

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

---

**TESIS DOCTORAL**

**FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE RELIGIÓN**  
**CATÓLICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

JOSÉ MARÍA GARCÍA PANIAGUA



**DIRECTORES:**

Dr. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ

Dr. JUAN ANTONIO LÓPEZ NÚÑEZ

Dr. MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA

✻ GRANADA 2009 ✻

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: José María García Paniagua  
D.L.: GR. 2629-2009  
ISBN: 978-84-692-3882-0



A la Virgen María, mi madre celestial,  
y a María, mi madre terrenal.



---

## AGRADECIMIENTOS.

“En verdad es justo y necesario, es nuestro deber y salvación darte gracias siempre y en todo lugar, Señor, Padre santo, Dios todopoderoso y eterno, por Cristo, Señor nuestro.” (Prefacio de la plegaria eucarística del Misal Romano).

En el largo camino de nuestra vida son incontables los maestros, que como las estrellas de la Vía Láctea que orientan a los peregrinos en su ruta hacia Santiago de Compostela, aparecen en la oscuridad de nuestra inteligencia para ofrecernos una luminaria. Me interpela recordar como desde que aprendí las primeras palabras, hasta la composición de un trabajo de investigación como el que tenemos entre las manos, he adquirido innumerables conocimientos de tantos profesores que Dios ha permitido hallar en mi proceso evolutivo de formación, acompañándome en mi aprendizaje académico. Sería injusto no reconocer especialmente, con una destacada singularidad, que he de resaltar en honor a la verdad, el acompañamiento de mi profesor y amigo Tomás Sola en mis años de estudiante universitario y de doctorando, donde he sido edificado no sólo por su capacidad intelectual y sus dones pedagógicos, sobradamente reconocidos por la comunidad científica nacional que le otorgó la cátedra en su disciplina evaluándolo como una de las *cabezas privilegiadas* de España, sino sobre todo, por sus valores humanos y sus virtudes cristianas, que si caben, son más conmovedoras y sorprendentes que su privilegiada inteligencia. En él, hemos descubierto la integridad de muchas perfecciones humanas en una sola persona, sabemos que es pura gracia de Dios, pero también reconocemos el aprovechamiento y respuesta desde un trabajo infatigable y ejemplar de un hombre íntegro y entregado a los demás, como en pocas ocasiones se encuentra uno en la vida. No es una adulación infundada la que expongo, sino que todos los lectores que conozcan a nuestro catedrático, podrán confirmar ampliamente mi opinión.

La realización de este último trabajo que hoy presento, se lo agradezco también a la comunidad científica de doctores profesores de la

Universidad de Granada, pertenecientes a la Facultad de las Ciencias de la Educación, que desde el primer día que los conocí, me trataron como uno más de su Departamento, y entre ellos, en todos los momentos, sin excepción, me he sentido como en mi propio hogar. De los catedráticos Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado y Dr. D. Tomás Sola Martínez, de los profesores Dr. D. Mariano G. Fernández Almenara, Dr. D. Juan Antonio López Núñez y del becario D. Mohamé, y de mi compañero de estudios D. Pablo, todos ellos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, he aprendido a trabajar con entusiasmo y alegría día y noche, y también, he aprendido de sus amabilidades y disponibilidades a pesar de las envergaduras y durezas de sus trabajos docentes y educativos. Por todo ello ha sido una experiencia muy satisfactoria la empresa que emprendí, por la Gracia de Dios, de realizar esta tesis doctoral.

A todos ellos, personalmente, quedo muy agradecido, así como también a las personas que indirectamente siempre me han mostrado su amor y confianza, que han sido mi familia, y a mis amigos que siempre me animaron.

Que Dios os bendiga a todos.

# ÍNDICE



<b>ÍNDICE</b>	<b>PÁGINAS</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>33</b>
<b>PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN:</b>	<b>37</b>
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS.</b>	
<b>TEMA 1. ESTADO DE LA REALIDAD ACTUAL.....</b>	<b>41</b>
<b>1. Perspectiva desde la Iglesia.....</b>	<b>43</b>
<b>1.1. Concepción eclesial, del estado de la realidad, en la sociedad actual.....</b>	<b>44</b>
<b>1.2. Inquietudes culturales de la influencia del cristianismo en la sociedad europea.....</b>	<b>45</b>
<b>1.3. Estado de la Educación Religiosa en la sociedad española.....</b>	<b>46</b>
<b>1.4. Iglesia y Masonería.....</b>	<b>48</b>
<b>1.4.1. Globalización actual.....</b>	<b>48</b>
<b>1.4.2. Racionalismo actual.....</b>	<b>49</b>
<b>1.4.3. Laicismo actual.....</b>	<b>51</b>
<b>1.4.4. Fundamentos masones. Su definición.....</b>	<b>53</b>
<b>1.4.5. Relaciones históricas.....</b>	<b>55</b>
<b>1.4.5.1. Relaciones actuales.....</b>	<b>57</b>

<b>1.4.6.</b> Fundamentos sociales.....	<b>58</b>
<b>1.4.7.</b> Fundamentos Católicos actuales.....	<b>60</b>
<b>1.4.8.</b> Análisis actual de los valores masones.....	<b>63</b>
<b>1.4.9.</b> Fundamento filosófico de la religión en la educación.....	<b>66</b>
<b>1.4.10.</b> Principios pedagógicos de valores laicistas.....	<b>71</b>
<b>1.5.</b> Concepción social, del estado actual de la realidad, en la sociedad española.....	<b>75</b>
<b>TEMA 2. ASPECTOS FUNDAMENTALES TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.....</b>	<b>79</b>
<b>2.</b> Planteamientos conceptuales sobre la formación inicial.....	<b>81</b>
<b>2.1.</b> Definición de formación inicial.....	<b>81</b>
<b>2.2.</b> Planteamientos básicos sobre los conocimientos de la formación inicial.....	<b>81</b>
<b>2.3.</b> Premisas de la formación inicial.....	<b>83</b>
<b>2.3.1.</b> Características de la formación inicial.....	<b>85</b>
<b>2.3.2.</b> Modelos de formación inicial.....	<b>86</b>
<b>2.4.</b> Incoación de los programas de formación inicial de los Maestros.....	<b>88</b>
<b>2.5.</b> Respuesta que se ofrece a los problemas planteados en la formación inicial.....	<b>89</b>
<b>2.6.</b> Resultados que se pretenden obtener del alumno de Magisterio, después de cursar su formación inicial universitaria...	<b>92</b>
<b>2.6.1.</b> Programas de formación de maestros basados en	

el modelo de profesores reflexivos.....	92
<b>2.6.2.</b> Programas de formación de maestros basados en el modelo de profesor competitivo.....	95
<b>2.6.3.</b> Tipo de profesor que se pretende formar a través de la formación inicial universitaria.....	98
<b>2.7.</b> Raíces de las que procede el Sistema Educativo Universitario español en la democracia.....	99
<b>2.7.1.</b> Líneas directrices de la Política Universitaria.....	100
<b>2.8.</b> El modelo de Formación Inicial del profesorado contemplado a partir de la LOGSE.....	103
<b>2.9.</b> Desarrollo del modelo de Formación Inicial en la Comunidad Europea universitaria.....	104
<b>2.9.1.</b> Antecedentes de la educación universitaria desde el ámbito europeo.....	105
<b>2.10.</b> Desarrollo del modelo de Formación Inicial universitario en Andalucía.....	106
<b>2.11.</b> Desarrollo del modelo de Formación Inicial del profesorado de Magisterio en la Universidad de Granada.....	107
<b>2.11.1.</b> Desarrollo de la Planificación Docente para la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.....	109
<b>2.11.2.</b> Especialización y perspectiva del conjunto de alumnos universitarios investigados.....	109
<b>2.11.3.</b> Salidas profesionales.....	111
 <b>TEMA 3. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.....</b>	
	<b>113</b>

<b>3.1.</b>	Definición de la Educación.....	<b>115</b>
	<b>3.1.1.</b> Primera fase educativa: Familiar.....	<b>115</b>
	<b>3.1.2.</b> Segunda fase educativa: Grupo de iguales.....	<b>117</b>
	<b>3.1.3.</b> Tercera fase educativa: Escolarización.....	<b>117</b>
<b>3.2.</b>	Definición de la Educación Religiosa.....	<b>118</b>
<b>3.3.</b>	Objetivos generales de la Educación Religiosa.....	<b>121</b>
<b>3.4.</b>	La necesidad de la Educación Religiosa.....	<b>122</b>
	<b>3.4.1.</b> Consecuencias en orden a un planteamiento educativo religioso.....	<b>123</b>
	<b>3.4.2.</b> Razones Antropológicas.....	<b>127</b>
	<b>3.4.3.</b> Razones sociológicas.....	<b>130</b>
	<b>3.4.4.</b> Razones psicológicas.....	<b>132</b>
	<b>3.4.5.</b> Razones históricas.....	<b>133</b>
	<b>3.4.5.1.</b> Cultura y enseñanza en el Siglo de Oro español....	<b>136</b>
	<b>3.4.5.2.</b> La educación española desarrollada en Hispanoamérica.....	<b>137</b>
	<b>3.4.5.3.</b> Respeto a las culturas indígenas.....	<b>138</b>
	<b>3.4.5.4.</b> Proliferación de escuelas cristianas.....	<b>139</b>
	<b>3.4.5.5.</b> La educación <i>manjoniana</i> .....	<b>141</b>
<b>3.4.6.</b>	Razones filosóficas.....	<b>142</b>
	<b>3.4.6.1.</b> Antecedentes filosóficos en la Educación Religiosa.....	<b>143</b>
	<b>3.4.6.2.</b> Concepción filosófica actual de la Educación	

Religiosa.....	144
<b>3.4.7.</b> Razones teológicas.....	145
<b>3.4.7.1.</b> Necesidad de la Religión.....	147
<b>3.4.7.2.</b> Razón formal de la Religión.....	147
<b>3.4.7.3.</b> Argumento desde la Revelación.....	148
<b>3.4.7.4.</b> Argumento desde el Magisterio eclesial.....	148
<b>3.4.8.</b> Razones culturales.....	150
<b>3.4.9.</b> Razones jurídicas.....	153
<b>3.4.9.1.</b> Según <i>la Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> .....	153
<b>3.4.9.2.</b> Según <i>la Convección Europea y el Tratado para la Constitución Europea</i> .....	155
<b>3.4.9.3.</b> Según <i>la Constitución Española</i> .....	156
<b>3.4.9.4.</b> Según <i>el Estatuto Autonómico de Andalucía</i> .....	157
<b>3.4.9.5.</b> Según el <i>Derecho Canónico</i> .....	157
<b>3.5.</b> Demanda de formación docente con modelo de desarrollos sostenibles.....	160
<b>3.5.1.</b> Situación desde el Ministerio de Educación y Ciencias....	161
<b>3.5.1.1.</b> L.O.C.E.(2002).....	161
<b>3.5.1.2.</b> L.O.E. (2006).....	162
<b>3.5.2.</b> Situación desde la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis.....	164
<b>3.5.2.1.</b> Finalidad Pastoral de la clase de Religión.....	165
<b>3.5.3.</b> Situación desde el profesorado de Religión.....	166

<b>3.5.4.</b> Situación desde el alumno universitario de Magisterio que cursa la Formación Inicial en el área de Religión	<b>168</b>
<b>TEMA 4. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN RELIGIOSA.....</b>	<b>169</b>
<b>4.1.</b> La pedagogía de la enseñanza de la religión en la historia de las escuelas españolas.....	<b>171</b>
<b>4.1.1.</b> Contemplación de la enseñanza religiosa en los sistemas educativos de la España de la EDAD ANTIGUA.....	<b>171</b>
<b>4.1.2.</b> Contemplación de la enseñanza religiosa en los sistemas educativos en la España de la EDAD MEDIA.....	<b>172</b>
<b>4.1.3.</b> Contemplación de la enseñanza y pedagogía de la religión en España en los siglos XVII y XVIII.....	<b>173</b>
<b>4.1.3.1.</b> Influencia en la educación española de los paradigmas educacionales extranjeros.....	<b>174</b>
<b>4.1.3.2.</b> Dirección educativa en España, como reacción a las nuevas pautas educativas.....	<b>175</b>
<b>4.1.4.</b> Contemplación de la enseñanza en España y sus influencias extranjeras en el siglo XIX.....	<b>175</b>
<b>4.1.4.1.</b> La influencia inglesa.....	<b>176</b>
<b>4.1.4.2.</b> La influencia de América del Norte.....	<b>176</b>
<b>4.1.4.3.</b> La influencia alemana.....	<b>176</b>
<b>4.1.5.</b> Reflexiones en torno a la Institución Libre de Enseñanza.....	<b>177</b>
<b>4.1.5.1.</b> La aportación a la Educación de Sanz del Río....	<b>179</b>
<b>4.1.5.2.</b> La aportación a la Educación de Giner de los	

Ríos.....	182
<b>4.1.6.</b> Estado de la educación española al comenzar el siglo XX.....	183
<b>4.1.7.</b> Situación eclesiástica al comenzar el siglo XX: secularismo.....	184
<b>4.1.8.</b> Respuesta de la pedagogía española con la aportación de las pedagogías extranjeras.....	185
<b>4.1.9.</b> La prensa pedagógica española.....	185
<b>4.2.</b> La Enseñanza religiosa en las Escuelas Públicas en la España del siglo XX.....	186
<b>4.2.1.</b> Análisis de la situación establecida en éste período (1898-1901).....	186
<b>4.2.2.</b> Análisis de reformas oficiales en éste período (1898-1901).....	187
<b>4.2.3.</b> Pedagogía española a comienzo del siglo XX desde el punto de vista de la religión.....	187
<b>4.2.4.</b> La enseñanza escolar de religión en la Segunda República española (1931-1936).....	189
<b>4.2.5.</b> Período de la Guerra Civil (1936-1939).....	190
<b>4.2.6.</b> La enseñanza religiosa escolar en la dictadura franquista (1939-1975).....	194
<b>4.2.6.1.</b> Etapa primaria del Concordato de 1953.....	195
<b>4.2.6.2.</b> Etapa secundaria del Concilio Vaticano II de 1962.....	196
<b>4.2.6.3.</b> Etapa terciaria Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970).....	198

<b>4.2.7.</b> Orientaciones pedagogía de la enseñanza escolar de religión en el período de Gobierno franquista post-conciliar.....	200
<b>4.3.</b> El factor de la Religión Católica en las Constituciones Españolas.....	203
<b>4.3.1.</b> Constituciones Españolas del siglo XIX.....	204
<b>4.3.1.1.</b> Constitución de 1812.....	204
<b>4.3.1.2.</b> Constitución Española de 1837.....	210
<b>4.3.1.3.</b> Constitución Española de 1845.....	212
<b>4.3.1.4.</b> Constitución Española de 1869.....	212
<b>4.3.1.5.</b> Constitución Española de 1876.....	214
<b>4.3.2.</b> Constituciones Españolas del siglo XX.....	215
<b>4.3.2.0.</b> Antecedentes históricos de la Iglesia Católica en España antes de 1931.....	216
<b>4.3.2.1.</b> Constitución Española de 1931.....	218
<b>4.3.2.2.</b> Constitución Española de 1978.....	223
<b>4.4.</b> Renovación en la Iglesia Católica del siglo XXI.....	225
<b>Tema 5. LA NORMATIVA BÁSICA SOBRE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA VIGENTE.....</b>	227
<b>5.1.</b> Dos conceptos imprescindibles para entender la Legislación vigente: Relativismo y laicismo.....	232
<b>5.1.1.</b> Relativismo.....	232
<b>5.1.2.</b> Laicismo.....	234
<b>5.2.</b> Incardinación del modelo actual de Formación Inicial en	

la Ley General de Educación.....	235
<b>5.3.</b> Normativa nacional sobre la asignatura de Religión (1979-2006).....	236
<b>5.3.1.</b> Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales (3 enero 1979).....	241
<b>5.3.2.</b> Legislación estatal aplicable al Área de Religión en los años ochenta. Ley Orgánica de Libertad Religiosa (1980).....	242
<b>5.3.3.</b> Legislación estatal de Enseñanza Escolar de Religión en la década de los noventa.....	242
<b>5.3.3.1.</b> Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) - 1990-.....	243
<b>5.3.3.2.</b> Ley de Regulación de la Enseñanza de Religión -1994-.....	244
<b>5.3.4.</b> Las Leyes que contemplan la Enseñanza de Religión Escolar en el siglo XXI.....	246
<b>5.3.4.1.</b> Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 23/12/2002.....	247
<b>5.3.4.1.1.</b> Viabilidad de la LOCE desde la perspectiva legislativa..	249
<b>5.3.4.1.2.</b> Viabilidad de la LOCE desde la perspectiva eclesial.....	251
<b>5.3.4.2.</b> Legislación sobre la Enseñanza de Religión posterior a la LOCE.....	252
<b>5.3.4.3.</b> Anteproyecto de Ley Orgánica de	

Educación del 30 de marzo de 2005.....	254
<b>5.3.4.3.1.</b> Contemplación de la Asignatura de Religión desde el Anteproyecto de marzo de 2005.....	255
<b>5.3.4.3.2.</b> Aportación de Comisión Episcopal de Enseñanza ante el Anteproyecto LOE. Conclusiones generales de la Comisión Episcopal.....	256
<b>5.3.4.3.3.</b> Objeciones de la Comisión Episcopal a algunos artículos.....	257
<b>5.3.4.3.4.</b> Desaprobaciones concretas de la Comisión Episcopal en el Anteproyecto LOE.....	260
<b>5.3.4.4.</b> Aprobación de la Ley Orgánica de Educación (15 de diciembre de 2005).....	262
<b>5.4.</b> Normativa Regional sobre la Asignatura de Religión.....	263
<b>5.4.1.</b> Introducción de la realidad Universitaria en la cultura andaluza.....	263
<b>5.4.2.</b> Aspectos legislativos reguladores de la enseñanza Universitaria en Andalucía.....	264
<b>5.4.3.</b> Legislación sobre la enseñanza de Religión desde la Consejería de Educación y Ciencia de la	

Junta de Andalucía.....	265
<b>5.4.4.</b> Convenio entre la Consejería de Educación y las Diócesis de Andalucía. (1993).....	266
<b>5.4.5.</b> Ley de Regulación de la Enseñanza Complementaria en Andalucía.....	269
<b>5.4.6.</b> El Estatuto de Autonomía para Andalucía aprobado el 18 de Febrero 2007.....	270
<b>5.5.</b> Aportación de la Asociación Profesional de Profesores de Religión (APPRECE-A) a la propuesta para el debate del Ministro de Educación y Ciencia.....	273
<b>5.5.1.</b> Principios básicos que considera APPRECE-A sobre la Enseñanza de Religión establecidos desde los Tribunales y Gobiernos anterior al 2004.....	274
<b>5.5.1.1.</b> Errores detectado por APPRECE-A...	276
<b>5.5.1.2.</b> Aportación de la Asociación de los Padres de los Alumnos (CEAPA) al Anteproyecto LOE.....	279
<b>5.5.1.3.</b> Repuesta de la Plataforma a la propuesta de la nueva Ley de Educación del Ministerio del Gobierno.....	280
<b>5.5.2.</b> El derecho de los padres.....	282
<b>5.5.2.1.</b> Discriminaciones.....	
<b>5.5.2.2.</b> Derecho y deberes.....	283
<b>5.5.2.3.</b> Formula razonable.....	284
<b>5.5.2.4.</b> Propuestas alternativa.....	284

<b>Tema 6. PROFESORADO DE RELIGIÓN: IDENTIDAD, CATEGORIAS CRISTIANAS Y CALIDAD EDUCATIVA.....</b>	<b>287</b>
<b>6.1. Modelo de currículum católico para profesores de Religión.....</b>	<b>289</b>
<b>6.1.1. Exigencias al alumno de Magisterio en el Área de Religión en su formación inicial universitaria.....</b>	<b>290</b>
<b>6.1.2. Requisitos necesarios que se demandan al maestro de Religión en su docencia.....</b>	<b>291</b>
<b>6.2. Los métodos pedagógicos de la enseñanza de Religión.....</b>	<b>292</b>
<b>6.2.1. Estructura intelectual del contenido cristiano.....</b>	<b>296</b>
<b>6.2.2. Estructura teológica del mensaje cristiano.....</b>	<b>297</b>
<b>6.2.3. Educadores cristianos comprometidos por la calidad...</b>	<b>298</b>
<b>6.2.3.1. El sujeto docente.....</b>	<b>299</b>
<b>6.2.3.2. El sujeto discente.....</b>	<b>301</b>
<b>6.3. Didáctica del profesor de religión.....</b>	<b>302</b>
<b>6.3.1. Función mediadora-didáctica.....</b>	<b>303</b>
<b>6.3.2. Función mediadora-testimonial.....</b>	<b>303</b>
<b>6.3.3. La educación en valores.....</b>	<b>304</b>
<b>6.3.4. La teología de la educación: perspectiva cristiana.....</b>	<b>304</b>
<b>6.4. Preocupaciones formativas actuales.....</b>	<b>305</b>
<b>6.4.1. Causas que dificultan la ubicación del área de Religión...</b>	<b>306</b>
<b>6.4.1.1. Base ontológica de la sociedad: el secularismo..</b>	<b>307</b>
<b>6.4.1.2. Base epistemológica de la sociedad: el positivismo.....</b>	<b>308</b>

<b>6.4.1.3.</b> Dificultad desde la razón antropológica: el materialismo, hedonismo e individualismo.....	<b>309</b>
<b>6.5.</b> Carencias formativas desde la psicología: la educación Católica sexual.....	<b>310</b>
<b>Tema 7. BALANCE DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR Y UNIVERSITARIA.....</b>	<b>313</b>
<b>7.1.</b> El aspecto educativo de la democracia.....	<b>315</b>
<b>7.2.</b> El aspecto educativo en función de los padres de los alumnos	<b>316</b>
<b>7.3.</b> El aspecto educativo en función de los Centros escolares.....	<b>317</b>
<b>7.4.</b> El aspecto educativo en función del Profesorado de Religión.....	<b>318</b>
<b>7.5.</b> Valores que transmite la enseñanza de Religión.....	<b>320</b>
<b>7.5.1.</b> Análisis pragmático de la educación del área de Religión Católica en la enseñanza.....	<b>321</b>
<b>7.6.</b> Planteamiento curricular universitario del área de Religión en nuestra Facultad.....	<b>323</b>
<b>7.6.1.</b> Programación desde la Comisión Episcopal.....	<b>323</b>
<b>7.6.2.</b> Programación desde la Facultad de Ciencias de la Educación.....	<b>324</b>
<b>7.6.3.</b> Programación del Prácticum de Magisterio.....	<b>325</b>

