase de Educación Religiosa?
4. Grupalmente ¿Cuáles son los elementos que consideras se fortalecen en la clase de Educación Religiosa?
5. ¿Cuál es la actitud de tus compañeros clase frente a la clase de educación religiosa?
6. ¿Hay respeto por la libertad religiosa en el aula de clase?
7. Personalmente ¿Qué valores has fortalecido en las clases de Educación Religiosa?
8. ¿Es el docente un modelo actitudinal o a seguir desde lo que enseña? Explica

Anexo C. Guión de Entrevistas dirigidas a Padres de Familia



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Guión de Entrevistas dirigidas a Padres de Familia

Estimado: Padre/Madre

Con el fin de recoger datos para la investigación **Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales**, le agradezco responda a las siguientes preguntas que permiten aportar información valiosa para el propósito de la investigación.

Objetivo de la investigación: Construir una aproximación teórica a partir del análisis de las categorías de la praxis docente en la Educación Religiosa en las instituciones educativas de la ciudad de Valledupar-Cesar.

Como Padre/Madre:

1. Desde tu visión ¿Cómo consideras la Educación Religiosa que se imparte en la institución educativa?
2. Desde tu rol ¿Cómo observas la evaluación que el docente de Educación Religiosa hace a tu hijo (a)?
3. Desde tu posición ¿Cuáles son las actitudes que observas en tu hijo (a) con relación a las clases de Educación Religiosa?
4. Desde tu reflexión ¿Cuál es tu actitud como padre frente a las clases de educación religiosa?
5. ¿Se respeta la libertad religiosa de su hijo en la institución educativa?
6. ¿La educación religiosa que recibe tu hijo realmente hace aportes importantes para su formación?

Anexo D. Consentimiento informado docentes


**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012


**CONSENTIMIENTO INFORMADO
DOCENTES**

Título del Estudio	Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales en Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar
Investigador Responsable	Yener Jair Angarita Pino: Licenciado en Filosofía en educación religiosa de la Universidad Católica de Oriente/Magister En gestión de la Tecnología Educativa. 20 años de Experiencia en el campo de la docencia. Celular: +57-3165315063. yenerjair@gmail.com
Lugar en que se realizará el estudio	Institución Educativa Enrique Pupo Martínez/ Institución Educativa Loperena Garupal/ Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita.
Propósito:	Analizar la praxis docente de los docentes de educación religiosa y el punto de vista de estudiantes y padres de familia frente a esta asignatura para hacer un aporte significativo que fortalezca esta asignatura en los colegios de la ciudad de Valledupar.
Metodología:	La investigación se realizará bajo el método fenomenológico interpretativo con entrevistas a profundidad.

Yo Clarena Pilar López Valera Identificada con cedula de ciudadanía 49.736.913 Docente del área de educación religiosa de la *Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita* declaro haber sido informada sobre los propósitos y procedimientos del presente estudio y del tipo de participación que se me solicita. Sé que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, por lo tanto es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de hacerlo en cualquier momento sin dar explicaciones. Entiendo que la información brindada en la entrevista será confidencial, anónima y con fines académicos, que mi participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. La universidad UMECIT y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes e información solo para fines educativos. Atendiendo a la normatividad Colombiana vigente sobre protección de datos (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☒ DOY EL CONSENTIMIENTO

☐ NO DOY EL CONSENTIMIENTO

FIRMA DEL DOCENTE ENTREVISTADO



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Título del Estudio	Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales en Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar
Investigador Responsable	Yener Jair Angarita Pino: Licenciado en Filosofía en educación religiosa de la Universidad Católica de Oriente/Magister En gestión de la Tecnología Educativa. 20 años de Experiencia en el campo de la docencia. Celular: +57-3165315063. yenerjair@gmail.com
Lugar en que se realizará el estudio	Institución Educativa Enrique Pupo Martínez/ Institución Educativa Loperena Garupal/ Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita.
Propósito:	Analizar la praxis docente de los docentes de educación religiosa y el punto de vista de estudiantes y padres de familia frente a esta asignatura para hacer un aporte significativo que fortalezca esta asignatura en los colegios de la ciudad de Valledupar.
Metodología:	La investigación se realizará bajo el método fenomenológico interpretativo con entrevistas a profundidad.