<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>327</b>
<b>Tema 8. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>329</b>
<b>8.1. Justificación de la investigación.....</b>	<b>331</b>
<b>8.1.1. Introducción: determinación de nuestra                 investigación.....</b>	<b>331</b>
<b>8.1.2. Calificación filosófica de los paradigmas de                 investigación.....</b>	<b>333</b>
<b>8.1.3. Investigación educativa.....</b>	<b>336</b>
<b>8.1.4. Antecedentes.....</b>	<b>338</b>
<b>8.1.5. Pautas resolutorias de la investigación.....</b>	<b>338</b>
<b>8.1.6. Problema de investigación.....</b>	<b>339</b>
<b>8.1.7. Conclusiones sobre la justificación de nuestra                 investigación.....</b>	<b>339</b>
<b>8.2. Objetivos concretos que persigue la investigación.....</b>	<b>340</b>
<b>8.2.1. Objetivos generales.....</b>	<b>340</b>
<b>8.2.2. Objetivos específicos.....</b>	<b>340</b>
<b>8.2.2.1. Conocer las asignaturas que cursan                     los alumnos en el Área de Religión en la                     Facultad de Ciencias de la Educación en el                     período de formación inicial.....</b>	<b>340</b>
<b>8.2.2.2. Realizar una valoración del sistema                     pedagógico y didáctico.....</b>	<b>338</b>
<b>8.2.2.3. Analizar el grado de compromiso</b>	

apostólico y social que tiene el alumno, y el que pretende alcanzar cuando termine su formación inicial.....	340
<b>8.2.2.4.</b> Motivaciones psicológicas del alumno que pretende formarse como Maestro de Religión.....	341
<b>8.2.2.5.</b> Grado de coherencia entre los principios morales y la situación del alumno.....	341
<b>8.2.2.6.</b> Descubrir el tipo de conciencia religiosa inculcado en su ambiente social y eclesial y valorar las motivaciones de fe.....	341
<b>8.2.2.7.</b> Comprobar si los medios técnicos, instalaciones y créditos que se otorgan a esta materia son los más adecuados para su correcta formación.....	341
<b>8.2.2.8.</b> Descubrir el perfil personal y profesional de los futuros maestros de Religión formados en nuestra Facultad.....	341
<b>8.2.2.9.</b> Mostrar la identidad, capacitación y función del futuro maestro de Religión.....	341
<b>8.3.</b> Metodología de la investigación.....	341
<b>8.3.1.</b> Planteamiento metodológico.....	341
<b>8.3.2.</b> Sistema metodológico aplicado a la investigación.	343
<b>8.3.3.</b> Diseño de la investigación.....	344
<b>8.3.4.</b> Descripción de la población y muestra.....	345
<b>8.4.</b> Instrumento de recogida de datos.....	348
<b>8.4.1.</b> El cuestionario.....	348

<b>8.4.2.</b> Ventajas del cuestionario.....	349
<b>8.4.3.</b> Elaboración del cuestionario.....	349
<b>8.4.4.</b> Validación del cuestionario.....	350
<b>8.4.5.</b> Fiabilidad estadística del cuestionario.....	351
<b>8.4.6.</b> Estructura del cuestionario.....	353
<b>8.4.7.</b> La entrevista.....	354
<b>8.4.8.</b> Tratamiento y análisis de datos.....	356
<b>8.4.8.1.</b> Tratamiento de datos cuantitativos.....	356
<b>8.4.8.2.</b> Tratamiento de datos cualitativos.....	358
<b>8.4.9.</b> Análisis e interpretación de los datos.....	358
<b>8.4.9.1.</b> Técnica analítica cuantitativa	359
<b>8.4.9.2.</b> Técnica analítica cualitativa..	360
<b>8.4.10.</b> Triangulación de datos.....	360
<b>8.5.</b> Campo de nuestra investigación.....	362
<b>Tema 9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO.....</b>	365
<b>9.1.</b> Identidad personal: Aspecto identificativo de los sujetos investigados.....	367
<b>9.1.1.</b> Edad.....	367
<b>9.1.2.</b> Sexo.....	369
<b>9.1.3.</b> Identidad cristiana.....	370

---

<b>9.2.</b> Unidad familiar.....	<b>374</b>
<b>9.2.1.</b> Ámbito social y doméstico.....	<b>374</b>
<b>9.2.2.</b> Población de los municipios de donde proceden.....	<b>374</b>
<b>9.2.3.</b> Situación familiar.....	<b>376</b>
<b>9.2.4.</b> Pensamiento político.....	<b>381</b>
<b>9.3.</b> Actividades profesionales y aficiones.....	<b>383</b>
<b>9.3.1.</b> Actividades profesionales.....	<b>383</b>
<b>9.3.2.</b> Actividades sociales.....	<b>386</b>
<b>9.3.3.</b> Vinculaciones sociales.....	<b>387</b>
<b>9.3.4.</b> Aspecto lúdico.....	<b>391</b>
<b>9.4.</b> Estado de ánimo personal actual en este curso.....	<b>396</b>
<b>9.4.1.</b> Estado de ánimo personal actual en este curso.....	<b>396</b>
<b>9.5.</b> Identificación curricular.....	<b>399</b>
<b>9.5.1.</b> Ambiente educativo.....	<b>399</b>
<b>9.5.2.</b> Cualificación educativa.....	<b>402</b>
<b>9.5.3.</b> Identidad profesional.....	<b>404</b>
<b>9.5.4.</b> Razones para elegir las asignaturas de Religión.....	<b>405</b>
<b>9.5.5.</b> Motivo de elección de las asignaturas .....	<b>410</b>
<b>9.6.</b> Formación complementaria.....	<b>412</b>
<b>9.7.</b> Vinculación con la comunidad eclesial.....	<b>414</b>
<b>9.7.1.</b> Ámbito eclesial.....	<b>416</b>
<b>9.8.</b> Ideario según las perspectivas de la enseñanza religiosa.....	<b>419</b>

<b>9.8.1.</b> Razones para elegir las asignaturas de Religión.....	419
<b>9.8.2.</b> Pensamientos filosóficos vitales del alumno.....	422
<b>9.9.</b> Recursos humanos, pedagógicos y técnicos de los que disfrutamos en la Facultad.....	426
<b>9.9.1.</b> Valoración del sistema pedagógico y didáctico.....	426
<b>9.9.2.</b> Grado de satisfacción.....	426
<b>9.9.3.</b> Motivos de insatisfacción en la docencia.....	428
<b>9.9.4.</b> Uso de nuevas tecnologías y medios pedagógicos nuevos.....	428
<b>9.9.5.</b> Estilos docentes aplicados.....	429
<b>9.9.6.</b> Métodos pedagógicos utilizados.....	433
<b>9.9.7.</b> Explicación del tema por el profesor.....	433
<b>9.9.8.</b> Trabajo personal del alumno.....	434
<b>9.9.9.</b> Trabajo en grupos.....	436
<b>9.9.10.</b> Trabajo en el exterior del Centro.....	437
<b>9.9.11.</b> Aplicación de los distintos métodos pedagógicos que se utilizan en clase.....	438
<b>9.9.12.</b> Valoración de las actitudes del alumnado.....	442
<b>9.9.13.</b> La necesidad que se percibe en el alumno de la experiencia religiosa desde una respuesta escatológica.....	445
<b>9.9.14.</b> Evaluación de los alumnos del cuestionario.....	448
<b>Tema 10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL.....</b>	<b>449</b>
<b>10.1.</b> Introducción.....	<b>451</b>

<b>10.2.</b> Prueba de $\chi^2$ .....	<b>451</b>
<b>10.3.</b> Relaciones entre el estilo docente y el método pedagógico más utilizada en clase de Religión.....	<b>452</b>
<b>10.4.</b> Grado de preferencia de los conocimientos pedagógicos y los teológicos.....	<b>456</b>
<b>10.5.</b> Relación de la opción preferencial política del universitario con respecto al sexo.....	<b>457</b>
<b>10.6.</b> Relación de las capacidades emocionales con la razón.....	<b>459</b>
<b>10.7.</b> Estudio de la relación entre emotividad y capacidad laboral.....	<b>462</b>
<b>10.8.</b> Análisis del trabajo personal y el aprovechamiento .....	<b>466</b>
<b>10.9.</b> Análisis de relación entre la finalidad del área de Religión y actividades pastorales.....	<b>469</b>
<b>10.10.</b> Análisis de relación entre mono-religión verdadera y pluralismo cultural.....	<b>472</b>
<b>10.11.</b> Análisis de relación entre la evaluación del alumno por exámenes escritos y el método pedagógico del trabajo personal del alumno.....	<b>476</b>
<b>10.12.</b> Análisis estadístico que relaciona el sexo del alumno con la formación que reciben en la Facultad.....	<b>480</b>
<b>10.13.</b> Análisis de la relación que pueda existir de los usos de tecnologías en el aula según la percepción del estudiante, a tenor del ámbito social de procedencia.....	<b>482</b>
<b>10.14.</b> Análisis estadístico que nos relaciona la afición a leer de los alumnos con las lecturas realizadas.....	<b>486</b>
<b>10.15.</b> Análisis que nos compara el uso de material bibliográfico y las lecturas que realiza el alumno.....	<b>488</b>
<b>10.16.</b> Análisis que relaciona las tareas en casa y el aprovechamiento	

de los estudios.....	491
<b>10.17.</b> Análisis que compara el uso pedagógico de las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula.....	496
<b>10.18.</b> Análisis estadístico de la actitud de los alumnos ante el modelo delegador .....	500
<b>10.19.</b> Análisis comparativo sobre el grado de interés cognitivo de los alumnos en la pedagogía y su capacidad de trabajo en grupo.....	504
<b>10.20.</b> Análisis de las circunstancias ambientales de los futuros maestros a tenor de la familia y municipio de procedencia.....	507
<b>10.21.</b> Análisis que compara la afición de pasear con la práctica de deportes en la juventud universitaria.....	510
<b>10.22.</b> Análisis de la relación de los sentimientos con los municipios.	512
<b>10.23.</b> Análisis comparativo entre el compromiso pastoral del alumno y su pertenencia a una organización religiosa.....	516
<b>10.24.</b> Análisis comparativo entre la vocación y el esfuerzo en formarse como futuros Maestros de Religión.....	518
<b>10.25.</b> Análisis comparativo entre el estado de vida católica y la ampliación de la formación religiosa.....	520
<b>10.26,</b> Análisis comparativo del interés en conocimientos teológicos y grado en el que le gustaría al alumno de dedicarse a ejercer como Maestro de Religión.....	524
<b>10.27.</b> Análisis de la utilidad de las clases de Religión y su relación con las actividades pastorales.....	527
<b>10.28.</b> Análisis que relaciona el lugar donde se examinó de selectividad con la puntuación.....	532
<b>10.29.</b> Análisis de la opinión sobre el cuestionario y el aprovechamiento del alumno.....	534

<b>10.30.</b> Análisis que nos estudia la relación entre actitud de los alumnos en clase y comunicación con los profesores por medio de internet.....	<b>539</b>
<b>10.31.</b> Análisis que compara las actividades pastorales y la pertenencia a algún movimiento laico.....	<b>543</b>
<b>Tema 11. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS.....</b>	<b>547</b>
<b>11.1. Primer objetivo:</b> Conocer las asignaturas que cursan los alumnos universitarios en el área de religión en el período de formación inicial. (Conocimiento curricular formativo).....	<b>549</b>
<b>11.2. Segundo objetivo:</b> Valoración del sistema didáctico que se aplica en el área de Religión.....	<b>550</b>
<b>11.2.1.</b> Conclusiones con respecto al uso de nuevas tecnologías y medios pedagógicos nuevos.....	<b>551</b>
<b>11.2.2.</b> Conclusiones con respecto a los estilos aplicados.....	<b>552</b>
<b>11.2.3.</b> Conclusiones sobre los métodos pedagógicos utilizados	<b>552</b>
<b>11.2.4.</b> Conclusiones sobre la aplicación de los distintos métodos pedagógicos que se utilizan en clase.....	<b>554</b>
<b>11.2.5.</b> Conclusiones sobre la valoración de las actitudes de los alumnos.....	<b>555</b>
<b>11.3. Tercer objetivo:</b> Analizar las procedencias, experiencias de fe y compromisos apostólicos de los alumnos. (Cualificación personal)....	<b>557</b>
<b>11.3.1.</b> Conclusiones sobre el ámbito social y doméstico.....	<b>557</b>
<b>11.3.2.</b> Conclusiones sobre la población de los municipios de donde proceden.....	<b>557</b>
<b>11.3.3.</b> Conclusiones sobre la situación familiar de donde	

proceden.....	558
<b>11.3.4.</b> Conclusiones sobre la experiencia de fe y compromiso apostólico de los alumnos investigados.....	559
<b>11.4. Cuarto objetivo:</b> Motivaciones psicológicas del alumno universitario que pretende formarse como maestro de Religión. (Cualificación psicológica).....	561
<b>11.4.1.</b> Conclusiones sobre la identidad profesional.....	562
<b>11.4.2.</b> Conclusiones de las razones para elegir las asignaturas de Religión.....	563
<b>11.4.3.</b> Conclusiones sobre los objetivos de las clases de Religión.....	564
<b>11.4.4.</b> Conclusiones sobre la finalidad práctica de las clases de Religión .....	565
<b>11.5. Quinto objetivo:</b> Grado de coherencia, entre los principios morales católicos y la situación del alumno universitario que se muestra interesado en su formación religiosa.....	565
<b>11.5.1.</b> Conclusiones sobre las motivaciones sociológicas.....	566
<b>11.6. Sexto objetivo:</b> Descubrir el grado de conciencia religiosa inculcado en su ambiente eclesial y educativo y valorar las motivaciones de fe que inducen al alumno por la preferencia de formarse como maestro de Religión. (Cualificaciones pastorales).....	567
<b>11.6.1.</b> Conclusiones sobre el ambiente pastoral.....	567
<b>11.6.2.</b> Conclusiones sobre el ambiente educativo.....	568
<b>11.6.3.</b> Conclusiones observadas en el aspecto lúdico.....	569
<b>11.7. Séptimo objetivo:</b> Investigar los medios técnicos, materiales e instalaciones que se utilizan en la docencia del área de Religión.....	571
<b>11.8. Octavo objetivo:</b> Describir el perfil personal y profesional de los	

futuros maestros de Religión formados en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.....	571
<b>11.8.1.</b> Conclusiones sobre el perfil humano y los aspectos socioeconómicos.....	572
<b>11.8.2.</b> Conclusiones sobre la cualificación educativa.....	573
<b>11.9. Noveno objetivo:</b> Mostrar la identidad, capacitación y función del futuro maestro de Religión desde la perspectiva del alumno.....	574
<b>11.10.</b> Conclusiones de las entrevistas.....	576
<b>11.11.</b> Conclusiones finales.....	577
<b>11.12.</b> Exposición de propuestas con prospectivas de contenido didáctico y religioso.....	581
<b>11.12.1.</b> Prospectivas.....	583
<b>11.13.</b> Proyección de nuestra tesis a nuevas investigaciones.....	585
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	587
<b>ANEXO -I-</b> Cuestionario para alumnos universitarios que cursan Religión en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.....	609
<b>ANEXO -II-</b> Entrevista para los profesores que ejercen la docencia en el Área de Religión.....	635
<b>ANEXO -III-</b> Transcripción de las entrevistas.....	641
<b>ORACIÓN DEL EDUCADOR</b> .....	655



# **INTRODUCCIÓN**





## **INTRODUCCIÓN.**

El presente trabajo aborda, el estudio y análisis del proceso curricular formativo de la etapa inicial de los maestros de Religión Católica, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, desde un diseño metodológico ecléctico (cuantitativo y cualitativo) que nos proporcione un conocimiento global del estado de la cuestión, formulando las adecuadas conclusiones y propuestas de mejoras.

Nuestro trabajo está determinado en el planteamiento de los siguientes objetivos:

1. Analizar el origen y proceso histórico del área de Religión Católica, en el sistema educativo español en el contexto de la formación inicial.
2. Determinar la configuración de la formación inicial de los Maestros de Religión, en los planes de estudios actuales en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada.
3. Describir las características que ofrece la Enseñanza Religiosa incardinada curricularmente en la formación inicial.
4. Realizar un análisis empírico – por medio de un cuestionario – del perfil personal y profesional de los futuros especialistas de religión.
5. Realizar un estudio cualitativo –por medio de una entrevista– sobre los valores docentes que encuentran los profesores en el ejercicio de su profesión educativa.
6. Reflexionar sobre la capacitación, identidad y función del futuro maestro especialista de religión.
7. Profundizar en contenidos curriculares de formación inicial y su proyección, para dar respuesta a las exigencias curriculares de las Escuelas.

Utilizaremos una metodología de investigación ecléctica que será cuantitativa y cualitativa, que analizará los datos objetivos presentado desde una indagación instrumental, donde aplicaremos la metodología de la encuesta mediante un cuestionario y una entrevista, obteniendo en la investigación cuantitativa, a partir de unos ítems idóneos a la investigación con la debida validación universitaria, y constituyendo, de este modo, el medio eficaz de muestreo en la investigación. Después de un tratamiento estadístico S.P.S.S. (Statistical Package of Social Sciences) se obtendrán los resultados numéricos de dicha investigación.

El aporte que supone es doble:

1. Ofrecer los datos de estudios empíricos a la comunidad científica, referente a las características, necesidad formativa...
2. Presentar unas líneas prospectivas operativas de formación que responda a dichas necesidades.

Con este estudio se concretizan aspectos fundamentales, que conforman al maestro especialista en religión en esta etapa formativa inicial, que son principalmente: el conocimiento curricular formativo, la idoneidad didáctica, la cualificación educativa y formación inicial.

Estos resultados se comparan mediante un procedimiento de triangulación con las respuestas recogidas de la entrevistas, y finalmente se presentaran las conclusiones de la investigación.

**FUNDAMENTOS  
TEÓRICOS**



**PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN:  
ESTUDIO TEÓRICO  
DE LA FORMACIÓN INICIAL.**



## **TEMA 1. ESTADO DE LA REALIDAD ACTUAL.**



## **Tema 1. ESTADO DE LA REALIDAD ACTUAL.**

Al comenzar este estudio teórico de la realidad educativa en la actualidad, nos referimos al curso 2006-2007, que centraremos fundamentalmente en la formación inicial de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, considerando las asignaturas que componen el Área de Religión. Nuestra investigación comprende sólo nuestro pequeño sistema universitario, pero debemos centrarlo en el ámbito universal del tema, tanto a nivel geográfico como histórico. Por eso desde una metodología deductiva, (por lo cual se procede lógicamente desde lo universal a lo particular, como sabemos), pretendemos abrir el prisma de nuestro estudio en el tiempo y el espacio, para a continuación, ir cerrando ese objetivo gradualmente, como si fuese el de una cámara, hasta aterrizar en nuestra Facultad de Ciencias de la Educación en Granada donde se presentará el trabajo de investigación realizado.

Iremos recordando todo lo concerniente a la enseñanza de Religión desde la perspectiva universal, pasando por la nacional, siguiendo por la regional y aterrizando en la local. Y también lo haremos por el tiempo desde los primeros inicios en España de la educación Católica hasta la actualidad. Y este modo de observación sobre la formación educativa de la Religión, estará proyectado: tanto desde lo que establece la opinión del Gobierno de la Nación Española, manifestado a través de sus Constituciones y Leyes; como desde lo que manifiesta la opinión de la Iglesia Católica, a través de sus Documentos, y todo se funde en los Acuerdos que existen entre Gobierno Español e Iglesia Española a través del transcurso de los años.

### **1. Perspectiva desde la Iglesia.**

Vamos a considerar como ve, entiende y analiza la Iglesia el estado social de la realidad actual, en líneas generales, y a continuación veremos cómo repercute en la cultura actual en el parámetro docente, en principio, nos limitaremos a Europa que es un ámbito con raíces cristianas y muy similares en

sus culturas. Seguidamente nos centraremos en España, donde se procederá a un balance en general hasta concretizar en el tema investigado. Los sistemas educativos no son de creación súbita, sino que proceden de unas líneas históricas que recordaremos para entrar en una situación contextual adecuada, éste recorrido es una oferta, que ilumina el entendimiento de la compleja estructura Educativa, cuando se estudian sus raíces y su itinerario hacia el futuro que debe ser esperanzador.

### **1.1. Concepción eclesial, del estado de la realidad, en la sociedad actual europea.**

Analizaremos el estado de la realidad en Europa, centrándonos en cómo el nuevo milenio actúa sobre la sociedad europea. Diferentes informes y aportes de toda Europa, han presentado conclusiones a los diferentes obispos, los cuales llevaron el tema de “la Esperanza”, como objeto principal de la II Asamblea Especial para Europa del Sínodo de los Obispos. El papa Juan Pablo II (2003) quiso ratificar esas conclusiones obtenidas, proclamando la Exhortación Apostólica “*Ecclesia in Europa*”, y de aquí retomo las siguientes conclusiones:

*“La época que estamos viviendo, con sus propios retos, resulta en cierto modo desconcertante. Muchos hombres y mujeres parecen desorientados, inseguros, sin esperanzas... Hay numerosos signos preocupantes que, al principio del tercer milenio, perturban el horizonte del continente Europeo.*

*La pérdida de la memoria cristiana van unida a un cierto miedo a afrontar el futuro. La imagen del porvenir que se propone resulta a menudo vaga e incierta. Del futuro se tiene más temor que deseo. Lo demuestran, entre otros signos preocupantes, el vacío interior que atenaza a muchas personas y la pérdida del sentido de la vida. Como manifestaciones y frutos de esta angustia existencial pueden mencionarse, en particular, el dramático descenso de la natalidad, la disminución de las vocaciones al sacerdocio, la resistencia, cuando no el rechazo, a realizar opciones definitivas de vida incluso en el matrimonio.*

*Se está dando una generalizada fragmentación de la existencia; prevalece una sensación de soledad; se multiplican las divisiones y las contraposiciones. Entre otros síntomas de este estado de cosas, la situación europea actual experimenta el grave fenómeno de las crisis familiares y el deterioro del concepto mismo de familia, la persistencia y los rebrotes de conflictos étnicos, el resurgir de algunas actitudes racistas, las mismas tensiones interreligiosas, el egocentrismo que encierra en sí mismos a las personas y los grupos, el crecimiento de una indiferencia ética general y una búsqueda obsesiva de los propios intereses y privilegios...*

*El olvido de Dios condujo al abandono del hombre, por lo que no es extraño que en este contexto se haya abierto un amplísimo campo para el libre desarrollo del nihilismo en la filosofía; del relativismo en la gnoseología y en la moral; y del pragmatismo y hasta del hedonismo cínico en la configuración de la existencia diaria. La cultura europea da la impresión de ser una apostasía silenciosa por parte del hombre autosuficiente.” (Juan Pablo II, 2003: 523)*

Aunque esto fue detectado ya por Pío XII, en la primera mitad del siglo XX:

*“La llamada atmósfera cristiana: tradición y costumbre, que en otro tiempo influía en la vida social y en cada uno, facilitando el poder ser un cristiano auténtico, esta atmósfera está desapareciendo y en muchos casos se ve desplazada por un sistema de vida y por un pensar distinto, opuesto a los cristianos.” (Galindo, 1967: 584).*

## **1.2. Inquietudes Culturales de la influencia del cristianismo en la sociedad europea.**

Este análisis del catolicismo en la sociedad europea, ha tenido, recientemente, un gran interés y como consecuencia, no pocas inquietudes científicas que han proporcionado sus frutos desde diferentes competencias. Uno de los tratamientos más destacado ha sido el histórico, porque la Iglesia cristiana en general denuncia la desvalorización social otorgada a los avances culturales que la Iglesia Católica ha proporcionado a la humanidad. La causa principal, por la que las ciencias europeas y sus universidades han sido y siguen

siendo la cumbre de la erudición mundial, viene fundamentada claramente, desde tesis históricas de diferentes continentes, por pertenecer en general a la cultura cristiana estos pensadores, investigadores, descubridores y científicos europeos (Woods, 2007: 19). Stanley L. Jaki, doctor en física y teología, galardonado como historiador de la ciencia, ha contribuido con sus conocimientos a situar el catolicismo en su debido contexto en la evolución de la ciencia occidental. Sus diferentes aportes literarios, defienden la tesis de que el cristianismo ha contribuido a hacer posible el progreso de la ciencia occidental, no ocurriendo lo mismo en otras grandes culturas y religiones en el mundo (Jaki, 1986) (Jaki, 1995). También en la misma línea, encontramos en España a Dalmacio Negro (Negro, 2006), que analiza las causas de la crisis del cristianismo en Europa, descubriendo que mientras, paradójicamente, el cristianismo prospera mundialmente, en Europa se desea borrar de la memoria histórica (Negro: 2006). Podemos concluir dicha reflexión sobre el tema de la influencia del catolicismo en Europa, recordando las dos perspectivas que nos indica Cañizares (Wood, 2007), que llega a manifestar desde una consideración histórica:

- *“que la fe cristiana apoya a la razón, la ilumina y nunca la desorienta, es más el cristianismo irrumpe en la historia como religión de la Razón.”* (Wood, 2007:9)

Y desde una perspectiva moral prosigue afirmando:

- *“La Iglesia parece ser casi la única encargada de defender el orden natural que, como bien común, pertenece a todas las personas, sean católicas o no.”* (Woods, 2007:11).

Por eso la contemplación de la razón, desde los valores morales católicos, ha sido desde siempre un factor pedagógico necesario para investigar y construir una ciencia con conciencia.

### **1.3. Estado de la Educación Religiosa en la sociedad española.**

Esta situación social que expuso el papa, está de mayor actualidad en nuestra sociedad española en estos momentos, porque sufrimos la intromisión de unos valores en nuestra sociedad tales como el nihilismo, pragmatismo,

hedonismo y relativismo, como profetizó su santidad, pero introducidos con una velocidad vertiginosa, que puede llegar a desarraigar los pilares morales cristianos de valores básicos para la construcción de cualquier Ciencia, entre la que contemplamos las Ciencias de la Educación, por sufrir frecuentes cambios. También resalta una intromisión de carácter urgente, en la conformación de una educación con marcados vestigios laicista; desde el actual equipo de Gobierno en España se modifica la Enseñanza Obligatoria a un ritmo vertiginoso, los cambios educativos, como veremos, han sido tan rápidos que no dejan espacio a la reflexión del ciudadano católico (el Real Decreto 696/ 2007 de 1 de junio, *Por el que se regula la relación laboral de los profesores de Religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*); aunque la Conferencia Episcopal, muy puntual en el tiempo, intenta responder (la respuesta de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española el 20 de junio de 2007 es “*Nueva declaración sobre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus desarrollos: profesores de Religión y <Ciudadanía>*”), se encuentra sumergida en esta espiral de novedosos acontecimientos, dando luz a los católicos españoles que necesitan una toma de conciencia de los problemas planteado para el nuevo curso 2007-2008,( El Ministerio de Educación y Ciencia publica el martes 3 de julio de 2007 en el BOE número 158 la *Orden ECI/1957/2007 por la que se establece los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la Educación Infantil, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria*). Donde se nos plantea el gran reto de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* (nombre que la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo da a una materia de enseñanza obligatoria, y los criterios de su evaluación son minuciosamente desarrollados y regulados por los Reales Decretos del 8 diciembre 2006 para la Educación Primaria, y de 5 enero 2007 para la Secundaria, relativo a la materia en Bachillerato la Ley la denomina *Filosofía y Ciudadanía*). Ante lo que la Conferencia Episcopal Española expone con claridad y contundencia, el punto de vista católico desde el momento que el Gobierno aprueba esta asignatura como obligatoria y computable (CEE, Comisión Permanente 2007), sabiendo que meses antes, el 27 de abril 2007, la LXXXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española había publicado el documento “*La Escuela Católica. Oferta de la Iglesia en España*”

*para la educación en el siglo XXI*” (CEE, Asamblea Plenaria 2007). A pesar de que el BOE 158 del 3 julio 2007 comienza recordando el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, no parece haber una empatía acertada entre el Gobierno actual y la Conferencia Episcopal en algunos temas educativos.

#### **1.4. Iglesia y Masonería.**

Para comprender qué significado o qué pautas sociales está introduciendo la Masonería en nuestra sociedad actual, debemos de contemplar especialmente tres aspectos fundamentales que nos harán comprender su estrategia y dominación:

- El primer objetivo que ha introducido la Masonería ha sido *El Nuevo Orden Mundial* (frase que está en el billete de un dólar) que se concretiza en lo que llamamos la “globalización”.
- El segundo objetivo es transmitir su “camino” que es el racionalismo.
- El tercero es introducir socialmente su “credo” que es el laicismo.

##### **1.4.1. Globalización actual.**

Una de las realidades actuales que conforma la sociedad en nuestros días y con una expansión mundial, por medio del fenómeno de la globalización, es la llamada tercera era de la globalización, o “*Globalización 3.0*” (Friedman, 2006: 21). Thomas L. Friedman experto en política y economía internacional, llega a la conclusión de que a lo largo de la historia ha habido tres grandes eras de globalización:

*“ La primera abarcó desde 1942 (Cuando zarpó Colón y se abrió el comercio entre el Viejo y el Nuevo Mundo) que dura hasta 1800, esta era la llama Globalización 1.0, encogió la Tierra desde la talla grande hasta la mediana, fue caracterizada por la fuerza muscular (de caballos, esclavos), fuerza eólica (navegación a vela) y el vapor.*

*La segunda era de globalización se prolongó desde 1800 hasta 2000, es el período donde la fuerza dinámica empresarial impulsó la integración global, fue la empresa multinacional, precedida por la Revolución*

*Industrial, las multinacionales se globalizaron en mercado y mano de obra y desde ahí parte toda la economía, política, sociología y demás ciencias antropológicas; ésta globalización cambia la talla mundial de mediana en pequeña.*

*En el 2000 entramos en la Globalización 3.0 que está encogiendo el mundo hasta llegar a un aplanamiento del planeta. Aparece el recién hallado poder de los “individuos” para colaborar y competir a escala global, el soporte que posibilita que los individuos se globalicen con tanta facilidad y heterogeneidad (multicultural) viene propiciado por los programas informáticos unidos a la creación de una red global de fibra óptica, que nos conecta a todos desde la intimidad de nuestros hogares.” (Friedman, 2006:21)*

Deberíamos cuestionarnos, los ciudadanos, si la intromisión de Internet en nuestros hogares no está violando la intimidad privada; quizás todavía nos falte un Código de Derecho Digital, aunque Nicholas Negroponte ya se planteaba la ilegalidad de guardar información en bits y entregarla por vía electrónica en el año 1995, al menos así lo consideró el juez Greene (Negroponte, 1995: 43). Gil Tamayo (2001) dirigiéndose a los cristianos apunta el objetivo de Internet en lograr *“una comunicación digital en los que primen los valores y los contenidos sobre los medios, la persona sobre la técnica y la cultura sobre la economía mercantilista”* (Gil Tamayo, 2001); la Iglesia, por su parte, se manifestó al respecto el 22 de febrero de 2002, cuando el Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales publicó dos documentos paralelos *“Ética e Internet”* y *“La Iglesia e Internet”*, también existe una extensa bibliografía al respecto (García Fernández, 2007) (Bringué Sala & García Fernández, 2002) (Burbules & Callister, 2001) (Astrogano, 1999).

#### **1.4.2. Racionalismo actual.**

Otro factor actual que está influyendo notoriamente e internacionalmente, y que se intenta recuperar con el extremismo del siglo XVIII, es el racionalismo; nada menos que el candidato a la Presidencia de los Estados Unidos de América y Premio Príncipe de Asturias 2007, Al Gore, se presenta como abanderado número uno de recuperar el racionalismo. Cuando las Religiones occidentales hace siglos que superaron las tendencias filosóficas

del fideísmo; cuando los políticos occidentales hace años que superaron las tendencias filosóficas del dogmatismo, desde la desaparición de los regímenes totalitarios (Fascismo, Nazismo y Comunismo); todavía se presentan grandes personajes defendiendo el racionalismo. Todos los pensamientos terminados en –ismos, son extremistas, por tanto fanatismos descalificadores que no caben en la mentalidad democrática. El racionalismo es una exaltación de la razón, como único medio de conocer y analizar la realidad. Cuando esto lo expresa el señor Al Gore, en el año 2007, con las siguientes palabras, creo que sobran comentarios:

*“¿Por qué el discurso público de Estados Unidos se ha vuelto menos claro, menos «razonado»? La fe en el poder de la razón fue y continúa siendo la premisa principal de la democracia estadounidense. Esta premisa se halla ahora sometida a un ataque. Pero, pese a todos los defectos de Estados Unidos, siempre procurábamos rendir homenaje a la verdad y a la razón... Abraham Lincoln, dijo en 1838, cuando Estados Unidos como él eran muy jóvenes: «La razón, la fría, calculadora y desapasionada razón, debe aportar todos los materiales de nuestro futuro apoyo y defensa. Ojalá dichos materiales se integren en la inteligencia colectiva, la sólida moralidad y, en particular, en el respeto a la Constitución y las leyes».” (Al Gore, 2007: 14)*

La cita del presidente Lincoln está descontextualizada, pues el momento histórico, vías de comunicación y las circunstancias (en el *lejano oeste* de 1838 con la invención de Samuel Colt 1836 de la pistola de revólver, miles de colonos que van a Oregón entre 1840-1860, los blancos de ideología liberal fundan en Nueva York 1833 la Sociedad Antiesclavista Americana con Theodore Weld y Arthur L. Tappan como presidentes, pronto aparecen varios grupos locales; el 10 de mayo de 1837 en Nueva York los bancos suspenden los pagos al contado, medida que toman otros bancos del país y el pánico se apodera de los medios financieros, etcétera), eran muy diferentes a los problemas planteados en la sociedad actual. Sabiendo que con la globalización, como hemos visto, ya no existen Estados aislados en el mundo y que no nos incumbe a todos. Sin embargo, estas novedades filosóficas de las legendarias logias masonas se recuperan, y lamentablemente, se alardean de ellas como la mejor solución a los problemas sociales de la actualidad, y prueba de ello es el Premio Príncipe de

Asturias, que España otorga a este político. Con estos acontecimientos queda clara la influencia decisiva en nuestra nación española de estos ideales.

### **1.4.3. Laicismo actual.**

El laicismo parte de una concepción científicista muy propagada por los llamados *“divulgadores de la ciencia”*, que son verdaderos científicos que sin ningún tipo de demostración empírica y positivista fundamentan sus argumentaciones en otras disciplinas, pretendiendo adoctrinar en sus creencias a un notable número de ciudadanos, los cuales poseen, una básica formación científica acompañada de una notoria curiosidad por las ciencias exactas y aplicadas. Uno de los pioneros en la divulgación científica a nivel popular, fue el profesor de astronomía y ciencias del espacio y director del Laboratorio de Estudios Planetarios de la Universidad de Cornell, desempeñó un papel importante en las expediciones de las sondas espaciales Mariner, Viking y Voyager, por lo que recibió en dos ocasiones la Medalla por Logros Científicos Excepcionales que otorga la N.A.S.A., recibió el Premio Pulitzer y las más altas condecoraciones tanto de la Academia Nacional de Ciencias como de la Fundación Nacional de Ciencias, nos referimos al doctor Carl Sagan (1934-1996). Sagan(2007) manifiesta en alguno de sus libros ideas que no se atienen a juicios certeros, a pesar de ser astrónomo, dedica muchas páginas de sus libros al tema de Dios y de los creyentes, el llega a afirmar que:

*“Su discusión no era con Dios, sino con los que creen que nuestra visión de lo sagrado ya está completa. La revolucionaria convicción de la ciencia de la búsqueda de la verdad nunca termina, le parecía la única aproximación lo bastante humilde como para ser digna del universo que revela.”* (Sagan, 2007:13)

Sus argumentos contra la fe no son nada originales, sino que retoma Sagan (2007) la postura del filósofo Bertrand Russell diciendo: *“La idea de que debe aplicarse el método científico a las cuestiones más profundas se menosprecia a menudo... esta acusación la hacen los que sostienen que las creencias religiosas deben quedar fuera del escrutinio científico; que las creencias (convicciones sin pruebas que puedan ser contrastada) son en sí mismas vía suficiente de conocimiento.”* (Sagan, 2007:13)

Con este juicio se descubre una apología científicista que no acepta la teología como ciencia, pero es más, Sagan se descubre espiritualmente cuando su pensamiento se manifiesta en lo que sigue a continuación de este mismo texto citado: *“Carl entendía este sentimiento, pero insistía, con Bertrand Russel, en que «lo que se necesita no es la voluntad de creer, sino el deseo de descubrir, que es exactamente lo contrario».*”(Sagan, 2007: 13). Y sigue diciendo: *“Hasta hace quinientos años, no existía el muro que separa la ciencia de la religión. En aquel tiempo, era una sola cosa. Únicamente cuando un grupo de hombres religiosos que deseaban «leer la mente de Dios» se dieron cuenta de que la ciencia sería el medio con más posibilidades de lograrlo”.* (Sagan, 2007:13).

A esta opinión se une un abogado y economista español que es uno de los divulgadores científicos más popular en España me refiero a Eduardo Punset, quien en uno de sus tratados científicos reciente (Punset, 2008) también dedica un libro a los científicos y sus creencias. Este divulgador se manifiesta del modo siguiente ante los problemas ambientales que originan la ciencia con su tecnología: *“En tanto que científicos y divulgadores de la ciencia, nos atrae entender y explicar la evolución del conocimiento y la forma en que dicha evolución está relacionada con la historia y el futuro de la humanidad. Esto último es especialmente importante en el momento actual porque sabemos que el binomio ciencia-tecnología, además de generar poder y grandes beneficios a la humanidad, conlleva una amenaza de futuro por varios motivos. Entre ellos cabe destacar la contaminación y polución ambientales, el cambio climático, la fabricación de armas de destrucción masiva y el consumo y desgaste continuo que sufre las fuentes de energía tan necesarias para seguir adelante con el progreso”.* (Chudnovsky, Tejada & Punset, 2008: 8). Pero después de reconocer las consecuencias de una ciencia sin conciencia, pretende buscar la solución al factor moral, que echa de menos en la tecnología actual apelando al siguiente razonamiento, sigamos la explicación de este divulgador: *“Ante estas amenazas tan complejas de analizar los humanos tendemos a dividirnos en dos grandes grupos. Unos intentan buscar las posibles soluciones a los problemas planteados en el interior del Templo de la Ciencia, mientras que otros aceptan soluciones mucho más simplistas ofrecidas por otros «Templos» en los que imperan creencias a*

*ciegas que no exigen pruebas ni demostraciones. Lo que es verdad es que cada una de estas opciones se basa en una creencia. Los creyentes a secas tienen fe y no exigen demostraciones ni explicaciones. En el caso de los científicos, los auténticos creyentes que trabajan en el Templo de la Ciencia, también existe la fe en la ciencia porque están convencidos de que todo debe tener una explicación racional, y siempre andan buscando «la prueba».*” (Chudnovsky, Tejada & Punset, 2008: 8). Creo que con este texto actual queda claro el laicismo enraizado en el racionalismo.

A todo lo estudiado debemos añadir que el carácter laicista completa la conformación de los ideales del Gobierno actual de la Nación Española, que como es de esperar, excluye de sus programas la moral católica y sus pautas de comportamiento social, por no coincidir con su programa educativo marcadamente racionalista, laicista y relativista (Munilla, 2007) (Sebastián, 2007), como hemos visto y seguiremos analizando cuando lo precise la investigación.

#### **1.4.4. Fundamentos masones. Su definición.**

A pesar de que la Masonería no ha tenido mucha divulgación abiertamente por su carácter hermenéutico, y de no poder definirla de una manera precisa por sus innumerables variantes, podemos decir que cada rito tiene una definición propia. Según el rito inglés, escocés y norteamericano se define como: *“Un hermoso sistema de moral revestido de alegría e ilustrado con símbolos. También como una ciencia que se ocupa en la investigación de la verdad divina. Los masones alemanes concretan más y la definen: La actividad de los hombres unidos íntimamente, sirviéndose de símbolos tomados principalmente del oficio de albañil y de la arquitectura, trabajando por el bienestar de la humanidad, procurando en lo moral ennoblecerse a sí y a los demás, y mediante esto, llegar a una liga de paz universal, de que aspira a dar desde luego muestra en sus reuniones. Según Walther (Die Freimaurerei, Viena 1910) el artículo 1º de los Estatutos del Gran Oriente de Bélgica define la masonería como una institución cosmopolita y en progreso incesante, que tiene por objeto la investigación de la verdad y el perfeccionamiento de la humanidad. Se funda sobre la libertad y la tolerancia, no formula dogma alguno, ni descansa en él.”* (Espasa Calpe, 1991).

Hay muchas opiniones sobre la Masonería, aquí nosotros no queremos ver más que el auge y la difusión que en España ha recuperado en la etapa democrática; hay católicos que la creen compatible con su religión, otros discrepan; sea de un modo u otro, lo que nos interesa conocer es su existencia y actuación en la Educación Universitaria y su falta de empatía, en algunas logias, con la convicción de la Iglesia de impartir la Enseñanza Religiosa, desde la enseñanza pública y gratuita, que contempla nuestra Constitución. La Masonería se encuentra establecida en todo el mundo, según Ricardo de la Cierva (2002):

*“Determinando parte de la historia y de la realidad actual de los Estados Unidos, de Francia, de Alemania e Italia, de Portugal, de Rusia, de Iberoamérica y de otros muchos países. Y ha influido decisivamente en algunos períodos, no precisamente gloriosos, de la historia de España.”* (de la Cierva, 2002:15)

Según el mismo autor la forma moderna de las logias masonas son hijas del Racionalismo.

Walton Hannah en 1988, uno de los cristianos que mejor conoce la Masonería, afirma que:

*“Una persona que esté iniciada en la Masonería – que no haya visto la Luz, como dicen ellos- está incapacitada irremisiblemente para comprender la Masonería.”* (de la Cierva, 2002:10)

Según de la Cierva (2002) esta afirmación masónica es injuriosa para los investigadores científicos no masones. Y dice que:

*“Se trata esta afirmación de un postulado gnóstico: quien no pertenece a la secta no puede entenderla de ninguna forma. Es, además, una pretensión irracional por parte de una institución que se dice racional por esencia y que además nació, en su forma moderna, del Racionalismo.”* (de la Cierva, 2002:10)

Ciertamente no es pequeño el grupo de pensadores, científicos y políticos que no se encuentran cómodo con la moral católica, y con la manifestación por parte de la jerarquía eclesial, o algún representante de

valoraciones morales en campos de la ciencia, parece existir una anti-cruzada manifestada no sólo en la literatura, como por ejemplo Dan Brown (2006) con su best seller *“El código Da Vinci”*, lo que ha fascinado la imaginación de sus lectores, según Tom Allen (Shea & Sri, 2006:9) presidente y redactor jefe “Catholic exchange”, es simplemente considerar si la civilización occidental está basada en el mayor fraude de la historia, ¿es el cristianismo una enorme mentira?. Esta es la duda que deja este libro.

Pero no son pocos los que atacan a la religión, recordamos como ejemplo a Gore Vidal (Dawkins, 2007: 217) afirmando que:

*“A partir del Antiguo Testamento se han desarrollado tres religiones antihumanas: el judaísmo, el cristianismo y el islamismo”.*

El propio Dawkins (2007) se manifiesta ateo y se pregunta:

*“¿Están convergiendo la ciencia y la religión? No, hay científicos modernos cuyas palabras suenan como si fuesen religiosas, pero cuyas creencias resultan ser idénticas a las de otros científicos que se llaman a sí mismo ateos. La obra lírica de (Ursula Goodenough, 1999) “Las sagradas profundidades de la Naturaleza” se vende como libro religioso, y la doctora no cree en ninguna clase de ser superior, pero comparte con otros científicos ateos el sentimiento de sobrecogimiento ante la majestad del universo”.* (Dawkin, 2007:218)

En cierta medida, analizamos este tema porque en España influye muy directamente en el actual Sistema Educativo, y por consiguiente en la Formación Inicial del Profesorado Universitario. Aunque no vamos a profundizar en el tema, porque no es nuestro objeto de investigación, sí estimo necesario tomar conciencia de este fenómeno tan actual, la clave fundamental por la que opinamos sobre la influencia de estos *Grupos de Poder*, como los designaremos, en el Sistema Educativo es por las consecuencias que se han obtenido en períodos pretéritos que algunos califican como importantes y otros como caóticos, de la aplicación de algunos principios, quizás mal entendidos, se están derivando estructuras sociales que puedan ser necrófagas.

#### **1.4.5. Relaciones históricas.**

Según la tesis del periodista corresponsal de El País, Premio Nacional de Periodismo 1982, Jorge Blaschke, y su amigo Santiago Río (Blaschke-Río, 2006):

*“La masonería ha sido objeto de muchas más condenas, como la de Benedicto XIV, en la bula “Providas”; Pío VII, en 1821; León XII, en 1825; PíoIX en 1845, 1865 y 1869; León XIII, en 1884 y 1902; y Pío XI y Pío XII que, en reiteradas ocasiones, también condenan la francmasonería.*

*El papa Benedicto XV, al promulgar el Código de Derecho Canónico el 27 de mayo de 1917, decía en el Título XIII, <De los delitos contra las autoridades, personas y cosas eclesiales>, canon 2335 «Los que dan su nombre a la secta masónica o a otras asociaciones del mismo género que maquinan contra la Iglesia o contra las potestades civiles legítimas, incurren “ipso facto” en excomunión simplemente reservada a la Sede Apostólica».*

*Durante el pontificado de Juan XXIII se notó un cambio radical en cuanto a la tolerancia. En el año 1970, en Roma, cuando murió el general Enzo Garibaldi, que había alcanzado el grado 33 del Rito Escocés y era nieto del héroe de la Unificación, a su vez también masón, se celebró un solemne entierro religioso.*

*En relación con la doctrina de la Iglesia con respecto a la masonería, si bien en la redacción de la reforma del Código Canónico en 1983, iniciada a raíz del Concilio Vaticano II, la mención expresa de excomunión de los masones ha desaparecido, en la práctica se debe exponer la pertenencia a la institución al sacerdote, que debe impartir el sacramento que corresponda, y éste obrará en consecuencia dependiendo de su concepción de los preceptos de la Iglesia.” (Blaschke &Río, 2006: 68-69)*

Más adelante dice:

*“Algunas posturas de sectores de la Iglesia actual – evidentemente no toda la Iglesia-, podríamos decir que son un tanto retrógradas...*

*El que fuera cardenal y arzobispo de Barcelona, Carles, el 1 de abril de 1996 negaba contundentemente que la Iglesia Católica acepte la pertenencia de los católicos a la masonería. Los jesuitas investigadores de la*

*masonería Pedro Álvarez y M. Ureña dicen que la prohibición de la Iglesia respecto a la masonería sigue vigente.*”(Blaschke &Río, 2006: 70).