Yo **Carmen Alicia Medina** Identificada con cedula de ciudadanía **58.768.683** Docente del área de educación religiosa de la ***Institución Educativa Loperena Garupal*** declaro haber sido informada sobre los propósitos y procedimientos del presente estudio y del tipo de participación que se me solicita. Sé que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, por lo tanto es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de hacerlo en cualquier momento sin dar explicaciones. Entiendo que la información brindada en la entrevista será confidencial, anónima y con fines académicos, que mi participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. La universidad UMECIT y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes e información solo para fines educativos. Atendiendo a la normatividad Colombiana vigente sobre protección de datos (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☒ DOY EL CONSENTIMIENTO

☐ NO DOY EL

FIRMA DEL DOCENTE ENTREVISTADO



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Título del Estudio	Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales en Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar
Investigador Responsable	Yener Jair Angarita Pino: Licenciado en Filosofía en educación religiosa de la Universidad Católica de Oriente/Magister En gestión de la Tecnología Educativa. 20 años de Experiencia en el campo de la docencia. Celular: +57-3165315063. yenerjair@gmail.com
Lugar en que se realizará el estudio	Institución Educativa Enrique Pupo Martínez/ Institución Educativa Loperena Garupal/ Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita.
Propósito:	Analizar la praxis docente de los docentes de educación religiosa y el punto de vista de estudiantes y padres de familia frente a esta asignatura para hacer un aporte significativo que fortalezca esta asignatura en los colegios de la ciudad de Valledupar.
Metodología:	La investigación se realizará bajo el método fenomenológico interpretativo con entrevistas a profundidad.

Yo Lester de Jesús Ospino Iglesias, identificado con cedula 84.450.220 docente del área de educación religiosa de la *Institución Educativa Enrique Pupo Martínez* declaro haber sido informado sobre los propósitos y procedimientos del presente estudio y del tipo de participación que se me solicita. Sé que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, por lo tanto es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de hacerlo en cualquier momento sin dar explicaciones. Entiendo que la información brindada en la entrevista será confidencial, anónima y con fines académicos, que mi participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. La universidad UMECIT y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes e información solo para fines educativos. Atendiendo a la normatividad Colombiana vigente sobre protección de datos (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☒ DOY EL CONSENTIMIENTO

☐ NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Lester Ospino I.
FIRMA DEL DOCENTE ENTREVISTADO

Anexo E. Consentimiento informado padres de familia


**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012


**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES DE FAMILIA**

Título del Estudio	Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales en Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar
Investigador Responsable	Yener Jair Angarita Pino: Licenciado en Filosofía en educación religiosa de la Universidad Católica de Oriente/Magister En gestión de la Tecnología Educativa. 20 años de Experiencia en el campo de la docencia. Celular: +57-3165315063. yenerjair@gmail.com
Lugar en que se realizará el estudio	Institución Educativa Enrique Pupo Martínez/ Institución Educativa Loperena Garupal/ Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita.
Propósito:	Analizar la praxis docente de los docentes de educación religiosa y el punto de vista de estudiantes y padres de familia frente a esta asignatura para hacer un aporte significativo que fortalezca esta asignatura en los colegios de la ciudad de Valledupar.
Metodología:	La investigación se realizará bajo el método fenomenológico interpretativo con entrevistas a profundidad.

Yo Fabiola Rueda A. Identificada con cedula de ciudadanía 39461698 madre de familia de la institución educativa Enrique Pupo Martínez, declaro haber sido informado/a sobre los propósitos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, he sido informado que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, por lo tanto es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de hacerlo en cualquier momento sin dar explicaciones. Entiendo que la información brindada en la entrevista será confidencial, anónima y con fines académicos, que mi participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. La universidad UMECIT y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes e información solo para fines educativos. Atendiendo a la normatividad Colombiana vigente sobre protección de datos (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☒ **DOY EL CONSENTIMIENTO**
☐ **NO DOY EL CONSENTIMIENTO**

Fabiola Rueda A.
FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA ENCUESTADO

Fecha: 27 oct 2022

Anexo F. Consentimiento informado Estudiantes


**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012


**CONSENTIMIENTO INFORMADO
ESTUDIANTES**


Título del Estudio	Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores sociales en Instituciones de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar
Investigador Responsable	Yener Jair Angarita Pino: Licenciado en Filosofía en educación religiosa de la Universidad Católica de Oriente/Magister En gestión de la Tecnología Educativa. 20 años de Experiencia en el campo de la docencia. Celular: + 57-3165315063 yenerjair@gmail.com
Lugar en que se realizará el estudio	Institución Educativa Enrique Pupo Martínez/ Institución Educativa Loperena Garupal/ Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita.
Propósito:	Analizar la praxis docente de los docentes de educación religiosa y el punto de vista de estudiantes y padres de familia frente a esta asignatura para hacer un aporte significativo que fortalezca esta asignatura en los colegios de la ciudad de Valledupar.
Metodología:	La investigación se realizará bajo el método fenomenológico interpretativo con entrevistas a profundidad.