Según de la Cierva (2002):

*“La Masonería ha sido desde su creación en el siglo XVII/XVIII una enemiga mortal de la Iglesia Católica y ha conseguido en nuestro tiempo algo que intentó desde el principio: infiltrarse profundamente en ella”.* (de la Cierva, 2002:20).

Este hecho queda confirmado por ambas partes, y la parte masona de la Iglesia ha querido dar por aceptable el cristiano masón, algo que por poner un ejemplo con nombres y apellidos, ha ocurrido con Javier Otaola (Otaola, 1996), joven jurista, en los servicios jurídicos del gobierno vasco, que ha ocupado cargos de suma importancia en la Masonería española, él se declara cristiano y masón y de la Cierva (2002: 21) dice que respeta esa postura aunque la cree objetivamente imposible.

Pero nuestra investigación, no trata de opiniones, sino de observaciones objetivas, donde podamos mensurar constatablemente, la disparidad entre la formación que impone el laicismo, al menos en la situación actual española con la incorporación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* (de carácter obligatorio), y la que oferta el catolicismo *Religión* (de carácter voluntario) .

#### **1.4.5.1. Relaciones actuales.**

Pero al margen de particularismos retomamos lo que el suplemento de ABC, *Alfa y Omega*, del 26 de abril del año 2001 difundió. Dando la voz de alerta sobre la celebración, el mes siguiente, de la V Conferencia Mundial de Grandes Logias en Madrid. Como se sabe este suplemento está orientado por el Arzobispado de Madrid cuyo titular es ahora el cardenal Rvdmo. D. Antonio Rouco Varela. El informe sostenía una tesis sustentada por la Santa Sede desde la primera mitad del siglo XVIII a los albores del XXI: *La pertenencia a la Masonería cuestiona los fundamentos cristianos*. Y se argumentaba con los testimonios de reconocidos historiadores de España, como el historiador y teólogo César Vidal, el especialista en historia masónica

Fernando José Vaquero, el profesor Federico R. Aznar Gil, y el historiador Ricardo de la Cierva.(de la Cierva,2002:1) .

El 26 de noviembre de 1983 firma el cardenal Joseph Ratzinger (actual papa de la Iglesia Benedicto XVI) como prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, junto al secretario Fr. Jérôme Hamer O.P., de forma casi simultánea al nuevo Código de Derecho Canónico un artículo, en el que dejaba claro que la masonería estaba incluida implícitamente en el apartado de asociaciones nocivas. Pertenecer a la masonería significaba un pecado grave, aunque no supusiera la excomunión como antes.

Los obispos alemanes en una declaración del 28 de abril de 1980, se mostraban a favor de que la Iglesia no aceptara en sus seno a los masones.

*“En noviembre de 1983, la Santa Sede precisó que los católicos “que se adhieren a asociaciones masónicas se encuentran en estado de pecado grave y no pueden acceder a la santa comunión”. En noviembre de 1993, el cardenal Paul Poupard manifestó públicamente en la fundación Joan Maragall de Barcelona que la Iglesia Católica nunca podrá aprobar la masonería.”* (Blashke-Río, 2002:35).

#### **1.4.6. Fundamentos sociales.**

Sea de un modo u otro, la realidad nos confirma que analizando la sociedad actual a la que nos afrentamos, después de la Guerra Fría del siglo XX, hemos comenzado el siglo XXI con dos nuevos *bloques de poder* que manejan el mundo, al grito de batalla que de la Cierva (2002) apuntaba en su libro: *“La Masonería como configuradora del llamado Nuevo Orden Mundial”*. (de la Cierva, 2002:8)

Por la complejidad del tema como venimos analizando, me gustaría quedarme con dos vestigios claros, que nos marcan los dos grandes grupos de logias que dominan el mundo civilizado, es un rastro que no han podido evitar dejar y que un análisis fenomenológico como el que realizamos nos lleva a comprender. El mundo movido en la actualidad por el factor económico, del cual hablaremos poco en esta investigación, pero es muy importante porque late bajo cualquier país e institución irremediabilmente, y sabemos su gran

importancia en la educación universitaria; una simple observación nos deja reconocer inocentemente las dos monedas capitales que manejan el mundo actual, como todos sabemos me refiero al dólar americano y al euro europeo. Detrás de estas monedas se encuentran los dos grandes grupos de poder mundial. Nos encontramos en la actualidad, podemos decir, con dos grupos de poder que dominan el mundo:

- El primero, que impera en Europa Central, de corte laicista y, por consiguiente, contraria a los clérigos de la Iglesia Católica, en muchas de sus agrupaciones locales; su escudo de arma, de orden económico, como no podría ser de otra manera, es el euro; me pregunto: ¿podríamos denominarlo la francmasonería?.
- El segundo gran grupo de poder, que impera en los Estados Unidos de América y países afines. En el aspecto religioso este gran grupo, se rige por el artículo 1º, del documento francés de 1735-1736, conservado en el Fondo Masónico del Departamento de Manuscritos de la Biblioteca Nacional de Francia, bajo el título *“Los deberes ordenados de los masones libres”* que dice: *“Un masón libre está obligado por su estado a actuar de acuerdo con la moral y, si entiende el Arte, no será nunca un ateo, ni un libertino sin religión. Si bien en los siglos pasados los masones tenían obligación de pertenecer a la religión del país en el que vivían, desde hace algún tiempo se ha considerado más conveniente no exigir de ellos sino la religión común a todo cristiano, dejando a cada cual libertad en sus sentimientos particulares...”* (Espasa-Calpe, 1991).

En gran parte los masones de España, América del Sur, Irlanda, Italia y otros países católicos donde es preceptivo creer, como dicen algunos, en el Gran Arquitecto del Universo (versión masona de Dios), suelen trabajar en sus reuniones con la Biblia, y prestan juramentos sobre los Evangelios. No obstante, el escudo de armas económico de este grupo es el dólar. Me pregunto si podemos identificarla con la judea-masonería.

Quizás la cuestión no sea tan simple como deseamos sintetizar. ¿Queda todo en una simple conjetura? ¿O acaso, los vestigios en todas las ramas del saber humano no delatan la presencia de algo más, como ocurre con los icebergs?.

#### **1.4.7. Fundamentos Católicos actuales.**

Ante estos dos bloques, nos queda por analizar cómo repercute esta estructura social secreta en el tema investigado por nosotros, es decir: la educación de los alumnos católicos. ¿Los principios estudiados bajo los que nos vemos inmersos, identificados con ciertos aspectos del laicismo, son aptos para educar cristianamente a los jóvenes y niños que proceden de familia cristiana?. A primera vista, podemos decir que no, *“por la vigencia de la prohibición de la Iglesia respecto a la masonería”* (Blaschke & Río, 2006: 70), según nos confirman algunos historiadores católicos españoles, de la Universidad Pontificia de Comillas, como P. Álvarez Lázaro y E. M. Ureña, presidentes del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería (Blaschke & Río, 2006: 80).

Por otro lado encontramos dentro de la Iglesia razones disidentes, en teólogos como Juan José Tamayo (Tamayo, 2003), director de cátedra de teología de la Universidad Carlos III de Madrid, manifestándose ante el tema de la enseñanza religiosa escolar, del siguiente modo: *“me parece razonable la solución que el laicismo afirma”* (Tamayo, 2003: 135); también como secretario general de la asociación de teólogos Juan XXIII califica: *“las medidas episcopales de inconstitucional y contraria al evangelio”* (Tamayo, 2003:125) . Se refiere al garante tranquilizador que ofrece el episcopado español, a los padres de los alumnos católicos, de cumplir fielmente la totalidad de medidas educativas, con respecto a la enseñanza religiosa escolar, en las que los obispos cumpliendo la Ley establecida en los cánones 804, 805 del Código de Derecho Canónico, debieron tomar determinaciones poco agradables (Tamayo,2003: 123).

El planteamiento más serio que hemos encontrado, desde un punto de vista educativo, es el que trata desde la propia jerarquía eclesial de dar luz sobre la pretendida controversia entre razón (o racionalismo) y fe (o teología), sobre estos temas, ya teníamos muy buenas reflexiones entre las que debemos destacar la Carta Encíclica de Juan Pablo II “Fides et Ratio” del 14 de setiembre de 1998 donde en el número 4 dice :

*“Sin embargo los resultados positivos alcanzados (se refiere a los esfuerzos de la razón por alcanzar los objetivos que hagan más digna la existencia personal) no deben llevar a descuidar el hecho de que la razón misma, movida a indagar de forma unilateral (como ocurre en el racionalismo) sobre el hombre como sujeto, parece haber olvidado que éste está también llamado a orientarse hacia una verdad que lo trasciende. Sin esta referencia, cada uno queda a merced del arbitrio y su condición de persona acaba por ser valorada con criterios pragmáticos basados esencialmente en el dato experimental, en el convencimiento erróneo de que todo debe ser dominado por la técnica. Así ha sucedido que, en lugar de expresar mejor la tendencia hacia la verdad, bajo tanto peso de la razón, el saber se ha doblegado sobre sí misma haciéndose, día tras día, incapaz de levantar la mirada hacia lo alto para atreverse a alcanzar la verdad del ser. La filosofía moderna, dejando de orientar su investigación sobre el ser, ha concentrado la propia búsqueda sobre el conocimiento humano.*

*Ello ha derivado en varias formas de agnosticismo y de relativismo, que han llevado la investigación filosófica a perderse en las arenas movedizas de un escepticismo general.”* (Juan Pablo II, 1998: 10).

La conclusión a la que se llega es: que la Iglesia afirma que la razón y la fe se complementan y necesitan, sin caer ni en el fideísmo, ni en el racionalismo. La frase final que puede resumir este documento es que: la fe y la razón son las dos alas que el ser humano necesita para elevarse a la verdad. Y estos valores deben ofertarse en toda las instituciones educativas de nuestra sociedad. ¿Y cómo podemos aplicar estos fundamentos no sólo en la educación escolar sino sobretodo en la formación universitaria? Veamos a este respecto, como entiende la Iglesia la universidad y su tarea.

El papa Benedicto XVI daba un paso más el pasado 17 de enero de 2008 en su discurso preparado para el encuentro con la Universidad de Roma “La Sapienza” comienza cuestionando:

*“¿Qué es la universidad? ¿cuál es su tarea? Es una pregunta de enorme alcance, a la cual, una vez más, sólo puedo tratar de responder de una forma casi telegráfica. Creo que se puede decir que el verdadero e íntimo*

*origen de la universidad está en el afán de conocimiento, que es propio del hombre. Quiere saber qué es todo lo que le rodea. Quiere la verdad. En este sentido se puede decir que el impulso del que nació la universidad occidental fue el cuestionamiento de Sócrates.”* (Benedicto XVI, 2008:5)

Sigue diciendo que cuando el pensador se pregunta por Dios encuentra una nueva disciplina:

*“Los cristianos de los primeros siglos se reconocieron a sí mismos y su camino. Acogieron su fe no de modo positivista, o como una vía de escape para deseos insatisfechos. La comprendieron como la disipación de la niebla de la religión mítica para dejar paso al descubrimiento de aquel Dios que es Razón creadora y al mismo tiempo Razón-Amor. Por eso el interrogarse de la razón sobre el Dios más grande, así como sobre la verdadera naturaleza y el verdadero sentido del ser humano, no era para ellos una forma problemática de falta de religiosidad, sino que era parte esencial de su modo de ser religiosos. Así en el ámbito de la cristiandad, en el mundo cristiano, podía, más aún, debía nacer la universidad.*

*Es necesario dar un paso más. El hombre quiere conocer, quiere encontrar la verdad. La verdad es ante todo algo del ver, del comprender, de la θεωρία, como la llama la tradición griega: Pero la verdad no es sólo teórica”.* (Benedicto XVI, 2008:5)

Seguidamente nos habla de San Agustín, y como llega a las necesarias conclusiones, que son la base por la que la Iglesia rechaza el relativismo, aceptando una única verdad y no una pléyade de verdades, que según el papa manifiesta, debe ser, a su entender, el objetivo de toda verdadera ciencia que busca la luz diáfana del entendimiento, y por tanto la finalidad de todas las universidades occidentales.

La verdad significa algo más que el saber, para Benedicto XVI, el conocimiento de la verdad tiene como finalidad el conocimiento del bien. Este es también el sentido del interrogante socrático: ¿Cuál es el bien que nos hace verdaderos? La verdad nos hace buenos, y la bondad es verdadera, éste es el optimismo que reina en la fe cristiana, porque a ella se concedió la visión del logos, de la razón creadora que, en la encarnación de Dios, se reveló al mismo

tiempo como el Bien, como la Bondad misma. En la teología medieval, hubo una discusión a fondo sobre la relación entre teoría y praxis, sobre la correcta relación entre conocer y obrar. Ahora no profundizaremos en ello porque sería extenso y no nos aporta nada interesante a nuestra investigación.

#### **1.4.8. Análisis actual de los valores masones.**

Muchos de los ideales humanitarios que presentan estas concepciones del mundo, parecen comulgar con algunos valores cristianos que presenta el anuncio del Reino de Dios, sin embargo el papa Benedicto XVI analiza y matiza perfectamente esta tendencia del reinocentrismo, que se ha colado en la Iglesia Católica con un afán imperantemente Ecuménico, y que respaldan los teólogos católicos más progresistas.

Benedicto XVI incluye en una peligrosa tentación, que la identifica con la tercera tentación de Jesús que nos narran los Evangelios, la situación actual, subrayando los reducidos y manipulados sistemas donde se ha introducido la labor Educadora actual, donde se ve reducido el Mensaje Mesiánico a la humanidad, a un simple anuncio del Reino de Dios, manipulado a una entelequia meramente Racionalista, y por tanto muy afín con algunas concepciones en boga, donde el Reino de Dios, y la misión de la Iglesia que lo anuncia, se limita a *“trabajar por un mundo en el que lo primordial sea la paz, la justicia y respeto de la creación”* (Benedicto XVI, 2007: 81). Escuchemos el pensamiento del papa:

*“Se ha extendido en amplios círculos de la teología, particularmente en el ámbito católico, una reinterpretación secularista del concepto «reino» que da lugar a una nueva visión del cristianismo, de las religiones y de la historia en general, pretendiendo lograr así con esta profunda transformación que el supuesto mensaje de Jesús sea de nuevo aceptable. Se dice que antes del Concilio dominaba el eclesiocentrismo: se proponía a la Iglesia como el centro del cristianismo. Más tarde se pasó al cristocentrismo, presentando a Cristo como el centro de todo. Pero no es sólo la Iglesia la que separa, se dice, también Cristo pertenece sólo a los cristianos, Así que del cristocentrismo se pasó al teocentrismo y, con ello, se avanzaba un poco más en la comunión de*

*las religiones. Pero tampoco así se habría alcanzado la meta, pues también Dios puede ser un factor de división entre las religiones y entre los hombres.*

*Por eso es necesario dar el paso hacia el reinocentrismo, hacia la centralidad del reino. Éste sería, al fin y al cabo, el corazón del mensaje de Jesús, y ésta sería la vía correcta para unir por fin las fuerzas positivas de la humanidad en su camino hacia el futuro del mundo...; reino significaría simplemente un mundo en el que reinan la paz, la justicia y la salvaguardia de la creación. No se trataría de otra cosa. Este «reino» debería ser considerado como el destino final de la historia. Y el auténtico cometido de las religiones sería entonces el de colaborar todas juntas en la llegada del «reino»... Por otra parte, todas ellas podrían conservar sus tradiciones, vivir su identidad, pero, aun conservando sus diversas identidades, deberían trabajar por un mundo en el que lo primordial, sea la paz, la justicia y el respeto de la creación.*

*Esto suena bien: por este camino parece posible que el mensaje de Cristo sea aceptado finalmente por todos sin tener que evangelizar las otras religiones. Su palabra parece haber adquirido, por fin, un contenido práctico...*

*Pero, examinando más atentamente la cuestión, uno queda perplejo: ¿Quién nos dice lo que es propiamente la justicia? ¿Qué es lo que sirve concretamente a la justicia? ¿Cómo se construye la paz? A decir verdad, si se analiza con detenimiento el razonamiento en su conjunto, se manifiesta como una serie de habladurías utópicas, carente de contenido real, a menos que el contenido de estos conceptos sean en realidad una cobertura de doctrinas de partido que todos deben aceptar.*

*Pero lo más importante es que por encima de todo destaca un punto: Dios ha desaparecido, quien actúa ahora es solamente el hombre. El respeto por las <tradiciones> religiosas es sólo aparente. En realidad, se las considera como una serie de costumbres que hay que dejar a la gente, aunque en el fondo no cuenten para nada. La fe, las religiones, son utilizadas para fines políticos. Cuenta sólo la organización del mundo. La religión interesa sólo en la medida en que puede ayudar a esto. La semejanza entre esta visión pos cristiana de la fe y de la religión con la tercera tentación resulta inquietante". (Benedicto XVI, 2007: 80-82)*

---

Podemos estar de acuerdo con la opinión del papa o no, el mismo dice al prologar su libro: *“Sin duda, no necesito decir expresamente que este libro no es en modo alguno un acto magisterial, sino únicamente expresión de mi búsqueda personal <del rostro del Señor>. Por eso, cualquiera es libre de contradecirme”*. (Benedicto XVI, 2007:20)

Ciertamente, ese modo de entender el reinocentrismo, marcaría objetivos que en la situación actual de la sociedad manifestaría un gran logro para la humanidad y el planeta, y creo que es el deseo del papa y de todo cristiano, que el mundo alcance la paz, la justicia y la conservación de la Creación, pero lo que deja claro el papa, y podemos afirmar que por el mismo camino va la Educación Católica, es que no podemos confundir esos objetivos de la Humanidad con las Enseñanzas de Jesucristo. Aunque esos tres objetivos y muchos otros se encuentran en el corazón de todo hombre de buena voluntad, el Mensaje Cristiano no es meramente inmanente sino que trasciende. Dios no se hace Hombre para quitar el hambre del mundo, si ese hubiese sido su objetivo así lo hubiese enseñado, Dios se ha hecho Hombre para que el hombre encuentre la verdadera libertad descubriendo su trascendencia, el Reino de Dios no se reduce a un problema de la humanidad, ni siquiera a todos los problemas de la humanidad, el Reino de Dios es infinitamente más, del mismo modo que el planeta Tierra es insignificante ante el Universo, somos también insignificante ante el Reino de Dios, aunque esto no quiere decir, que el Creador se desentienda de nosotros, sino todo lo contrario, se implica porque sabe que está en las manos del hombre el conseguir vencer esas dificultades, lo que el hombre naturalmente no puede alcanzar es lo que Jesús viene a enseñarnos. Esto lo expresa el papa:

*“Pero interpretar el cristianismo como una receta del progreso y reconocer el bienestar común como la auténtica finalidad de todas las religiones, también de la cristiana, es la nueva forma de la misma tentación. Ésta se encubre hoy tras la pregunta: ¿Qué ha traído Jesús, si no ha conseguido un mundo mejor? ¿No debe ser éste acaso el contenido de la esperanza mesiánica?...¿qué ha traído Jesús realmente, si no ha traído la paz al mundo, el bienestar para todos, un mundo mejor? ¿Qué ha traído?”*

*La respuesta es Jesús ha traído a Dios y, con Él, la verdad sobre nuestro origen y nuestro destino...Sólo nuestra dureza de corazón nos hace pensar que esto es poco. Sí, el poder de Dios en este mundo es un poder silencioso, pero constituye el poder verdadero.”* (Benedicto XVI, 2007: 68-71)

#### **1.4.9. Fundamentos filosóficos de la religión en la educación.**

Los fundamentos filosóficos que defienden esta *ave bicéfala* de los Grupos de Poder extendida por todo el globo, podemos concretarla, llegando al análisis filosófico como en el *“Diálogo sobre la Religiosidad del presente”* de Walter B.(2007): Por un lado se presenta un sistema que es religiosamente hablando panteísta, de Spinoza, y en el otro grupo se sigue los principios kantianos. En estos diálogos con su amigo, Benjamin representa la filosofía kantiana y su amigo el panteísmo.

- Dice Walter B. (2007: 20-30): ***“Estamos atrapados en una ridícula contradicción: se supone que la tolerancia ha liberado a la actividad social de toda exclusividad de orden religioso, y los mismos que proclaman la actividad social de los ilustrados convierten en religión la tolerancia, la Ilustración, la indiferencia e incluso la frivolidad.***
- *EL AMIGO: Piensa usted con dureza porque piensa de manera a histórica....*
- *WALTER B.: ¡Gracias a Dios! Por mi parte, me horroriza la imagen de autonomía moral que usted evoca. La religión es el conocimiento de nuestros deberes como mandamientos divinos, dice Kant (Crítica de la razón Pura, 1ª parte, libro2º, sección 2ª V). Es decir, la religión nos garantiza algo eterno en nuestro trabajo cotidiano, y eso es lo que más falta nos hace. La autonomía moral de la que usted habla haría del ser humano una mera máquina de trabajo destinada a una serie interminable de fines, cada uno de los cuales condiciona al siguiente. Tal como usted la entiende, la autonomía moral es un absurdo, la reducción de todo trabajo a lo técnico.*

- *EL AMIGO: Disculpe, pero se diría que usted vive tan lejos de la modernidad... Sin duda, la concepción técnico-práctica ha despojado de alma todas las formas de vida en la naturaleza, incluso el sufrimiento y la pobreza. **Pero en el panteísmo hemos encontrado el alma común de todo lo particular, es decir, de todo lo aislado. Podemos, en efecto, renunciar a todos los fines divinos supremos, pues el mundo, la unidad de todo lo múltiple, es el fin de los fines. Es casi vergonzoso tener que tratar de esto. Lea usted a nuestros grandes poetas vivos, a Whitman, a Paquet, a Rilke** (se refiere a poetas alemanes de finales del XIX) **y muchos otros; estudie el movimiento de la libre religiosidad, lea los periódicos liberales: por todas partes hay un sentimiento vehementemente panteísta. Por no hablar del monismo, la síntesis de toda nuestra forma... El sentimiento panteísta de la naturaleza, que ha inspirado a los filósofos desde los primeros jonios hasta Spinoza, y a los poetas hasta llegar al espinosista Goethe, se ha convertido en nuestra propiedad.***
- *WALTER B.: ...no reconozco otro panteísmo que el **humanismo de Goethe. En su poesía, el mundo aparece divino por doquier, pues Goethe era un heredero de la Ilustración, al menos en el de que sólo lo bueno era esencial para él...** No me malinterprete: no se le puede negar a nadie el derecho a sus sentimientos, pero hay que examinar la pretensión de tener sentimientos determinantes. **Y ahí digo: por más sinceramente que una persona pueda sentir su panteísmo, tan sólo los poetas lo hacen comunicable y determinante.** Y un sentimiento que tan sólo es posible en la cumbre de su configuración ya no cuenta como religión. **Pues eso es arte, edificación, pero no ese sentimiento que puede fundamentar religiosamente nuestra vida de comunidad. Y eso lo ha de ser la religión.***
- *AMIGO: ...¿En qué espíritu educa la escuela superior a sus alumnos?*
- *WALTER B.: **En el espíritu del humanismo, según dice.***
- *EL AMIGO: Por tanto, en su opinión, **nuestro sistema escolar es una educación para poetas y personas con fuerte vida sentimental...***

- **WALTER B.: ...En verdad me pregunto qué puede hacer una persona normal con el humanismo. ¿Es el maduro equilibrio de conocimientos y sentimientos un medio formativo para jóvenes sedientos de valores? ¿Es el humanismo, el panteísmo, otra cosa que vigorosa encarnación de la concepción estética de la vida? En verdad, no lo creo... el panteísmo nunca tendrá fuerzas para determinar la vida moral. Del mundo no hay que reírse ni que lamentarse: sólo hay que comprenderlo... a este panteísmo que nos receta la escuela le debemos la retórica vacía.**
- *EL AMIGO: Así que ahora reprocha al panteísmo la falta de sinceridad.*
- *WALTER B.: ...pues no,...Pero sí le reprocho la falta de pensamiento. ... Hemos tenido el romanticismo, al que debemos el sólido conocimiento del lado oscuro de lo natural: lo natural no es bueno en su fondo: es extraño, espantoso, terrible, atroz... Pero vivimos como si el romanticismo nunca hubiera existido, como si acabáramos de nacer. Por eso digo que nuestro panteísmo carece en realidad de pensamiento.*
- *EL AMIGO: ... comprenderá lo maravilloso que es el panteísmo: en él lo feo y malo aparece como necesario y, por tanto, divino. Esta convicción nos produce el raro sentimiento de encontrarnos en casa, esa paz que Spinoza llamó insuperablemente el amor Dei.*
- *WALTER B.: Admito que, en tanto conocimiento, el Amor Dei resulta incompatible con mi idea de religión. La religión tiene a su base un dualismo, una intensa aspiración a la unificación con Dios. Una persona grande puede llegar ahí por el camino del conocimiento. La religión pronuncia las más poderosas entre las palabras, pero además es más exigente, conoce lo no divino, incluso el odio. Una divinidad que se halle en todas partes, que comunicamos en efecto a toda vivencia y a todo sentimiento, es un ensalzar los sentimientos y, en realidad, una profanación.”(Walter, 2007: 20-30)*

Vamos observando cómo se expresa esta filosofía gnóstica que puede llegar a equivocar a muchos católicos, como ocurrió en los primeros siglos, debemos recordar que este texto Walter Benjamin (Berlín 1892- Port Bou 1940) nunca lo publicó, y lo escribió a finales del año 1912. En la actualidad se están

traduciendo las Obras completas de este pensador alemán que fue uno de los más importante e influyente del siglo XX, hijo de familia judía, vinculado a la corriente de pensamiento de tradición marxista, siendo considerado una de las figuras de la Escuela de Frankfurt, llegó a ser pensador brillante e independiente durante la República de Weimar, luego tuvo que emprender la vía del exilio a París, y tras la ocupación de los nazis, a Estados Unidos, viaje truncado por la inminente posibilidad de caer en manos de autoridades alemanas Benjamín acaba con su vida el 26 de setiembre de 1940.