Yo Elizabeth Angarita Pino identificada con cedula de ciudadanía 49.721.438 acudiente responsable de la estudiante Jasica Sofía Jascario del grado 11 de la Institución educativa Enrique Pupo Martínez he sido he sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi acudido en la presente investigación y manifiesto que he resuelto todas las inquietudes y comprendido toda la información sobre esta actividad; entiendo que los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi acudido; además, su participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. No habrá ninguna sanción en caso de que mi acudido no esté de acuerdo en participar, su identidad no será publicada y las fotografías, imágenes, o información suministrada durante la entrevista se utilizarán únicamente para los propósitos mencionados en esta investigación y como evidencia de la práctica educativa del docente. La universidad UMECIT y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes e información solo para fines educativos. Atendiendo a la normatividad Colombiana vigente sobre protección de datos (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☒ DOY EL CONSENTIMIENTO

☐ NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Elizabeth Angarita
Firma del Padre de Familia o Acudiente

Fecha: 22 octubre 2022

Anexo G. Permiso para el desarrollo de la investigación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Señor Rector:

LUIS CARLOS MAESTRE BARRAS

I.E. Eduardo Suárez Orcasita

Respetuoso Saludo,

Me dirijo a usted para pedirle el favor de autorizar una entrevista a profundidad relacionada con el área de educación religiosa a los docentes que la orientan, a estudiantes de bachillerato y sus acudientes, esto contribuirá al fortalecimiento de la educación religiosa a través de mi tesis de doctoral titulada: **Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores de educación secundaria de Valledupar-cesar.**

Para la aplicación de dicha entrevista se entregará un consentimiento informado a los estudiantes y padres de familia que libremente deseen participar.

Agradeciendo su colaboración, Dios lo bendiga.

Atentamente,

Mag. YENER JAIR ANGARITA PINO

c.c. 77195770

Rec:
Maria Rosado.
06/09/22



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Señora Rectora:

BELIA ISABEL OROZCO MARRIAGA
I.E. Loperena Garupal.

*Recibido
15-09-2022
6-09-2022*

Respetuoso Saludo,

Me dirijo a usted para pedirle el favor de autorizar una entrevista a profundidad relacionada con el área de educación religiosa a los docentes que la orientan, a estudiantes de bachillerato y sus acudientes, esto contribuirá al fortalecimiento de la educación religiosa a través de mi tesis de doctoral titulada: **Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores de educación secundaria de Valledupar-cesar.**

Para la aplicación de dicha entrevista se entregará un consentimiento informado a los estudiantes y padres de familia que libremente deseen participar.

Agradeciendo su colaboración, Dios la bendiga.

Atentamente,

Yener Angarita
Mag. YENER JAIR ANGARITA PINO

c.c. 77195770

*Visto
Recibido
07-09-2022.
Carmen Alicia H.
Jesús A. L. T.
Estudiantes (2 estudiantes
& acudidos).
Recibido*



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Señor Rector:

ANDRES ALIRIO ORTIZ MURILLO
I.E. Enrique Pupo Martínez

Respetuoso Saludo,

Me dirijo a usted para pedirle el favor de autorizar una entrevista a profundidad relacionada con el área de educación religiosa a los docentes que la orientan, a estudiantes de bachillerato y sus acudientes, esto contribuirá al fortalecimiento de la educación religiosa a través de mi tesis de doctoral titulada: **Educación religiosa escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores de educación secundaria de Valledupar-cesar.**

Para la aplicación de dicha entrevista se entregará un consentimiento informado a los estudiantes y padres de familia que libremente deseen participar.

Agradeciendo su colaboración, Dios lo bendiga.

Atentamente,

Mag. YENER JAIR ANGARITA PINO

c.c. 77195770

*Recibido
5 sep. 5-2022
Fam. Angarita
Pino*

Anexo H. Carta de Aprobación de Revisión Ortográfica

F-58
Rev. 02
(IE)



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE
EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA "UMECIT"**
Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución Nro. 15 del 31 de octubre de 2012

Carta de Aprobación de Revisión Ortográfica

Señores
Comité de Investigación UMECIT
Panamá.