En nuestra sociedad española, gracias al constante esfuerzo de los grupos editoriales con un marcado talante laicista, se están publicando libros antiguos, “Porque no soy cristiano” de Bertrand Russel y algunos clásicos, “El árbol de la ciencia” de Pío Baroja, todos publicados recientemente (Baroja, 2006), que pretenden introducir a la juventud universitaria en unas filosofías pragmáticas y ateas claramente, no consideramos negativo el conocimiento de todos los pensamientos y culturas humanas, sino todo lo contrario, pero sí es terriblemente empobrecedor para la educación eclipsar la formación religiosa, como se pretende en algunas culturas laicistas, creo que el sentido de la educación debe ser expansionista hacia todas las ramas del saber humano y bajo ningún pretexto reduccionista o censurada. Otros pensadores modernos, se asombran ellos mismos de tener que volver a publicar libros que traten sobre el tema del ateísmo, como es el caso de Fernando Savater, en la Universidad Complutense de Madrid, (Savater, 2007).

Según nos muestra Savater (2007):

*“William James, en su obra clásica “La voluntad de creer”, (1897), a quién aplica la categoría del principal inspirador del pragmatismo filosófico, abogó por la fe como una forma de fundar nuestras creencias adecuada en ciertos casos. A su <experiencia religiosa>, cuyas peculiares características no se avienen al método científico – no es intersubjetiva ni reproducible a voluntad, por ejemplo- pero no por ello puede ser pasada por alto, dada su importancia virtual en nuestra comprensión de la vida humana. Según James, «una regla de pensamiento que me impidiera radicalmente reconocer cierto orden de verdades si esas verdades se encontrasen realmente presentes sería una regla irracional» (James, 2005:62).” (Savater,2007:36)*

A colación de este texto, dice Savater (2007):

*“A fin de cuentas, el sentido de nuestra creencias es impulsar y orientar nuestra acción en el mundo, por tanto lo importante de ellas no es de dónde provienen –intelectualmente- sino a dónde llevan en la práctica. La fe que se funda en nuestro deseo de hacer o conseguir no sólo es legítima sino que puede ser indispensable («La única manera de escapar a la fe es la nulidad mental»)”.* (Savater, 2007: 36)

En el pragmatismo observamos el deseo de cambiar la finalidad de la “religión” de los ateos, ellos que no creen en la existencia de Dios aprovechan la religión para convertirla en algo práctico. Savater (2007) pone el ejemplo de William James, donde se manifiesta su fe intrascendente. W. James en “*La voluntad de creer*” explica la fe del siguiente modo:

*“A menudo, nuestra fe anticipada en un resultado incierto es lo único que transforma ese resultado en verdadero. Suponed por ejemplo que trepáis por una montaña y que en un momento dado os encontráis en una posición tan peligrosa que sólo un salto terrible puede salvaros: si creéis firmemente que sois capaces de efectuarlo con éxito, vuestros pies estarán armados para daros los medios; si carecéis por el contrario de confianza en vosotros mismos, pensáis en las disertaciones que habéis oído en boca de los sabios sobre lo posible y lo imposible, dudaréis un tiempo demasiado largo hasta que al fin, desmoralizados y temblorosos, os lancéis desesperadamente al vacío para precipitaros en el abismo.”* (Savater, 2007:37)

Pío Baroja (2006) en “*El árbol de la ciencia*” quizás responde directamente a James:

*“- Habrá un punto en que estemos todos de acuerdo; por ejemplo, en la utilidad de la fe para una acción dada. La fe, dentro de lo natural, es indudable que tiene una gran fuerza. Si yo me creo capaz de dar un salto de un metro, lo daré; si me creo capaz de dar un salto de dos o tres metros, quizá lo dé también.*

*- Pero si se cree usted capaz de dar un salto de cincuenta metros, no lo dará usted, por mucha fe que tenga.*

- *Claro que no; pero eso no importa para que la fe sirva en el radio de acción de lo posible. Luego la fe es útil, biológica; luego hay que conservarla.*
- *No, no. Eso que usted llama fe no es más que la consciencia de nuestra fuerza. Ésa existe siempre, se quiera o no se quiera. La otra fe conviene destruirla, dejarla es un peligro: tras de esa puerta que abre hacia lo arbitrario una filosofía basada en la utilidad, en la comodidad o en la eficacia, entran todas las locuras humanas.”* (Baroja, 2006: 477-478).

Según Baroja (2006) al que se une Savater (2007), la fe no transforma en posible lo que parece imposible, queramos o no. Creer otra cosa puede ser el comienzo de la locura. O, como dice Savater (2007), el camino para enloquecer a los crédulos que nos escuchen.

La posición pragmática expresada por William James, como sabemos, es una variante del *pari* de Pascal, porque en el terreno religioso la tierra firme hacia la que debemos saltar está al otro lado de la muerte. No podemos interpretar la fe como confianza en uno mismo o autoestima personal, la Fe Católica es una experiencia trascendental revelada por nuestro Maestro Jesucristo, y desarrolla las capacidades de aprendizaje en las facultades espirituales del ser humano. Negar la educación religiosa sería una amputación en una de las facultades básicas del ser humano, la espiritual, lo que no llegamos a comprender es el retroceso que pretende una educación laicista en este aspecto básico del ser humano. Del mismo modo que las Universidades Norteamericanas, introducen la Educación Física en sus programas educativos, cuando por causas de los alistamientos a los ejércitos militares de la juventud, denotan una carencia de formación física, del mismo modo, otro aspecto del ser humano que no se debe desvalorizar en la formación educativa es la dimensión espiritual y la cultura religiosa.

#### **1.4.10. Principios pedagógicos de valores laicistas.**

Desde el pasado noviembre de 2006, el Ministerio de Educación presentó el currículo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), sobre el que se han estructurado los contenidos y competencias de cada uno de los cursos de Educación Infantil, de Educación Primaria y Secundaria; entre todas las

asignaturas de carácter obligatoria, destacamos por nuestro interés en el campo de la investigación en el que nos encontramos, la asignatura “Educación para la Ciudadanía”. Esta asignatura, llama poderosamente la atención a los alumnos que pretenden formarse inicialmente en la universidad en el área de Religión, porque es una asignatura que pretende enseñar a los alumnos escolares infantiles y juveniles unos programas de comportamientos incoherentes con la moral cristiana. Además de manifestar un desconocimiento de los valores espirituales que desarrollan la formación religiosa integral. Sin olvidar, el derecho constitucional que los padres de alumnos, tienen para elegir el tipo de educación ética que ellos consideran más adecuado para sus hijos, y que la promulgación de dicha Ley Orgánica de Educación no parece contemplar, a juicio de un considerable número de españoles, por ser de carácter obligatorio e impositivo; aunque ahora no contemplaremos este aspecto que dejaremos para más adelante. Sí nos gustaría detenernos analizando la metamorfosis, de tipo Escher (el artista neerlandés que desarrolla, después de su estudio artístico de orden, simetría y «teselaciones» en la Alhambra de Granada, su creación técnica, en 1937, de su famosos grabados de Metamorfosis) (Escher, 2006), que transmuta todo un tratado teológico de virtudes morales en simples “valores democráticos para la convivencia”, y con la pretensión de un aval, lo suficientemente científico, como para presentarlo con la autoridad de disciplina autorizada, para ello se ha respaldado de algunas opiniones, teorías y campos de investigación de carácter psicológico y sociológico fundamentalmente .

No han sido poco los tratados de Psicología, (recordamos el Premio Nobel de Medicina Francis Crick (2000) en su obra *“La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI”* o la obra *“El alma está en el cerebro”* de Eduardo Punset (2007) e incluso tratados de Fisiología clínica, como *“La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología”* del catedrático de fisiología en la Facultad de Medicina en la Universidad Complutense de Madrid Rubia (2003) o el doctor Nuland (1996) en *“Cómo morimos. Reflexiones sobre el último capítulo de la vida”*), que han intentado introducirse en el conocimiento del alma siguiendo, quizás, el impulso científico investigador de Rene Descarte o incluso del propio Leonardo da Vinci.

Lo que finalmente se ha retomado en la nueva asignatura programada para cursarla en el ciclo de Educación Obligatoria no ha sido una formación tan ambiciosa, sino que se ha pretendido elaborar, desde la rama de la Psicología Positiva, lo que se ha denominado *ciencia psicológica de la felicidad*, (Marina & Bernabeu, 2007: 21) en la que se tratan cuestiones que tradicionalmente han pertenecido a la disciplina de la Ética (perteneciente a la Filosofía, y lo que a su vez significa volver a la idea antigua de que la ética se ocupa de la felicidad). La Psicología Positiva recupera dos conceptos apartados desde hace tiempo por esta disciplina: carácter y virtud. El concepto de Virtud lo traducen los americanos en un concepto más utilizable según Marina y Bernabeu (2007) *strengths*, que se entenderían como las fortalezas del carácter, la capacidad de afrontar situaciones difíciles y de mantener los propios proyectos a lo largo de la vida. Según Martín Seligman (Marina & Bernabeu, 2007: 21) las «fortalezas» universalmente admitidas serían las siguientes:

- *“Sabiduría: curiosidad e interés por el mundo, amor por el conocimiento, juicio y pensamiento crítico (mentalidad abierta), inteligencia práctica, inteligencia social, personal y emocional, perspectiva.*
- *Valor: valentía, perseverancia (laboriosidad y diligencia) integridad.*
- *Humanidad: bondad y generosidad, amar y dejarse amar.*
- *Justicia: civismo (sentido del deber, lealtad y trabajo en equipo) imparcialidad, liderazgo.*
- *Templanza: autocontrol, prudencia (discreción, cautela) humildad.*
- *Trascendencia: disfrute de la belleza y de la excelencia, gratitud, esperanza (optimismo y previsión), espiritualidad, perdón y clemencia, sentido del humor, entusiasmo.”* (Marina & Bernabeu, 2007: 21)

Como se puede observar, es un listado muy amplio y algo heterogéneo. A la psicología Positiva, le haría falta elaborar un modelo de la personalidad y de la ética, para que las fortalezas que propone estuviesen mejor

integradas. El doctor Bennett en 1993, director del departamento de Política Nacional del Control de Drogas, secretario de Educación y presidente de la Fundación Nacional para las Humanidades en Estados Unidos, escribió su famosa obra *“El libro de las virtudes”*, que según proponía, deseaba contribuir a la tradicional tarea de brindar educación moral a los jóvenes, el autor lo proponía como un manual de “alfabetismo moral”, el propósito era mostrar a padres, maestros, estudiantes y niños cómo son las virtudes, cómo se demuestran en la práctica, cómo reconocerlas y cómo funcionan. También el deseo de esta obra era ayudar a los jóvenes a adquirir herramientas para que no sean analfabetos morales. (Bennett, 1995:15)

Como se observa en la exposición anterior que ha realizado Martín Seligman, hay una mezcolanza y confusión de conceptos. El tratado de Marina y Bernabeu (2007) *“pretende pertenecer a una colección de libros, elaborados por educadores de prestigio en el ámbito de la enseñanza, y que participan en las orientaciones curriculares de la nueva Ley, que servirán de herramienta, material de ayuda y orientación metodológica para que los docentes se familiaricen con estos nuevos conceptos.”* (Marina & Bernabeu, 2007:12).

En la formación y textos de la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, descubrimos como cierta pluralidad anárquica, no encontrando una línea bien definida, donde lo verdaderamente curioso, es el cambio que realiza en los conceptos tradicionales morales para eclipsar el fundamento religioso. Por ejemplo, nos duele observar cómo se manipulan expresiones y conceptos bastantes conocidos como el término virtud, que transforman y sustituyen alegremente por valor; la individualidad la denominan “libertad desvinculada” y se juzga nefasta; la compasión la sustituyen por el concepto de empatía; las creencias religiosas las incluyen en las creencias irracionales, etcétera, etcétera. La gran duda que queda en la mente de no pocos ciudadanos, como han manifestado públicamente por las calles en numerosas ocasiones, es la introducción gubernamental de una Ley Orgánica de Educación, que impone por Real Decreto, una asignatura de carácter ético y moral, enfocado desde una determinada filosofía racionalista y laicista, considerando la asignatura de configuración obligatoria, directrices que parecen oponerse a los derechos constitucionales. ¿No habremos caído en los anti-demócratas regímenes

totalitarios, que manipulaban el sistema educativo, para reducirlo a un órgano de propaganda y dominio del poder?

### **1.5. Concepción social, del estado actual de la realidad, en la sociedad española.**

Después de los acontecimientos acaecidos el once de marzo del dos mil cuatro en nuestra nación española, con el atentado terrorista de Madrid, y las elecciones consiguientes, nuestro país se encuentra en una vertiginosa y rápida mutación de valores religiosos, sociales y morales; con esta nueva etapa gubernamental que de un modo urgente ha pretendido cambiar muchos perfiles de la sociedad española. También la formación educativa, con sus planes en todos los niveles escolares se han visto afectadas por esta transformación que en muchos aspectos es, un retomar pautas en las que se había madurado bastante, considerando un notable retroceso en la disciplina educativa que la Iglesia católica venía impartiendo, como veremos. Puedo añadir, que en medio de estas convulsiones sociales comienzo mi investigación, intentando retomar las últimas modificaciones que a veces parecen imprevisibles y desconcertantes en el tema que me atañe.

Podemos decir de la mano de las valoraciones que los economistas han encontrado en sus últimas aportaciones a la ciencia que ya no podemos denominar al tiempo en que vivimos como *post-modernidad*, sino más bien *tras-modernidad*; refiriéndonos a esta etapa difícil que se analiza desde diferentes vertientes, inmersa en valores que resaltan el pluralismo; entendiendo, según Sartori (2003), que el pluralismo presupone tolerancia, por consiguiente, el pluralismo intolerante es un falso pluralismo. Pero existe una consideración fundamental, por la que podemos matizar que no es lo mismo una sociedad tolerante con el pluralismo, que una sociedad pluralista. La diferencia está en que la tolerancia respeta valores ajenos, mientras que el pluralismo afirma un valor propio. El multiculturalismo expresa, simplemente, la existencia de una multiplicidad de culturas en una misma sociedad; a veces, utilizamos estos términos inadecuadamente, nosotros consideraremos, desde una metodología fenomenológica, el aspecto multidisciplinar del educando, para conocer, no sólo, el ámbito de estudio que nos compete, sino determinando el contexto histórico, social, científico, político y religioso en el que se

desenvuelve la enseñanza religiosa escolar que queremos investigar; así como los valores que aporta a nuestra futura sociedad abierta -aunque no entraremos hasta qué punto *“una sociedad abierta en la educación se puede autodestruir como sociedad”* según planteó Karl Popper (1982) -.

Ante el Tratado por el que se pretende establecer una (Constitución Europea, 2004), como estudiaremos más adelante; estoy convencido, como Mínguez (2004) también apunta, de que *“la Iglesia, como responsable de instituciones educativas, no puede escudarse en gestos defensivos, porque haya religiones que se muestren intransigentes y quieran imponer sus costumbres, o porque los políticos mantengan actitudes poco constructivas y laicistas. Quedarse en ello, aunque haya grupos que lo apoyen, lleva a desarrollar comportamientos de corte “victimistas” y necrófilos”*. (Minguez, 2004: 23).

Cuando en este momento domina la tendencia a hacer de Europa una sociedad pluralista e intercultural, aunque perduren signos de desajuste sociocultural, no hemos de perder de vista el origen y primeras experiencias en la construcción europea. Fue la Iglesia quien llevó el liderazgo para entrar en diálogo con los bárbaros, nuevos pobladores, que traen unas costumbres muy diferentes a las que tenían los que estaban habitando aquellas tierras. Su presencia provocó el riesgo de desvertebrar la organización romana, pero gracias a la tarea educativa de la Iglesia, se crean vehículos de verdadera transmisión cultural y se consolida una organización social, adaptada a las exigencias de los nuevos ciudadanos. La Iglesia en el último medio siglo, desde los años sesenta del pasado siglo, ha trabajado duramente para que el cristiano venciera el “miedo” que se concretaba en que estaban más pendientes, a veces, de conservar su cultura, que de buscar pautas capaces de configurar una cultura integradora con un diálogo solidario y coherente; el gran reto que se le planteó a la Iglesia Católica después de la segunda Guerra Mundial era conservar el depósito de la fe, que Cristo había confiado a su Iglesia, y enseñarlo en un mundo pluralista marcados por valores y filosofías nada católicas, adaptando la labor evangelizadora a los tiempos en los que nos toca vivir, sin perder la fidelidad al mensaje. Ese *aggiornamento*, puesta al día, del que tanto hablaron los primeros papas posconciliares, y que Juan Pablo II retomó, con su proyecto pastoral universal basado en la Nueva Evangelización. Ese es el esfuerzo ecuménico que caracteriza a los Católicos desde el último Concilio. Y cuando

hablamos de miedo me refiero a la expresión “miedos sociales”, que ha estudiado Jean Delumenau en su obra *“El miedo en Occidente”*, donde nos muestra no sólo los terrores basados en creencias, informaciones o supersticiones compartidas, sino sobre todo, al miedo de la sociedad aburguesada del *primer mundo*, que descubre un miedo especial a que la sociedad en que vivimos se desplome, la sensación de hundimiento de una cultura, la pérdida de identidad nacional o religiosa. Y este temor como apunta José Antonio Marina (2006) está siendo fomentado por la globalización actual (Friedman, 2006), que impulsa a mucha gente a refugiarse obsesivamente en sus creencias tradicionales (Marina, 2006), en Estados Unidos el miedo del ciudadano se fundamenta, según Greshen Kaufman en su libro sobre la vergüenza, en unos guiones culturales de la sociedad americana basado en la necesidad de competir y tener éxito, lo que provoca en el hombre un gran miedo al fracaso. La respuesta acertada vendrá desde una actitud de apertura y encuentro constructivo, que se ha de cultivar no sólo como opción pastoral y de compromiso social hacia los menos favorecidos, sino también como exigencia ante el progreso científico, que invita a superar “apriorismos”, entendiendo el concepto de a priori con los matices que marca Piaget J. (2007): *“la función que los filósofos han atribuido al a priori, se impondrá a las estructuras determinadas condiciones necesarias e irreductibles de existencia. En todo caso, se ha caído con frecuencia en el error de considerar a priori como si consistiese en estructuras completamente hechas y dadas desde el comienzo... mientras que si el invariante funcional del pensamiento actúa desde los estadios más primitivos, no se impone a la conciencia más que poco a poco y gracias a la elaboración de estructuras cada vez más adaptadas al funcionamiento mismo. A partir de ello, el a priori no se presenta como estructuras necesarias más que al término de la evolución de las nociones y no en su inicio: por consiguiente, aunque sea hereditario, el a priori se encuentra en las antípodas de lo que antaño se llamaban las “ideas innatas”* (Piaget, 2007: 45), en la relación de religión y educación, entendiendo que la función que los filósofos han atribuido al a priori como una imposición de estructuras determinadas, o condiciones necesarias e irreductible de existencia, pueden llegar a ser incorrecto o al menos incompleto como nos hace reconocer Piaget J. (2007), quien nos dice el a priori filosófico es una deducción

madurada no una *idea innata*. El estado actual de las ciencias sociales permite entender al ser humano en cada una de sus dimensiones y globalmente, siendo un error apoyarse en un paradigma de corte positivista para dar una explicación única. Los modelos de análisis de la realidad social y personal con un enfoque interdisciplinar permiten conclusiones más integradoras entre desarrollo humano y religiosidad.

Las ciencias del comportamiento, como ciencias sociales, han superado prejuicios que reducían el estudio de lo vital “a lo experimentable y controlable”, estando dicha la última palabra. Este estudio de lo humano implica una visión global, donde esté presente lo emergente. La dinámica de “preguntas respuestas” por las que se guía el crecimiento personal exige una actitud de apertura y crítica, no desde la desconfianza sino desde la búsqueda en orden a comprender mejor el comportamiento humano, siendo una de sus dimensiones la religiosidad.

**Tema 2. ASPECTOS FUNDAMENTALES TEÓRICOS  
SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.**



## **Tema 2. ASPECTOS FUNDAMENTALES TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.**

Estudiamos en este segundo tema los aspectos fundamentales teóricos, que contemplaremos desde el planteamiento educativo reflexivo, considerando la educación competitiva que se establece en algunos órdenes, y conoceremos las raíces de las que procede el sistema educativo universitario actual, para finalmente, detenernos en conocer el desarrollo de la planificación docente para la Facultad de Granada.