Yo, **Margarita Esther Movilla Cantillo** con cedula de identidad 22.633.106, asesora de redacción ortografía y estilo del trabajo de grado de tesis doctoral, realizado por **Yener Jair Angarita Pino**, con cedula de identidad Nro. 77.195.770, para optar al título de **Doctor en ciencias de la educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del Jurado examinador que se designe.

En Valledupar, a los 21, días, del mes de Julio del año 2023


Firma del Asesor

Nota: Anexar Diploma



República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional y en su nombre la

Corporación Universitaria del Caribe

Personería Jurídica No. 7786 Men - Actes

Le confiere el Título de:

Licenciada en Español y Literatura

A

Margarita Esther Movilla Canillo

C.C. No. 22.633.106 de Sabanalarga, Atlántico

Por haber cumplido los requisitos académicos exigidos por la Corporación y el respectivo programa de estudios;
En fe de lo cual se expide el presente

Diploma

En Sinzelejo, Sucre - República de Colombia, a los 23 días del mes de Junio de 2006

[Firma]
Presidente

[Firma]
Rector

[Firma]
Secretario General

Registrado al folio No. 0035 del Libro de Diplomas No. 5

REPUBLICA DE COLOMBIA
IDENTIFICACION PERSONAL
CEDULA DE CIUDADANIA

NUMERO **22.633.106**

MOVILLA CANTILLO

APELLIDOS

MARGARITA ESTHER

NOMBRES

Margarita E. Cantillo C

FIRMA



FECHA DE NACIMIENTO **23-MAY-1958**

SABANALARGA
(ATLANTICO)
LUGAR DE NACIMIENTO

1.60
ESTATURA

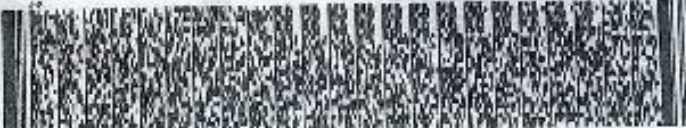
O+
GR. HH

F
SEXO

14-JUL-1977 SABANALARGA
FECHA Y LUGAR DE EXPEDICION

INDICE DERECHO

REGISTRADOR NACIONAL
GABRIEL APRIEL NARANJO TORRES



A-1200100-00154708 F 00226331 06-200804-19 0010828871A 1 7790000688

Anexo I. Carta de Aval Tutor

F-66
Rev.01
(GI)



**_UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA "UMECIT"**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución No.15 del 31 de octubre de 2012

Carta aval del tutor de Trabajo de Grado

Yo, **Egle María González** cédula de identidad o pasaporte No. 077337050 en mi carácter de Tutor(a), hago constar que el Trabajo de Grado o tesis titulado Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la Praxis Docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar, realizado por Yener Jair Angarita Pino, Cédula de Identidad N° 77.195.770 para optar al título de: Doctor en ciencias de la educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos; reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que designe el comité de investigaciones.

En Panamá, a los 29 días del mes de Septiembre de 2023.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Egle María González', is written over a horizontal line.

Firma del Tutor(a)

Anexo J. Certificación de Impacto de la Investigación

F-138
Rev. 00
(IE)



CERTIFICACIÓN DE IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nombre del estudiante/docente investigador: Yener Jair Angarita Pino

Cédula de identidad o pasaporte: 77195770 País: Colombia Región: Valledupar- Cesar

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y

Formulación de Proyectos Educativos. Período: 2020-2023 Sede: Panamá

TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA:

Trabajo de Grado: (Licenciatura, Maestría) _____ TESIS DOCTORAL: ☒ INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL _____

Empresa o institución donde desarrolló el estudio: Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita

Tipo de Empresa o Institución: Institución Educativa

Dirección: Calle 12 N° 25-47 Barrio Garupal

País: Colombia Región: Valledupar-Cesar

Nombre de la persona que certifica: Luis Carlos Maestre Barras Cargo que ocupa: Rector

Título de la investigación realizada: Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la Praxis Docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Impacto, beneficio o aporte que considera realiza la investigación a su empresa o el contexto:

La investigación realizada debela la realidad de la educación religiosa escolar y su importancia en la formación integral de los educandos, se resalta la importancia de la praxis del profesor de educación religiosa para lograr que en medio de las diferencias religiosas se construyan aprendizajes significativos a través de la interculturalidad religiosa, loerando de esta manera un entendimiento entre las personas y el respeto por la libertad religiosa; de igual manera se resalta la importancia de la idoneidad de los docente de la ERE y el compromiso del los directivos escolares en la defensa de esta asignatura.

F-138
Rev. 00
(IE)



Comunidades, instituciones y/o personas beneficiadas:

1. Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita
2. Institución Educativa Loperena Garupal
3. Institución Educativa Enrique Pupo Martínez

Por la empresa o institución

Nombre: Luis Carlos Maestre Barras

Sello de la institución o empresa

Firma del Estudiante o Docente investigador

Nombre: Yener Jair Angarita Pino

F-138
Rev. 00
(IE)



CERTIFICACIÓN DE IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nombre del estudiante/docente investigador: Yener Jair Angarita Pino

Cédula de identidad o pasaporte: 77195770 País: Colombia Región: Valledupar- Cesar

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y

Formulación de Proyectos Educativos. Período: 2020-2023 Sede: Panamá

TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA:

Trabajo de Grado: (Licenciatura, Maestría) _____ TESIS DOCTORAL: ☒ INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL _____

Empresa o institución donde desarrolló el estudio: Institución Educativa Loperena Garupal

Tipo de Empresa o Institución: Institución Educativa

Dirección: Carrera 23 n° 21-27 Barrio Garupal

País: Colombia Región: Valledupar-Cesar

Nombre de la persona que certifica: Belia Isabel Orozco Marriaga. Cargo que ocupa: Rector

Título de la investigación realizada: Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la Praxis Docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Impacto, beneficio o aporte que considera realiza la investigación a su empresa o el contexto:

La investigación realizada debela la realidad de la educación religiosa escolar y su importancia en la formación integral de los educandos, se resalta la importancia de la praxis del profesor de educación religiosa para lograr que en medio de las diferencias religiosas se construyan aprendizajes significativos a través de la interculturalidad religiosa, logrando de esta manera un entendimiento entre las personas y el respeto por la libertad religiosa; de igual manera se resalta la importancia de la idoneidad de los docente de la ERE y el compromiso del los directivos escolares en la defensa de esta asignatura.

F-138
Rev. 00
(IE)



Comunidades, instituciones y/o personas beneficiadas:

1. Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita
2. Institución Educativa Loperena Garupal
3. Institución Educativa Enrique Pupo Martínez

Por la empresa o institución

Nombre: Belia Isabel Orozco Marriaga.

Sello de la institución o empresa

Firma del Estudiante o Docente investigador

Nombre: Yener Jair Angarita Pino

F-138
Rev. 00
(IE)



CERTIFICACIÓN DE IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nombre del estudiante/docente investigador: Yener Jair Angarita Pino

Cédula de identidad o pasaporte: 77195770 País: Colombia Región: Valledupar- Cesar

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y

Formulación de Proyectos Educativos. Período: 2020-2023 Sede: Panamá

TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA:

Trabajo de Grado: (Licenciatura, Maestría) _____ TESIS DOCTORAL: ☒ INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL _____

Empresa o institución donde desarrolló el estudio: Institución Educativa Enrique Pupo Martínez

Tipo de Empresa o Institución: Institución Educativa

Dirección: Carrera 26 N° 27-44 Barrio 7 de Agosto

País: Colombia Región: Valledupar-Cesar

Nombre de la persona que certifica: Andrés Alirio Murillo Ortiz Cargo que ocupa: Rector

Título de la investigación realizada: Educación Religiosa Escolar: Un constructo teórico de la Praxis Docente desde la perspectiva de los Actores de Educación Secundaria de Valledupar-Cesar

Impacto, beneficio o aporte que considera realiza la investigación a su empresa o el contexto:

La investigación realizada debela la realidad de la educación religiosa escolar y su importancia en la formación integral de los educandos, se resalta la importancia de la praxis del profesor de educación religiosa para lograr que en medio de las diferencias religiosas se construyan aprendizajes significativos a través de la interculturalidad religiosa, loerando de esta manera un entendimiento entre las personas y el respeto por la libertad religiosa; de igual manera se resalta la importancia de la idoneidad de los docente de la ERE y el compromiso del los directivos escolares en la defensa de esta asignatura.

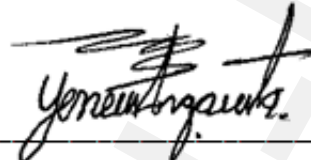
F-138
Rev. 00
(IE)



Comunidades, instituciones y/o personas beneficiadas:

1. Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita
2. Institución Educativa Loperena Garupal
3. Institución Educativa Enrique Pupo Martínez


Por la empresa o institución
Nombre: Andrés Alí Ortiz Murillo
Sello de la institución o empresa


Firma del Estudiante o Docente investigador
Nombre: Yener Jair Angarita Pino