### **2. Planteamientos conceptuales sobre la formación inicial.**

#### **2.1. Definición de la formación inicial.**

La formación inicial es la base constructiva en el proceso educativo, que recibe el alumno universitario en la Facultad donde cursa sus estudios, fundamento sobre los que desarrollará todas sus competencias profesionales, su actitud reflexiva y valores pedagógicos y didácticos, a través de los conocimientos adquiridos en ese período formativo de desarrollo integral y básico para el futuro docente.

#### **2.2. Planteamientos básicos sobre los conocimientos de la formación inicial.**

Cualquier planteamiento en torno a la formación inicial implica formular unas pautas adecuadas acerca de qué es lo que los maestros deben conocer y saber hacer para ejercer su profesión docente competentemente. Previamente debemos situarnos en una perspectiva determinada sobre la enseñanza, ya que depende de la concepción, que valoremos como más adecuada, para el desarrollo educativo, optaremos por definirnos sobre la formación de los futuros docentes. Obviamente, no elegimos azarosamente, sino que el conocimiento de la historia de la educación, lo legislado en ciencias educativas desde el Ministerio de Educación y Ciencias, las investigaciones pedagógicas y didácticas que ofrece la comunidad científica, la experiencia docente de profesionales en la educación académica y otros múltiples factores

contemplados, nos perfilan concretamente, que tipo de metodología pedagógica es la más adecuada en cada período de la historia y con qué estilo docente debemos adecuar la formación inicial universitaria para obtener una cualificación óptima del futuro maestro.

No entendemos la enseñanza como una simple transmisión de información a los estudiantes, en tal caso bastaría con que el profesor dominara la materia que enseña y pudiese transmitir, de un modo asequible al discente, sus conocimientos. Así se entendió durante siglos, cuando una formación en las artes liberales era suficiente preparación (De Vicente, 2003:50).

*“De cualquier manera, existe un factor que parece tener un enorme poder sobre nuestra comprensión del papel que los profesores juegan en la enseñanza y es el conocimiento que poseen.”*(De Vicente, 1994: 11-33).

Siguiendo la exposición que nos ofrece De Vicente (1994), podemos contemplar como desde los años setenta se viene poniendo de manifiesto por un buen número de investigadores la importancia de este constructo, dando comienzo a un proceso en el que distintos autores nos informan de los tipos de conocimientos que un profesor conoce o debe conocer:

- La acuñación del término «conocimiento práctico» (Elbaz, 1981; Shulman, 1986:4-14 y 1987:1-22; Reynolds, 1990; Darling-Hammond, 1999:221-256) que se resume como conocimiento del contenido referido a la materia que enseña, acompañado de un conocimiento didáctico en general, referido a los principios y estrategias necesarios para la gestión y organización de la clase, al mismo tiempo considera, conocimiento del currículo, materiales y programas que sirven a los docentes como instrumento de la práctica, entre los que resalta, la estrategia de enseñanza y los medios para la evaluación.
- También consideramos en esta etapa de formación inicial el denominado «conocimiento del desarrollo» que es el aspecto cognitivo que contempla los conocimientos didácticos del aprendiz y la contemplación de las diferencias que surgen, a

tenor, de las características propias de la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el sexo, etc.

- El «conocimiento del aprendizaje», de los diferentes modelos de aprendizaje y de cómo apoyarlos.
- El «conocimiento de la motivación» que implica, previamente conocidas las motivaciones educativas, la selección de los estímulos más positivos para desarrollar fluidamente la docencia desde un ambiente académico con mayor empatía. Ello supone, en primer lugar, un conocimiento de los contextos educativos, es decir, trabajo de grupo o clase, gobierno y financiación de los centros escolares, carácter de las comunidades y culturas. También supone conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos. Y conocimiento de las cuestiones profesionales, como aspectos legales, organización profesional y ética profesional.
- «Conocimiento didáctico del contenido» es el conocimiento que recapitula por un proceso eclético el dominio de todos los conocimientos expuestos a lo que podemos añadir conocimientos de: materias generales (literatura, historia, geografía, ciencia, música, etc.), acerca de la colaboración (integración grupal, delegar tareas, factor de aislamiento, etc.), los que capaciten para la reflexión y el análisis crítico (observación, atención, opiniones, inventiva, creatividad, personalidad, etc.), de habilidades de comunicación (hablar, escuchar, leer, escribir, calcular, etc.). Podemos definir en resumen el conocimiento didáctico del contenido como *“esa especial amalgama de contenido y didáctica que es únicamente la competencia de los profesores, su forma especial de competencia profesional”* (Shulman, 1986:8).

### **2.3. Premisas de la formación inicial.**

Nos cuestionamos si el estudiante universitario, se ve arrastrado por motivaciones ideales, como opinan algunos educadores, cuando decide

comenzar su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada, por este motivo nuestra investigación contemplará este factor, como veremos en la parte investigativa de este trabajo. Según García Izquierdo y Rodríguez Albarrán (2003) llegan a manifestar, que existe una motivación de los futuros maestros al comenzar su formación inicial, que nos sumerge plenamente en una concepción, que podríamos catalogar como, platónica: *“La mayor parte de los aspirantes a maestros, acuden a la profesión guiados por una admirable disposición de entrega y ayuda a los demás. Por ello sienten una gran frustración cuando no logran alcanzar las expectativas de autorrealización que tenían puestas en ella.*

*Se tiene, al comienzo, una imagen idílica de lo que es la vida en la escuela: se sueña con el trabajo en grupo, con las relaciones personales con los alumnos; no se tienen aún experiencias de los transiados forzosos, ni del trabajo en un pueblo pequeño, ni de conflictos relacionales, etc. Se produce por ello contradicciones entre la imagen ideal y la propia acción cotidiana.”* (García Izquierdo y Rodríguez Albarrán, 2003:225).

Muchos de los motivos por los que se elige esta disciplina educativa esconde, bajo una imagen idealizada, la función que se pide y espera del maestro.

Domingo Segovia (2003) cimienta la formación inicial desde la siguiente perspectiva: *“La formación inicial ha de constituirse en un armazón estructurante, en una herramienta de futura reflexión-acción y en un referente en el que integrando, estructurando y transformando los conocimientos profesionales con los que nos van llegando de la experiencia y la reflexión crítica sobre ella. Al tiempo que se ha de crear una clara conciencia de la profesión docente con sus luces y sombras, ésta debe ser vista con una perspectiva cauta.”* (Domingo, 2003:177).

El mismo autor anterior, enumera los deberes de la formación inicial del siguiente modo:

*“La formación inicial debería:*

- *Cuestionar los prejuicios sobre la profesión.*

- *Estructurarse, integrarse y enraizarse.*
- *Ajustarse a la formación para adultos en cuanto a métodos, propósitos, roles y perspectivas profesionalizadoras, dando herramientas de reflexión, cuestionamiento y de aprendizaje permanente.*
- *Equilibrar y promocionar las capacidades que se ha descrito con anterioridad como necesarias para el futuro desarrollo profesional docente.*
- *Asumir como principios rectores las reflexiones, la colaboración y la investigación, al tiempo que replantearse el propósito moral de la profesión.*
- *Conectar y complementar teoría y práctica, formación profesional...”(Domingo, 2003:178).*

### **2.3.1. Características de la formación inicial.**

Las características de la formación inicial vienen configuradas en orden al tipo de docencia que el futuro maestro desarrollará en su ejercicio. Por tanto, debemos contemplar la diversidad de trabajos del maestro para considerar las diversas características que contienen las etapas de formación inicial. Siguiendo la exposición de Contreras, Estepa y Jiménez (2003) entendemos que *“el trabajo de maestro tiene características diferentes si nos referimos al Maestro de Educación Infantil o al de Educación Primaria; y, en este último, cabe también diferenciar el trabajo específico de cada uno de los especialistas, incluido el Maestro de Educación Especial.*

*La diferencia básica entre los dos primeros estriba en el tratamiento de las disciplinas curriculares, global e integradora en el primero e intra/interdisciplinar en el segundo, con un carácter específico en cada una de las especialidades. Comparten, aunque con los matices propios de las edades de los niños y niñas con los que se trabajan, las destrezas psicopedagógicas y sociológicas.”(Contreras, Estepa y Jiménez, 2003:131).*

### 2.3.2. Modelos de formación inicial.

Veamos una tabla adaptada a descubrir las características de la formación inicial según los modelos de Coriat Benarroch (2003:107), según un enfoque que contempla esta formación desde la perspectiva del profesor:

<b>MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL</b>				
<b>1.</b>	“Para enseñar no basta con dominar una disciplina” (Hernández y Sancho, 1993). Además del conocimiento tipo «episteme» el profesor necesita un conocimiento productivo de tipo «frónesis». (Eisner, 2002).			
<b>2.</b>	El tipo de formación influye en el sentimiento de seguridad que tienen los profesores al entrar en clase. (Darling-Harmond, 2002).			
<b>3.</b>	La formación inicial del profesor es el “fundamento de todo desarrollo profesional futuro”. (Livingston & Robertson, 2001).			
<b>4.</b>	<p>El desarrollo profesional ante los diferentes significados atribuidos conviene preguntarse y contestar la siguientes cuestiones (Zuzovsky, 2001):</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">El desarrollo profesional, ¿es un proceso gradual y acumulativo de cambio o tiene un carácter «dramático» y «revolucionario» en el profesor?.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">¿Cuál es el ideal de acción de un profesional de la educación?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">El desarrollo profesional, ¿se refiere al docente en sus aulas o al educador en el contexto de la institución en la que trabaja?</td> </tr> </table>	El desarrollo profesional, ¿es un proceso gradual y acumulativo de cambio o tiene un carácter «dramático» y «revolucionario» en el profesor?.	¿Cuál es el ideal de acción de un profesional de la educación?	El desarrollo profesional, ¿se refiere al docente en sus aulas o al educador en el contexto de la institución en la que trabaja?
El desarrollo profesional, ¿es un proceso gradual y acumulativo de cambio o tiene un carácter «dramático» y «revolucionario» en el profesor?.				
¿Cuál es el ideal de acción de un profesional de la educación?				
El desarrollo profesional, ¿se refiere al docente en sus aulas o al educador en el contexto de la institución en la que trabaja?				
<b>5.</b>	<p>Las escuelas de desarrollo profesional son Centros destinados a las prácticas tanto de la formación inicial como de formación permanente.</p> <p>Las escuelas anejas, hoy desaparecidas, posiblemente son precursoras de esta novedosa idea (Magisterio). También algunos institutos experimentales lo fueron.</p>			

**Tabla 1.** Modelos de formación inicial desde la perspectiva del profesor (según Coriat).

En la estructura existente de la formación inicial en el ámbito no sólo nacional sino europeo, podemos encontrar básicamente la coexistencia de dos modelos: el *modelo concurrente* y el *modelo consecutivo* (Domínguez Rodríguez, 2003:98). Cada modelo de formación inicial contiene sus propios valores de acuerdo con los diferentes contextos donde se aplica y las tradiciones de cada país.

### **MODELO CONSECUTIVO**

Los estudiantes obtienen en primer lugar un título universitario de una materia o especialización concreta no vinculada al ámbito pedagógico durante tres años (primaria) y cuatro (secundaria).

Con esa titulación si se quieren dedicar a la enseñanza necesitan posteriormente una formación pedagógica en la que se combinan clases teóricas y prácticas de enseñanzas.

### **MODELO SIMULTÁNEO O CONCURRENTE**

Los estudiantes acceden a estos estudios directamente desde la enseñanza secundaria y realizan unos estudios fundamentalmente de carácter teórico (currículo de distintas materias y formación pedagógica simultáneamente).

**Esquema 1.** Modelo de la formación inicial aplicado al alumno (según Domínguez Rodríguez).

El modelo consecutivo se trata del modelo más generalizado en la formación del profesorado de secundaria en Francia y en menor medida en Inglaterra. En España se opta por el modelo simultáneo para la formación de profesores de los niveles de infantil y primaria, y el consecutivo en la formación de los futuros profesores de secundaria, procedimiento que también es más frecuente en Europa. (Domínguez Rodríguez, 2003).

#### **2.4. Incoación de los programas de formación inicial de los Maestros.**

El planteamiento desencantador que ya se conocía a finales de los noventa del siglo pasado (Moral Santaella, 1998), fue expuesto como una cuestión generalizada en el ámbito universitario, se trataba, del tipo de formación que recibían los estudiantes, que se prepararon para llegar a ser profesionales de la enseñanza, en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, o en las Facultades de Ciencias de la Educación, donde se destacaba con interés, un estancamiento que parecía confirmarse, en la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado. Estancamiento, entendido como uso de modelos tradicionales de formación, basados en la transmisión de contenidos y faltos del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Estas eran las críticas más sobresalientes que las investigaciones sobre los programas de formación del profesorado parecían destacar (Reid, 1994), (Griffiths, 1994).

En la década anterior, los ochentas, un voluminoso cuerpo de investigación educativa, destacaron la esterilidad de una formación estrictamente teórica del profesor, sabiendo que la docencia en el aula era dirigida por un pensamiento práctico que procedía de su experiencia particular. Aunque los planteamientos teóricos hablaban de cambio social y educativo, la formación inicial del profesorado en general, permaneció estática para hacer frente a las nuevas exigencias (Pérez Gómez, 1986). Según un numeroso grupo de investigadores, (Tom & Valli, 1990), (Reid, 1994), la formación del profesorado necesitaba urgentemente un nuevo replanteamiento, para contrarrestar la acentuada tendencia en nuestra sociedad a desprestigiar la profesión docente (Moral Santaella, 1998). Algunos otros como Ortega y Forner (1993) observan que los estudiantes de Magisterio provienen de familias modestas que desean estudios mediocres, con una falta de expectativas laborales.

Desde este punto planteaba la profesora Moral Santaella (1998) siguiendo la apreciación de MasJuan (1988) que existía un desprestigio de la imagen social de la profesión de la enseñanza, y para acabar con este modo negativo de entender la profesión docente, el currículum de la carrera docente

debe ser lo suficientemente interesante como para estimular a los estudiantes a afrontar su formación desde otros nuevos planteamientos que no sean los tradicionales de promoción y destreza técnica. Los programas de formación del profesorado deben estar abiertos a promover la adquisición de habilidades en los estudiantes acordes con las exigencias de la sociedad actual.

### **2.5. Respuesta que se ofrece a los problemas planteados en la formación inicial.**

Según Furio, Gil, Pessoa y Salcedo (1992), consideraban que los estudiantes de Magisterio se encontraban con una estructura en las asignaturas cursadas semejantes a los estudios realizados en la educación secundaria (en aquellos momentos BUP y COU). Las materias avanzaban en compartimientos separados y estancos totalmente desconectados, los espacios y tiempos estaban marcados por problemas de infraestructura y burocracia.

La respuesta a este problema observado nos la ofrece, según Pérez Gómez (1986), el propio Ministerio de Educación y Ciencias, cuando plantea una Reforma de la Educación bajo la propuesta LOGSE (1990), pero todavía la formación inicial de los profesores de infantil y primaria seguía recluida a un nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras intermedias que no son consideradas autónomas profesionalmente, sino dependientes de profesionales superiores, que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los alumnos que se preparan para maestro se encargan de aplicar cuando trabajen. Esto conlleva inevitablemente, un claro proceso de deterioro de la profesión docente, promovida por una escuela de Magisterio que nada tiene que ver con la investigación educativa, ni con la innovación curricular, ni con el perfeccionamiento del profesorado. Por lo que nos llegamos a encontrar, por un lado, con unos programas de formación redundantes, faltos de desafío, faltos de desarrollo y de pensamiento crítico en los alumnos, y por otra parte encontramos, la falta de cursos de formación del profesorado basado en el conocimiento generado por la investigación, los cuales proporcionan un fundamento para producir un cambio en el contenido y en la estructura de programa de educación del profesor. Aunque, como señalaban Gutiérrez y Rodríguez (1989: 487-495), este planteamiento ya existía en los años ochenta, resultaba insuficiente el período de tres cursos de duración para

formar a maestros como profesionales reflexivos orientados a la indagación, por lo que ofrecieron un modelo de formación basado en el paradigma de pensamiento del profesor, en el modelo de investigación acción, y en la búsqueda de la unión de la teoría con la práctica. Se considera la necesidad de acabar con el procedimiento por el que se “fabrican los profesores” (Santos Guerra, 1993: 50-54), procedimiento que consiste, fundamentalmente, en que a partir de curso teóricos se sigue un período de prácticas, generalmente consistente en la observación de un aula, para acabar aceptando el modelo de profesorado socialmente reconocido.

Después de una oposición se sitúa al maestro delante de una clase, este modelo desde una perspectiva técnica, que considera la didáctica como una ciencia de aplicación, debe ser modificado por una perspectiva práctica, que considere la didáctica como una ciencia de indagación, con ello se conseguiría acabar con el distanciamiento existente entre la formación que se imparte en Magisterio y la realidad del aula (Villar & Marcelo, 1987: 93-108).

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992: 51-73), Bedito (1997) y Marcelo (1997), destacan críticamente la situación en la que se encuentra la formación inicial de los profesores de secundaria a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), considerando que la configuración de estos Cursos de Aptitud Pedagógica poseen una pobreza cuantitativa y cualitativa en su currículum. Algunos puntos de referencias que ofrecen estos autores para producir un cambio en los programas de formación del profesorado son: a) enseñanza más reflexiva basada en la investigación y en el desarrollo de un profesor autónomo en la toma de decisiones. Y b) el propio desarrollo que se recoge en una serie de temas que podemos sintetizar después de una amplia revisión de bibliografías resumidas en:

1. Despertar los atributos cognitivos, que deben ser propiciados y estimulados para que sean desarrollados en el período formativo inicial del maestro.
2. Considerar los principios básicos relativos al currículum de la educación del maestro, que al mismo tiempo deben ser considerados para estimular el desarrollo del esquema cognitivo.

3. Concepción, estructuración y organización novedosa de las instituciones de formación de profesorado y de la escuela misma, que permitan introducir un cambio en la formación inicial del maestro.
4. Aprovechar una serie de estrategias de investigación y reflexión, que deberían ser desarrolladas en los programas de formación del profesorado como una alternativa válida a los modelos y estrategias tradicionales.

Aunque siempre ha existido un cierto interés acerca del tema de la reflexión en la educación del maestro y el profesor en general, desde la década de los 80 y 90 se aprecia un renovado interés por este tema, al final del milenio el eslogan de “enseñanza reflexiva” y la “investigación acción” han sido el lema para profesores, los educadores de profesores y los investigadores educativos de todo el mundo (Zeichner y Tabachnick, 1991).

Al adentrarnos en el tercer milenio, no pocos pensadores, se atreven a manifestar las lagunas educativas que los centros universitarios siguen descuidando, a pesar de la intromisión gubernativa que sigue proclamando sin cesar leyes educativas cada vez menos del agrado de muchos peritos de la educación, a nivel no sólo nacional sino internacionalmente como estamos descubriendo.

En el ámbito nacional español Pérez-Orive (2006), afirma que la lección imprescindible es reparar en que nuestra enseñanza reglada, que debería aportar al joven universitario criterio, hábitos, competencias y conocimientos, sólo imparte estos últimos. Es más, no siempre proporciona los necesarios. Es una educación para saber y no una educación para competir. Y deduce que una persona educada en el siglo XXI es una persona inteligentemente atrevida. Para muchos un incorrecto.

Recordando lo que Moral Santaella (1998) declara sobre lo que LOGSE propuso como modelo de nuevo profesor, llegando a manifestar el profesor reflexivo, investigador y crítico capaz de tomar decisiones por sí solo que hoy todavía no parece haberse conseguido en su totalidad, según la profesora aludida anteriormente, el gran problema estriba en que no exista una definición clara del concepto “reflexión”, llegando a crear una gran

incertidumbre, debido a que no se tienen puntos de referencias claros, en los que fundamentar y provocar un compromiso educacional y político, que permita crear la infraestructuras básicas para el desarrollo de programas de formación del profesorado basados en la reflexión. Los intentos de algunas instituciones formativas han trabajado desde el planteamiento de un proceso social que implica todos los argumentos en la reflexión.

## **2.6. Resultados que se pretenden obtener del alumno de Magisterio, después de cursar su formación inicial universitaria.**

Venimos observando un retroceso cognitivo en los modelos educativos, que vienen ofreciéndose desde los diferentes expertos por el Ministerio de Educación y que confunden al profesorado universitario, porque en cada período gubernamental se cambia la ley educativa y con ellos los paradigmas formativos. El modelo reflexivo, que a finales de siglo parecía más adecuado en la docencia universitaria aplicado a la formación inicial en el área de religión, sufre una trasmutación súbita, al presentar el Gobierno español el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, el 30 de marzo de 2005 (artículo 96: Formación inicial), donde se apuesta por un modelo competitivo docente, que según algunos pensadores, se adapta mejor a la formación social y ciudadana. Algo que pretende presentar como *un novedoso concepto en educación* el catedrático José Antonio Marina (2007), refiriéndose a la educación competitiva, había sido considerado como incompleto por Moral Santaella (1998), que apuesta por aplicar el modelo reflexivo. Vamos a ver en qué consiste cada uno.

### **2.6.1. Programas de formación de maestros basados en el modelo de profesores reflexivos.**

La pretensión del sistema educativo en definitiva, apuesta por la formación inicial universitaria de un futuro profesorado perfilado por una pedagogía práctica reflexiva, así, siguiendo la opinión de Moral Santaella, (1998: 126) es difícil leer algún artículo acerca de la enseñanza y la formación del profesorado que no trate el tema de la reflexión. Además, la mayoría de los programas de formación del profesorado que están vigentes en la actualidad,

aunque haya que nombrar programas de formación extranjeros: ATTEP (Applegate y Shaklee, 1992) PROTEACH (Ross, Johnson y Smith, 1992), etc, incluyen como meta principal la preparación de profesores reflexivos.

El término reflexión ha comenzado a ser un eslogan, alrededor del cual los educadores de profesor de todo el mundo plantean la reforma de la educación del profesor, y existe un esfuerzo generalizado para hacer la indagación reflexiva, que al mismo tiempo es el componente central de la reforma de los programas de educación del profesorado (Zeichner, 1992).

La reflexión se pone a la cabeza de todos los programas del profesorado, que pretenden desterrar los aspectos mecanicistas, que consideran que el profesor es un recipiente pasivo que acumula conocimiento. Desde esta perspectiva, se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica. El impulso dado a este modelo de formación del profesorado basado en la reflexión, viene propiciado por el auge de la investigación cualitativa, basada en una investigación de tipo etnográfico y antropológico, que entiende la conducta del profesor y del alumno dentro de la compleja cultura de la escuela. El sistema de creencias y los planteamientos de búsquedas de significado personal comienzan a tener un fuerte auge. Por este motivo vemos este sistema práctico para transmitir las materias del área de religión, que no sólo son conocimientos y creencias sino que también el profesor aporta su experiencia de fe, con el entusiasmo que pueda transmitir en la enseñanza de dichas asignaturas. Realmente el Maestro no es un mero transmisor de conocimientos racionales. Siguiendo los planteamientos existencialistas del propio Ortega y Gasset, podríamos atrevernos a decir, que la relación entre alumno y profesor demanda algo más que mera erudición científica, el alumno se transforma en el admirador que busca y contempla desde una cierta obediencia a un profesor eminente, que en vista de su ejemplaridad, fue dotado por los discípulos dóciles de cierta autoridad, por tanto, llegamos a descubrir que la obediencia del alumno supone cierta docilidad. No confundamos, por tanto, la una con la otra. Se obedece a una docta enseñanza, se es dócil a una actitud ejemplar, y el derecho a enseñar no es sino un anejo de la ejemplaridad. Por esto no se

transmite una ciencia sin una actitud ejemplar en el profesor, y esto precisamente es lo que pide la Iglesia para obtener Maestros de Religión.

El concepto de *conocimiento en la acción* introducido por Schön en 1983, es un claro ejemplo a esta nueva forma de entender la enseñanza, la cual no descansa en una serie de pasos conscientes que se corresponden con una serie de conductas determinadas de antemano, ni en un proceso de toma de decisiones, sino que el conocimiento es inherente a la acción y está basado en las experiencias pasadas de los prácticos cuando se encontraron con situaciones similares. El profesor debe comprender, que el conocimiento y el saber están en ellos mismos, y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de sus años de reflexión sobre su experiencia. La generación del conocimiento práctico y el proceso reflexivo en el que se implica el profesor para ir construyendo y elaborando su conocimiento práctico, son dos conceptos esenciales de deben construir un soporte válido para elaborar programas de formación del profesorado. (Moral Santaella, 1998)

Los tipos de reflexión que se pueden realizar, según Hatton y Smith (1995: 33-49), son:

- a) Reflexión en la acción.
- b) Reflexión sobre la acción.
- c) Racionalidad técnica.

La naturaleza de la reflexión puede representarse de modo gradual:

1º. Técnica, cuando es una toma de decisiones acerca de conductas inmediatas, basada sobre la teoría e interpretada a la luz de las experiencias previas. Los posibles contenidos son comenzando a examinar (generalmente con otro) sus habilidades más esenciales o competencias genéricas.

2ª. Descriptiva, puede ser social, de desarrollo, personalista, busca lo que se considera como una práctica mejor. Aquí el contenido es analizando su ejecución adoptando el rol profesional (probablemente sólo) proporcionando razones para su actuación.

3ª. Dialógica, puede ser deliberativa, cognitiva, narrativa, explora distintos puntos de vista y distintas alternativas. El contenido puede ser oyendo su propia voz (sólo o acompañado) explorando posibles caminos alternativos para resolver problemas profesionales.

4ª. Crítica, suele ser social reconstruccionista, donde ve lo problemático de acuerdo con criterios éticos, metas y prácticas de su profesión. Su contenido suele ser pensando acerca del efecto político, social y cultural de su acción sobre los otros.

5ª. Contextualización de múltiples puntos de vistas, dibujada sobre los posibles caminos que pueden tener lugar, aquí se está tratando con problemas profesionales que surgen (relacionándolos con otros anteriores).

Esta idea que destaca la importancia de crear programas de formación basados en la reflexión parece estar clara y ser prácticamente asumida por la mayoría de los investigadores, sin embargo, los problemas comienzan a surgir cuando se intentan poner en práctica programas basados en la promoción de la reflexión y en la generación de un conocimiento práctico. En los modelos de formación del profesorado basados en el desarrollo de competencias, la ejecución del programa era factible y el contenido del programa claro, si las competencias son identificadas claramente el éxito del programa de formación debería estar asegurado. El reflexivo es difícil, porque la reflexión no puede ser considerada como una predisposición natural, no es algo que se crea espontáneamente; si no existe un compromiso para la reflexión en la estructura y en la base de los programas de formación, una simple disposición a la reflexión en la estructura suele ser algo esporádico y superficial.

### **2.6.2. Programas de formación de maestros basados en el modelo de profesores competitivos.**

El antecedente a la formación del profesorado reflexivo fue como recordamos, los programas de educación del profesor basados en la competencia, donde se partía del supuesto de que existen una serie de conductas que llevan a alcanzar una serie de resultados reflexivos. Un ejemplo

típico de este tipo de paradigma es el que se llamó « instrucción directa»; este tipo de instrucción se componía de una serie de conductas que los estudiantes que se forman para ser maestros deberían demostrar antes de enfrentarse a la enseñanza; las conductas efectivas son identificadas por los investigadores mediante la asociación de estas conductas con el logro de estudiantes en test estandarizados, bajo un modelo de investigación proceso-producto. Esta alusión la menciono no por curiosidad, sino porque existen todavía un número de centros que mantienen programas de formación del profesorado basados en la competencia, y podríamos decir de la mano de De Vicente, Moral y Pérez, (1993) que en el caso de la formación del profesorado que se lleva en España, este modelo basado en la competencia es el que prima en los programas de formación inicial de los maestros.

La pedagogía y la psicología tienen sus modas (Marina & Bernabeu, 2007), y eso recomienda cierta prudencia ante la introducción de un nuevo concepto, porque es fácil sufrir un espejismo y creer que al fin hemos encontrado la clave para resolver todos los problemas.

*“El concepto de competencia es un recién llegado al mundo educativo, procede del campo empresarial y laboral, en el que desde hace mucho tiempo se le emplea en la «gestión por competencia» como método eficaz para seleccionar el personal y organizar la producción. Tiene un carácter práctico y complejo. Esta técnica de «management», consiste en precisar las capacidades -competencias- necesarias para desempeñar bien un puesto de trabajo, como paso previo a la contratación o a la formación de los empleados. La introducción de esta idea en el mundo educativo se hizo también en un contexto económico laboral. En la Conferencia de Lisboa (2000), la Unión Europea se fijó como objetivo estratégico: llegar a ser «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible, con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social», y para cumplir ese objetivo, el Consejo Europeo recomendó a los Estados que definiesen las destrezas básicas que todos los ciudadanos deberían adquirir a lo largo de su vida. Entre ellas se encuentran las competencias sociales.*

*El énfasis económico de este proyecto y el origen empresarial del concepto de competencia hace que el mundo educativo recele de él, y piense que es otra injerencia en las aulas del economicismo ambiente de la búsqueda obsesiva de la eficacia, que pretende convertir la escuela en una fábrica más*". (Marina & Bernabeu, 2007: 15).

Conocemos con certeza el origen de la noción de «competencia», algunos críticos están equivocados, porque su procedencia es acunada en las Ciencias de la Educación y no en otras disciplinas, como algunos pretenden; fue desde las Ciencias de la Educación desde donde fue absorbida por las Ciencias Empresariales, las cuales insertan nuevas aserciones a este término para adaptarlo a sus objetivos; incrementando su concepción con un carácter más práctico y operativo, y de este modo, identificándolo plenamente con la filosofía pragmática; este término es el que pretenden retomar para una nueva aplicación educativa, que no es nueva en sí como vamos a analizar históricamente.

La historia pedagógica del término «competencia» tiene los albores de sus comienzos, tal como hoy se conoce, con Noam Chomsky (1998), que fue quien popularizó y extendió más este concepto, al usarlo para explicar el aprendizaje infantil del lenguaje; Chomsky (1998:24) diferenciaba entre "Competencia" y "Actuación", mientras que la competencia la consideraba para indicar una capacidad potencial, que venía determinada por el grado de maduración biológica, la actuación consistía en la realización defectiva de ese potencial. En cierta medida su fundamento pedagógico estaba apoyado en un principio filosófico aristotélico: la existencia del ente en potencia o en acto.

Quien trasladó el concepto de competencia del ámbito educativo al sistema laboral fue el psicólogo David McClelland (1973: 1-14), llamado "padre de las competencias" en el mundo empresarial, que aunque sus investigaciones psicológicas se centraron en el estudio de la motivación, finalmente terminó dedicándose al mundo empresarial; fue su artículo de 1973 denominado "*Testing for Competence rather than for Intelligence*" el que causó sensación en el sector de los dirigentes porque definía, con meridiana claridad, las características que debía poseer una persona para desempeñar un trabajo determinado con eficacia.

### **2.6.3. Tipo de profesor que se pretende formar a través de la formación inicial universitaria.**

Aquí tenemos un punto fundamental de nuestro estudio, porque nuestro trabajo de investigación descubre que el prototipo de profesorado que la enseñanza escolar actual, del siglo XXI, está demandando, desde el punto de vista de la formación científica que se viene impartiendo en las universidades españolas más avanzadas, no es, solamente un profesorado que haya desarrollado sus capacidades de competencia profesional, como hemos visto, ni que simplemente posea unos valores epistemológicos de conocimientos suficientes, para transmitir en su gestión docente las nociones necesarias a sus futuros alumnos, como inmediatamente veremos, en el modelo de profesor como un tomador de decisiones. Sino que se le forma en otros parámetros imprescindibles para completar una formación integral en el alumnado de magisterio.

Las pautas añadidas que complementan la Formación Inicial del profesor, en este sistema que opta por el profesor reflexivo, vienen marcadas por un lado por la aplicación de la psicología cognitiva el estudio del pensamiento del profesor, conformando un profesor, según el programa de investigación de Shulman (1986): por una parte como procesador de información, por otra como sujeto que toma decisiones y como profesional que resuelve los problemas complejos de clase. Shulman (1986:4-14) puso de manifiesto una nueva forma de entender la formación del profesorado, al proponer como modelo básico de formación la teoría de “procesamiento de información”. Desde esta perspectiva se considera la enseñanza un proceso de información más, como cualquier otro, que puede ser estudiado por la psicología cognitiva. El aspecto más sobresaliente de este paradigma, es considerar que el profesor toma muchas decisiones en el curso de un día, y que estas decisiones son similares a las que toma cualquier profesional en otros campos (Berliner: 1986: 5-13). Otros autores consideran que el profesor opera automáticamente dentro de una rutina establecida, y sólo toma decisiones cuando algo inaceptable ocurre en el desarrollo de la rutina. Podemos, sin embargo, manifestar atendiendo a los planteamientos de Moral Santaella (1998): que aunque el modelo de procesamiento de información mejora de

estatus en la enseñanza, sus datos no convencen como una descripción válida, del mecanismo que explica, cómo los profesores piensan en la práctica. Por este motivo, como hemos dicho anteriormente, es por lo que podemos afirmar que por otra parte, el sistema práctico reflexivo, se pone a la cabeza de todos los programas de formación del profesorado, que pretenden desterrar los aspectos mecanicistas que consideran que el profesor es un recipiente pasivo que acumula conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica. El impulso dado a este modelo de formación del profesorado basado en la reflexión, viene propiciado por el auge de la investigación cualitativa, basada en una investigación de tipo etnográfico y antropológico, que entiende la conducta del profesor y del alumno dentro de la compleja cultura de la escuela. Esto es importante en nuestra investigación, porque el sistema de creencias y los planteamientos de búsqueda de significado personal comienzan a tener un fuerte auge. Por tanto, no es un experto en la materia que desde fuera del contexto del profesor le indica cómo debe actuar para mejorar su práctica, sino que el mismo profesor, a partir de sus convicciones internas y de la experiencia de compartir con sus colegas su realidad diaria, mejorará notablemente su práctica mediante un proceso constructivista.

El profesor debe comprender que el conocimiento y el saber están en ellos mismos, y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de sus años de reflexión sobre su experiencia. La generación del conocimiento práctico y el proceso reflexivo en el que se implica el profesor para ir construyendo y elaborando su conocimiento práctico, son dos conceptos esenciales que deben construir un soporte válido para elaborar programas de formación del profesorado. (Clarke, 1995).

## **2.7. Raíces de las que procede el Sistema Educativo Universitario español en la democracia.**

El cambio de esquema educativo en España, se viene fraguando desde las vísperas de la instauración democrática en la nación española. Con el ocaso del Régimen franquista se permitirá introducir unos Ministros de Educación, en principio con un talante marcadamente humanistas cristianos,

que supieron gradualmente construir el llamado período de transición a la democracia, en los que algunos masones, marginados por el franquismo hasta el momento adquieren cierto protagonismo en el mundo de la cultura, (este aspecto se estudiará en el tema cuarto, pues se retoman valores educativos de final del siglo XIX y principio del XX), aunque con la democracia, se van recuperando profesores de la talla de Enrique Tierno Galván o José Luis Aranguren, cabezas pensante de la izquierda recién introducida en esos momentos en la política española.

El 27 de marzo de 1974, el Ministro de Educación y Ciencia el Sr. Cruz Martínez Esteruela (2006), en el acto del clausura de la I Asamblea de Coordinadores Provinciales y directores de Centro de Formación Profesional, decía : “ *Para un Ministro de Educación y Ciencia, que asume sus responsabilidades específicas, esas palabras: patria, enseñanza y hombre, constituyen el tríptico fundamental con que merece ser empezada unas reflexiones en un clima como éste. Esto es reconocer que patria, enseñanzas y hombres son los pilares fundamentales que nos impulsan a trabajar.*” (Martínez Esteruela, 2006: 323).

### **2.7.1. Líneas directrices de la Política Universitaria.**

Este mismo Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con el informe del Consejo de Rectores de las Universidades (reunidos del 21 al 24 de febrero de 1974) hicieron públicas las líneas directrices de la Política Universitaria, de las que fue informado el Gobierno el uno de marzo de 1974.

#### **a) Los principios generales.**

Recordando las palabras del, entonces Ministro de Educación, Martínez Esteruela, podemos conocer como comienzan los brotes de la Universidad en la Democracia. Martínez Esteruela decía (Martínez Esteruela, 2006) :

*“Considerando como fin el fortalecimiento, la autenticidad y congruencia de la política universitaria y la elevación de la claridad de las tareas formativas, docentes y de investigación que corresponden a la Universidad, se consideran como principios que han de regir los siguientes:*

- 1) *Establecimiento de un “status” adecuado para la Universidad, que incluya la regulación de su autonomía.*
- 2) *Ordenación adecuada de los aspectos docentes, formativos e investigadores.*
- 3) *Ordenación de la estructura interna de la Universidad.*
- 4) *Ordenación de la vida económica-administrativa de la Universidad.*
- 5) *Incorporación del profesorado a la política universitaria, considerada en su conjunto, de manera que sea partícipe de su elaboración y puesto en práctica fomentando su autoridad, su responsabilidad y la vida corporativa, desburocratizando la función profesora, revolviéndose la confianza en su propia misión y auspiciando por todos los medios el estricto cumplimiento de sus deberes profesionales.*
- 6) *Incorporación plena del alumnado a la vida universitaria, tanto en los aspectos docentes como en los aspectos formativos.*
- 7) *Garantizar el orden y la convivencia en la Universidad y correcto ejercicio de todas las actividades inherente a ella.” (Martínez Esteruela, 2006: 316-317).*

**b) Profesorado.**

Sobre el profesorado el principio aplicable era propiciar la dedicación exclusiva a todos los niveles y sustituir al máximo las contrataciones por las plantillas, ordenando en cualquier caso la situación de los profesores contratados. Esto se concretizó:

- 1) *“Fijar con claridad la denominación de las cátedras existentes en las Universidades españolas y que sean congruente con ellas las agregaciones y adjuntías.*
- 2) *Regular el sistema de oposiciones por especialidades, de manera que aquélla tengan lugar para obtener la condición de adjunta*

*y de agregado. La posible progresión en la carrera de agregado y obtención de la condición de catedrático tendría lugar por concurso.*

- 3) *Establecer un calendario para las distintas oposiciones.*
- 4) *Regular la situación académica, administrativa y económica del profesorado interino y contratado.*
- 5) *Afrontar el establecimiento de las plantillas de profesorado en la Escuelas Universitarias.*
- 6) *Conseguir que los distintos niveles del profesorado tengan retribuciones adecuadas a su categoría y responsabilidad.” (Martínez Esteruela, 2006: 318)*

**c) Estudiantes.**

Y con respecto a los estudiantes universitarios que es el tema que más nos interesa para establecer las raíces desde donde se va vertebrando la situación actual, podemos recoger las líneas directrices en aquellos momentos, marcando una base sólida sobre la que todavía se conforma el alumnado universitario.

- 1) *“El acceso a la Universidad debe ser realizado de forma que dependa exclusivamente de la capacidad intelectual. También se considerarán los requisitos académicos de permanencia en la misma y validez de los cursos impartidos en función de su aprovechamiento efectivo.*
- 2) *Se propiciará la relación humana de profesor y alumno.*
- 3) *Se fomentarán las actividades formativas de tipo cultural, musical, deportivo y cuantas contribuyan a dicho fin.*
- 4) *Se impulsará los servicios asistenciales y perfeccionará la política de becas.*
- 5) *Se normalizará los horarios y, en general, la distribución del trabajo del estudiante.*

- 6) *Se considerará los colegios Mayores como una pieza clave de la vida universitaria.*
- 7) *Se fomentará la representación estudiantil.*
- 8) *Se revisará la cuestión del alumnado libre por medio de la reorganización de los cursos nocturnos y otros medios.”(Martínez Esteruela, 2006: 320).*

## **2.8. El modelo de Formación Inicial del profesorado contemplado a partir de la LOGSE.**

A pesar de que en la actualidad se entienda la formación del profesorado, como proceso dirigido a formar profesionales críticos y reflexivos, y a pesar de que se están implantando Planes de Estudios para la formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación, según Morgestern (1994), a mediados de los noventa, todavía se mantiene la estructura y organización institucional que se plantearon en 1971 en España. La Ley de LOGSE llega a establecer sobre la formación inicial:

- a) La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de la calidad requerida por la ordenación general del sistema educativo.
- b) La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente el profesorado, deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso de profesorado de formación profesional, también en las empresas.
- c) Las Administraciones Educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán la diversidad y gratuidad de estas actividades. Estableciendo las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Actualmente, parece ser que se ha llegado a un acuerdo por establecer y concebir “la buena enseñanza” dentro de una orientación reflexiva, que enfatiza los procesos de generación del conocimiento, la disposición y las habilidades analíticas necesarias para realizar decisiones sobre los fenómenos educativos que se suceden en la realidad de la enseñanza (Scott Nelson, 1996).

## **2.9. Desarrollo del modelo de Formación Inicial en la Comunidad Europea universitaria.**

Debemos considerar en primer lugar, como un factor a tener muy presente, que en la Unión Europea se empieza a hablar de la educación y a considerarla como importante a raíz de la constitución de Europa, en la década de los noventa del siglo veinte. No vamos a enumerar lo que la Comisión Europea nos aporta desde su empeño en la labor educativa, pero sí repasaremos lo que ha sido más significativo para el estudiante universitario en general, considerando el periodo que estudiamos de la formación inicial.

Durante el proceso de constitución de la Unión Europea, todos los estados miembros llegaron al convencimiento de que para construir la Europa del mañana se hace imprescindible invertir hoy en educación, en 1999 con la «declaración de Bolonia» (DECLARACIÓN DE BOLOGNA, 2006) se crea un espacio único europeo de educación superior, a través del desarrollo de un sistema de transferencia de créditos que facilite la movilidad de los estudiantes con la consiguiente equiparación de titulaciones y, por tanto, el conocimiento del estudio realizado en universidades diferentes a la propia. (Herrera, 2003:61).

En el año 2000 en Niza, durante la presidencia francesa de la Comisión Europea, se adoptó un plan que contenía cuarenta y dos medidas para facilitar la movilidad que los países proponían en marcha de sus posibilidades.

En marzo de 2001, en Estocolmo, se aprobaron las primeras medidas. En mayo de 2001, en Praga, reiteran su determinación de suprimir los obstáculos que en Europa se oponen a la movilidad.

Hemos de destacar durante la presidencia española de la Comisión Europea en el primer semestre del 2000, el catorce de febrero, en

Granada, los ministros de educación aprueban un programa que se desarrollará antes del año 2010, el programa contiene tres grandes pilares:

<p><b>Mejorar la calidad de los sistemas educativos.</b></p>	<p><b>Facilitar el acceso de todos a la educación.</b></p>	<p><b>Pretender hacer partícipes de los aspectos positivos de los sistemas educativos al mundo exterior, fundamentalmente a los países del mediterráneo y los países de IberoAmérica.</b></p>
--	--	---

**Tabla 2.** Fundamentos del desarrollo de la formación inicial en la comunidad europea.

### **2.9.1. Antecedentes de la educación universitaria desde el ámbito europeo.**

El proyecto internacional educativo que contempla la formación universitaria en la Unión Europea, parte de una importante experiencia internacional para el requerimiento profesional de cada alumno, desde la puesta en marcha de la acción Erasmus del programa Sócrates, más conocidos en el ambiente universitario español, pero sabiendo que existe una pléyade de programas europeos, a los que los ciudadanos de cualquiera de los países integrantes pueden acceder con el fin de poner en práctica las medidas educativas que la Unión Europea nos ofrecen.

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea cuenta con múltiples programas entre los que podemos destacar, el programa Leonardo, que parece importante por que abarca más estadios sociales, este programa está dirigido fundamentalmente a la formación profesional. El programa Juventud que es un voluntariado centrado en los jóvenes. Y el programa Sócrates, que se inicia en el 1995, que es el más

importante en la Unión Europea en la actualidad. Este programa abarca todos los estadios vitales del ser humano, desde la infancia hasta la jubilación. En la cumbre de Lisboa en el año 2000, se puso de manifiesto un memorando importantísimo sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

El programa Sócrates comenzó con la acción Comenius, nombre que se debe a un pedagogo del siglo XVII, y que ya en aquel tiempo concebía la escuela como una «escuela abierta» a todo su entorno, concepto que se ha mantenido hasta nuestros días. Comenius es la acción que abarca toda la enseñanza escolar hasta que el joven accede a los estudios universitarios. Dentro de la acción Comenius existe lo que denominamos redes, algunas acciones como Erasmus, Lingua y Arión que vienen funcionando desde el año 1987, son anteriores al programa Sócrates.

La acción Erasmus es la que corresponde a la enseñanza universitaria, que como conocemos afecta directamente a los departamentos de todas las facultades, y en la que se encuentran también implicado los profesores en la movilidad. Es la acción por la cual se puede acceder a formación en otras universidades y están implicados en determinados acuerdos, el discente que aprovecha la acción Erasmus, posee la ventaja de perfeccionar idiomas extranjeros, se otorgan becas Erasmus que han posibilitado que los alumnos que han participado, hasta hoy, de esta experiencia educativa haya llegado al millón de alumnos. (Herrero, 2003:65).

Otra acción educativa europea digna de ser mencionada es Grundtvig, nombre de un filósofo danés, es una acción educativa más ambiciosa que la universitaria y parecida a Comenius.

## **2.10. Desarrollo del modelo de Formación Inicial universitario en Andalucía.**

En el año 1997 se crea el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, definido como instrumento de apoyo general al sistema educativo, estableciendo las condiciones institucionales de espacios y tiempos para hacer posible la atención a las demandas de formación, cualitativamente muy importante.

Este Sistema Andaluz presentó el II Plan Andaluz de Formación Permanente, en el que resumiendo, confiaba en el compromiso del profesorado con la escuela pública y persigue desarrollar su autonomía, promoviendo, del mismo modo, la autonomía de los Centros de Profesorado reconociendo y destacando su protagonismo en la formación. (Gil-Bermejo, 2003:74).

Este II Plan Andaluz de Formación resalta el ejercicio de la docencia como servicio público de calidad, dentro de una concepción democrática de la enseñanza, siendo necesario formar al profesorado desde su formación inicial en la idea de que la educación no implica solamente hacer elecciones epistemológicas, didácticas, prácticas, sino también elecciones éticas y políticas. Para desarrollar esta idea, desde la formación se debe promover la actividad reflexiva, deliberadora, investigadora y cooperativa del profesorado. (Gil-Bermejo, 2003).

Los objetivos de este II Plan Andaluz son:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas al mayor éxito del alumnado, y a su implicación en las condiciones de aprendizaje.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencias.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experiencia rigurosa.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

### **2.11. Desarrollo del modelo de Formación Inicial del profesorado de Magisterio en la Universidad de Granada.**

El modelo de formación inicial en la Universidad de Granada viene técnicamente mensurado y establecido por la normativa indicada por Real Decreto en el año 2003.

El modo de desarrollar la formación inicial en las asignaturas del área de Religión, al igual que cualquier otra asignatura que oferta dicho centro Universitario, viene establecido por el cómputo de los llamados Créditos Europeos, técnicamente conocidos como E.C.T.S. (que significa European Credits Transfer System). El Crédito Europeo se entiende en las Facultades Universitarias españolas, y por lo tanto en la Universidad de Granada, como «*la nueva unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial*» (Real Decreto 1125/2003; BOE núm. 224). El artículo segundo lo define del siguiente modo:

*«El Crédito Europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios».* (Real Decreto 1125/2003; BOE n<sup>o</sup>224)

La Facultad de Ciencias de la Educación en Granada se ha sumado en seis titulaciones a la experiencia piloto para la implantación del Crédito Europeo (ECTS) que comprenden alumnos colaboradores en nuestra investigación. Las seis titulaciones son: Maestros en las siguientes especialidades: Educación Infantil, Primaria y Lengua Extranjera (Primero y Segundo curso), Psicopedagogía, Pedagogía y Educación Especial.

Este nuevo Modelo de Crédito Europeo pretende pasar del célebre y clásico Modelo Continental o Napoleónico (LRU), que es el Modelo que fomenta gran cantidad de materia de estudios durante un período, más bien, reducido de cursos, pocos años de formación con mucha materia; para aprovechar el universitario titulado satisfactoriamente los restantes años laborables en su tarea docente, es decir, estudiar mucho durante pocos años para trabajar toda la vida con lo aprendido. En este Modelo Continental lo

importante son los contenidos y el proceso educativo se centra sobre la presencia del alumnado en el aula. Este Modelo Continental como venimos diciendo pretende ser sustituido por el denominado Modelo Nórdico o Anglosajón (ETCS), que se caracteriza en que el Maestro comienza su período formativo en la Facultad y continuará toda su vida estudiando y poniéndose al día con un plan de formación permanente; donde lo importante, en nuestra disciplina, es el aprendizaje: en un proceso de aprender a aprender, valga la redundancia, y donde el profesor asume un rol de enseñar a aprender.

### **2.11.1. Desarrollo de la Planificación Docente para la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.**

El derecho a la educación es uno de los fundamentos recogido en el artículo 27 de la Constitución Española. En aplicación de esta norma, la Ley de Reforma Universitaria en su Título IV, y los Estatutos de la Universidad de Granada, reconocen este derecho y lo aplican en su ámbito de actuación. Y esta aprobación se encuentra vigente en el curso 2007-2008, en el que se centra esta investigación.

El derecho al estudio tiene diferentes manifestaciones y, concretamente, en lo que se refiere a los estudiantes universitarios en su formación inicial, estos tienen derecho a completar y realizar los currículos personales de acuerdo con los Planes de Estudios y con las orientaciones pertinentes.

Las asignaturas que se ofertan en este plan formativo inicial para los alumnos universitarios de Magisterio en el área de Religión en el curso investigado son tres:

- El Hecho Religioso y Cristiano.
- Mensaje Cristiano.
- Didáctica de la Religión.

### **2.11.2. Especialización y perspectivas del conjunto de alumnos universitarios investigados.**

Los alumnos universitarios y los profesores docentes que han colaborado en nuestra investigación, pertenecen específicamente a los matriculados y en ejercicio, respectivamente, en Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Granada como sabemos; todos los alumnos han participado de la Formación Inicial que se ha impartido en el área de Religión Católica, a través de las asignaturas cursadas, que en el apartado anterior hemos enumerado. Al finalizar sus estudios con los conocimientos necesarios adquiridos y evaluados óptimamente por sus profesores, podrán adquirir una titulación de Diplomatura de Maestro en la especialidad Educación Primaria. Esta especialidad de Educación Primaria está dirigida a la formación de maestros y maestras generalistas, ya que cubre todas las áreas de conocimiento asociadas a la Educación Primaria, aunque incide principalmente en las de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural y expresión Artística.

Esta enseñanza se articula desde una estructura temporal que ofrece un Plan de Estudios, propuesto desde la misma Facultad, que contiene una carga lectiva global de 190 créditos, configurado en un primer ciclo que consta tres cursos, a través de los cuales el alumno va adquiriendo su formación necesaria estudiando los cuatro tipos de materia que conforman el Plan de Estudios completo. Estas cuatro materias están configuradas del siguiente modo: las materias troncales, a las que se aplican 129,5 créditos; las materias obligatorias, que constan de 24 créditos; las materias optativas, a las que se les concede 17,5; y finalmente, las materias de libre configuración, a las que se les confían 19 créditos, después de cursadas todas, computan un total de los 190 créditos que son los propuestos.

Los alumnos que terminan sus estudios laudablemente adquieren una titulación, que se encuentra en proceso de mejora de calidad desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, porque después de un proceso de evaluación realizado por una comisión donde estaban implicados los tres sectores universitarios (alumnado, profesores y personal de administración) se han determinado puntos débiles en la calidad de la titulación base a los cuales se ha elaborado un Plan de Mejora que se puso en marcha en el curso 2005/06. La segunda es que, en pocos años, las titulaciones de las

universidades españolas deberán adaptarse a las normativas europeas, las titulaciones han de estar enmarcadas en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que permita fácilmente el reconocimiento de los diferentes títulos en cualquiera de los países europeos.

Uno de los elementos técnicos fundamentales que se deben considerar en el desarrollo de los estudios universitarios por parte de los alumnos estriban, en considerar como prioritario el trabajo del alumnado en las distintas asignaturas, sabiendo que el número de créditos de una determinada asignatura tratará de coincidir, con el tiempo de trabajo que el alumnado debe dedicar a superar con éxito esa asignatura, mientras que anteriormente estaba asociada únicamente al tiempo de clase. Otro elemento que resalta, la Guía del Alumnado 2006-2007, es hacer mayor énfasis en la adquisición de competencias que tengan relación con la profesión hacia la que van dirigidas, de esta manera se adaptarán las actuales titulaciones a esa idea de universidad europea.

### **2.11.3. Salidas profesionales.**

Con la titulación de Diplomado de Maestro en la especialidad de Educación Primaria, que son los universitarios que investigamos en esta tesis, adquieren la capacitación en los distintos niveles de Primaria, es decir, Maestro de Educación obligatoria en Primaria que comprenden niños escolarizados desde primer curso hasta sexto curso, pueden impartir las materias de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural y Expresión Artística en las cuales, durante su período de Formación se incide especialmente. Por tanto, la salida profesional es ser Maestro de Primaria, desempeñando su cargo de tutor de uno de los cursos de alguno de los seis niveles que componen la educación en este periodo básico de enseñanza obligatoria; este maestro se ve apoyado por maestros especialistas en Educación Física, Lengua Extranjera, Música, Educación Especial, y en su caso Religión.

El mercado de trabajo de la enseñanza ofrece distintos tipos de centros que imparten enseñanza Primaria: colegios Públicos, centros privados concertados y privados. El acceso a los Centros Públicos se hace a través del

concurso-oposición que las distintas comunidades realizan dependiendo de sus necesidades. El acceso a los centros privados, se hace a través de selección de los posibles aspirantes a una plaza en base a su currículum y, en algunos casos, mediante algún tipo de prueba, examen o presentación de proyecto docente. (Universidad de Granada, 2007).

**Tema 3. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN  
RELIGIOSA.**



---

## **Tema 3. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.**

Hablar de formación es adentrarnos en un apasionante tema que nos invita a poder encontrar opiniones contrapuestas, por el hecho de que se trata de una realidad dinámica. Esta característica debe ir enfocada por una docencia experimentada donde la teoría se vea definida por la práctica de las asignaturas asimiladas por los alumnos.

### **3.1. Definición de la Educación.**

La acción educativa tiene lugar cuando se da el desarrollo y perfeccionamiento del individuo bajo la influencia de un educador, por este motivo podemos decir que la educación se extiende sobre la vida entera del individuo. Hay una evolución de medios educativos que se van recibiendo ordenadamente:

#### **3.1.1. Primera fase educativa: *Familiar*.**

La primera institución educativa es la familia, que ejerce, por primera vez, una enseñanza y control sobre su comportamiento. El modelo cultural de la familia es fundamental en la determinación del aprendizaje del educando. La educación religiosa otorga una importancia fundamental a esta *escuela doméstica*, que es la educación familiar, sobre esta institución educativa tenemos múltiples documentos, muestra de la preocupación del Magisterio eclesial por este apasionante tema de la educación; como botón de muestra puedo recordar: A) los documentos que se refieren a la obligación paterna de la educación y escolarización: (Declaración del Concilio Vaticano II *Gravissimum educationis* de Pablo VI, 28 octubre 1965, *Lumen gentium 11*, *la constitución Gaudium et spes 50*) (Exhortación Apostólica de Juan Pablo II *Familiaris Consortio*, 22 de noviembre de 1981) (Discurso de Juan Pablo II a los participantes en la II asamblea plenaria del Consejo Pontificio para la Familia 26 mayo 1984 habla de los deberes y tareas de los padres y de la función de la escuela). Y B) los documentos que exigen el derecho de los niños y jóvenes a recibir dicha educación: son digna de elogiar las conclusiones de la Reunión en la cumbre promovida por el Consejo Pontificio para la Familia sobre el tema: *los*

*derechos del niño*, Roma 18-20 de junio 1992. En la reunión han participado cerca del medio centenar de expertos provenientes de varios países, competentes en diversas áreas relativas a la infancia, pedagogía, sociales, jurídicas, científicas, morales, religiosa entre otras (L'Osservatore Romano 17/VI/1992 p.4; 22-23/III/1992 p.17; 28/VI/1992 p.4-5) y todo ello en respuesta al mensaje de Juan Pablo II al Consejo Pontificio para la Familia en Roma, 18-20 junio 1992. Otro documento maravilloso es *Los niños de la calle* realizado en Río de Janeiro 27-29 julio 1994: en el deseo de responder a una preocupación constante del Santo Padre, expresada explícitamente en ocasión de su segundo Viaje Apostólico a Brasil (octubre 1991), el Consejo Pontificio para la Familia, en colaboración con la Conferencia Episcopal Brasileña, organizó un encuentro internacional en Río de Janeiro con el objetivo de examinar el fenómeno de "*Los niños de la calle*". Los Monseñores Cardenales Eugenio Araujo Sales (Arzobispo de Río de Janeiro), José Freire Falcao (Arzobispo de Brasilia), Lucas Moreira Neves (arzobispo de San Salvador de Bahía y miembro del Comité Presidencial de P.C.F.), con otros Arzobispos, Obispos, sacerdotes y laicos de Brasil y de otras naciones participaron en el Encuentro. Podemos resaltar de este documento el punto tercero que se titula *Los "niños de la calle" y su contexto social: el factor educativo*. Los documentos son tantos que por no extendernos más en este punto, podemos recordar no sólo Papas, Arzobispos, Obispos y sacerdotes que han dedicado su vida a la preocupación por la educación, sino que incluso muchos santos en la Iglesia, por recordar dos españoles recientemente canonizados: san Pedro Poveda, y san Josemaría, doctor y fundador de la universidad de Pamplona, que decía en una de sus homilias de Navidad, allá por el año 1970: "*En una palabra, respetar su libertad, ya que no hay verdadera educación sin responsabilidad personal, ni responsabilidad sin libertad. Los padres educan fundamentalmente con su conducta. Lo que los hijos buscan en sus padres no son sólo unos conocimientos más amplios o unos consejos más o menos acertados*". (Escrivá, 1988:76-77).

La preservación de la educación familiar en los valores católicos llega a tomar tal importancia y se llega a sentir tan vulnerada en las familias cristianas, que se pide la garantía del cumplimiento de este derecho constitucional en una sociedad cada vez más laicista como la que marca el Gobierno de España en ese momento, y así quisieron manifestarlos miles de

familias que se congregaron en Madrid el 30 de diciembre de 2007, presididos por una notable representación de la jerarquía eclesial, donde recibieron el apoyo del papa para que toda familia cristiana siga las enseñanzas y principios de Amor que nos han señalado el propio Jesucristo y sus Apóstoles.

### **3.1.2. Segunda fase educativa: *Grupo de iguales.***

El segundo medio que ejerce una influencia considerable en la educación del individuo viene dado por el denominado *grupo de iguales* que para los que tienen hermanos, comienza desde su más tierna infancia.

Esta segunda fase puede llegar a ser muy diferente en cada persona, (Prado, 1990) pero el ser humano pasa a descubrir entre grupo de iguales una evolución en la comunicación, la comunicación grupal nunca tiene la intensidad de la comunicación dual, generalmente un padre o una madre pueden tener una comunicación fecunda con su hijo cuando están a solas con él, y se deben propiciar esos momentos. A partir de los 10 u 11 años, los adolescentes sienten verdadera necesidad de individualización. Sabemos que la escuela no sólo cumple una función educativa didáctica sino una función de relación social pues se convierte para la mayoría de los niños escolarizados en el centro de conexión y de generación de amistades, el gran descubrimiento del alumno escolarizado es la relación de compañeros, desconocida hasta ese momento, e incluso en muchos casos descubren los amigos. Nuestra cultura educativa familiar se desarrolla, generalmente en la población urbana, con un carácter muy intrínseco y cerrado en la seguridad del hogar familiar. Los niños que tienen hermanos desarrollan la relación fraterna que da lugar a un descubrimiento en el campo social y psicológico del propio educando muy peculiar; se descubren aspectos muy importante en la constitución psicológica de la personalidad, como pueden ser los celos, la competencia afectiva, las peleas fraternas, la dimensión de compartir, o incluso la excesiva vinculación fraterna, que se produce cuando los hijos se ven obligado a convivir exclusivamente con sus hermanos, o responsabilidad de la relación fraterna, cuando los hermanos mayores se responsabilizan de los menores (Prado, 1990) .

### **3.1.3. Tercera fase educativa: *Escolarización.***

El tercer grupo de institución educativa está constituido por *el sistema de enseñanza* recibido por el individuo, es el más formalizado, y lo constituyen tanto *la escolarización* como otros elementos educativos que cumplan la misma función.

La **educación** escolar, es la que nos compete en nuestro estudio, y se entiende hoy día como un aprendizaje del alumno desde una perspectiva multidisciplinar de diferentes avances científicos, por el hecho de que, la formación educativa la entendemos desde la admisión de ciertas disciplinas, (como pueden ser la didáctica, organización escolar, la pedagogía, sociología de la educación, psicología de la educación, y un largo etcétera), que generan serios argumentos epistemológicos. Entendiendo la epistemología como la teoría del conocimiento, en principio igual a la gnoseología, pero con la característica implícita de no precisar el tipo de conocimiento del que se trata. En definitiva la epistemología trata los problemas relativos al conocimiento cuyos principales ejemplos eran extraídos de las ciencias, que corroboran la consideración de la educación como ciencia con su propio objeto y su campo de trabajo particular.

Ya es por todos conocida la opinión de algunos autores que consideraban a la pedagogía como ciencia única de la educación, entre ellos recordamos a (Planchard, 1969:98), (Manganiello, 1970:200) y otros. En este trabajo no descartamos esta conclusión aunque, sin duda, ampliamos el concepto a *las Ciencias de la Educación* que son varias como veremos.

### **3.2. Definición de la Educación Religiosa.**

Cuando esa educación se identifica como **religiosa** consideramos las aportaciones de la teología, psicología profunda, sociología y pedagogía actuales que permiten poner las bases para un entendimiento del concepto con cierta ecuanimidad, pero desde un talante científico, que da información significativa para analizar en qué medida la religión ejerce una base como factor de maduración humana.

La religión la entendemos:

- Etimológicamente, es evidente que la palabra religión proviene del latín *religio*. Con tres fuentes conocidas atribuidas a Cicerón: *re-legere*, a san

Agustín de Hipona: *re-eligere* y la versión de Lactancio: *re-ligare*. En las dos versiones últimas hemos de resaltar el matiz reiterativo del prefijo o preverbio *re-*, (que significa: “de nuevo”, en castellano tenemos un ejemplo similar con *repetir* que significa *pedir de nuevo*). Sin embargo, en la versión de Cicerón tiene una apreciación semántica, más bien, de valor intensivo (en castellano tenemos un ejemplo similar con *re bueno* que significa *muy bueno*). Según la expresión de san Agustín, el hombre al ser religioso volvería a elegir a Dios, rechazado por el pecado. Pero según la versión que Lactancio pone de manifiesto la *<religación>*, o reconocimiento subjetivo y personal, de la ligazón existente entre Dios y el hombre. En la teología actual se admite más la definición de Lactancio.

Los diccionarios etimológicos de la lengua latina, como por ejemplo, el de Ernout y Meillet (1960), admiten la versión ciceroniana, que aparece más clara, teniendo en cuenta, que en latín, la vocal breve inicial se convierte, de ordinario, en “i” al pasar a medial.

- Según el P. Pauli (Espasa-Calpe, 1994), se han recogido más de ciento cincuenta definiciones de “religión”, lo que pone de manifiesto la dificultad de dar una definición válida para todas las ideas, costumbres, prácticas y otros aspectos que suelen clasificarse como pertenecientes a la religión.
- Históricamente en la humanidad se conocen una pluralidad de religiones, sin embargo, no es posible hablar de ellas sin un concepto básico de religión. En general, entendemos la Religión, desde la antropología, como:

*“El reconocimiento de la existencia de la Divinidad por parte del hombre, implicando la creencia, de cómo el universo y el hombre dependen de la Divinidad; considerando cada vida individual y la humanidad entera, y la manifestación ritual de este reconocimiento y dependencia por medio de formas individuales y sociales”.*(Espasa-Calpe, 1994: 583).

Desde la filología hispánica, según la Real Academia Española de la Lengua, entendemos por religión:

*“ Conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de práctica rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto.”*(R.A.E., 1984).

En conclusión, podemos decir, que es un fenómeno universal que interpela cada sociedad y cada individuo.

- En nuestro estudio, se concretiza el sentido de la definición de religión, en un factor reducido muy determinado: la religión católica. Esta se encuentra muy bien acotada (por la revelación), explicada (por el magisterio eclesial) y manifestada (por el credo), no dejando lugar a dudas, del sentido que la religión tiene para el católico. Con lo que podemos resumir diciendo que religión no es más que: conocer a Jesucristo y todas sus enseñanzas, aceptando su invitación, según la entendieron y transmitieron sus Apóstoles.

En la intelección del concepto de educación religiosa, no debemos obviar, la importancia de las mentalidades sociales seculares en la inculcación de actitudes y valores fundamentales en el transcurso de los diferentes ciclos temporales. Podemos decir de acuerdo con (Volvelle, 1985), que la existencia de tiempos de inmediata, corta y larga duración no es algo arbitrario sino que son la base para entender el comportamiento humano, sabiendo que las actitudes consistentes no nacen de la influencia de lo inmediato sino que tiene relación con la mentalidad, que es de larga duración. La evolución es algo lento y a largo plazo. Por estos motivos la consolidación de una actitud religiosa consistente, no viene como efecto inmediato de la implantación de unos textos de religión o porque se realicen una serie de actividades académicas, culturales o lúdicas. Sino que la mayor fortaleza de la enseñanza religiosa, viene de incidir en el cambio de la mentalidad dominante y en el contexto sociocultural donde las personas viven, que como sabemos, es multicultural. Como dijo Tamayo al anunciar el “*IV Simposio de las Religiones del Mundo*” celebrado en Barcelona, julio de 2004, con el título “*Hacia una teología interreligiosa e intercultural*” y colgado en Internet (Eclesalia 02/07/04):

*“Estamos asistiendo a un cambio de paradigma en todos los campos del quehacer y del saber. Una de las características de dicho cambio es el pluralismo religioso y cultural, que define el mundo actual. No vivimos en tiempos de religión única ni de cultura única. Ello obliga a un cambio radical de mentalidad, de formas de vida y de actitudes que reclama tolerancia y respeto a la diferencia, actitudes ambas que llevan a la interculturalidad y al diálogo interreligioso”.* (Tamayo, 2004).

La religiosidad, desarrollada positivamente, es un factor de maduración humana, pues así lo confirman las ciencias del comportamiento, que defienden la función de la religión en orden al desarrollo humano. Si la educación tiene como objetivo formar a la persona para que alcance la maduración, pienso que el calificativo religioso no ha de entrar en conflicto con este objetivo.

Históricamente, la religión vino primero y la ciencia nació después; tras constantes confrontaciones (Jay Gould, 2000), se llega a la autonomía, pero nunca será válida la negación mutua. Según Aranguren (1994):

*“La crisis es más de tipo eclesial que religioso, pues parece indudable que asistimos al retroceso de las «iglesias» y al avance de las «religiones»”. (Aranguren, 1994:21).*

Debemos potenciar una nueva función de la religión en la educación en orden a un objetivo común, en el marco que apunta Berzosa (2004) *“de una sociedad aconfesional, democrática y secularizada donde el cristianismo ha de ejercer su presencia y mediación”* (Berzosa, 2004: 21), podemos añadir, utilizando las ciencias educativas, psicológicas, históricas y sociales, e integradas a la dimensión organizativa y comunicativa por vía digital del *homo videns*, propuesto por Sartori (1998), para una mejor educación en todos los valores humanos esenciales, y para una convivencia respetuosa y conscientemente tolerante, que al mismo tiempo, valore nuestra propia cultura para enriquecer todos los espacios interculturales.

### **3.3. Objetivos generales de la Educación Religiosa.**

Los objetivos que nos proponemos en este estudio tienen, un carácter pluralista en cuanto a los fines buscados, y múltiples en cuantos a las razones que nos interpelan. Conociendo previamente estos requisitos, podemos enumerar los objetivos generales de la educación religiosa del siguiente modo:

- a) Investigar en la dimensión educativa, abordando las diferentes realidades que competen al área de Religión desde un análisis fenomenológico, así como una evaluación desde las diferentes disciplinas científicas que conectan con el hecho religioso.

- b) Realizar una valoración pedagógica, didáctica, humanizadora, psicológica, sociológica de la asignatura de Religión, determinando cómo asimilan los contenidos específicos los alumnos, así como la adaptación a los planes educativos, medios formativos, materiales y actividades culturales escolares y extraescolares que ejercen en el aprendizaje de sus programas.
- c) Estudiar reflexivamente las identidades y funciones del maestro de Religión, escrutando los deberes y derechos que les competen desde la legislación vigente, y las diferentes vertientes que inflexionan en el maestro como objetivo de sus competencias, desde la Iglesia con denominación propuesta por el Ordinario del Lugar, desde el Ministerio con exigencias de su proceso curricular formativo y docente, desde el centro académico con las obligaciones exigida desde la directiva y las cooperaciones en el claustro.
- d) Considerar la asignatura de religión ante el ámbito social y político con sus repercusiones jurídicas, sabiendo que constitucionalmente es un derecho del alumno, que nadie pone en duda, aunque en política se percibe un velado intento de descalificación de la ciencia religiosa como materia con suficiente contenido gnoseológico para ser integrada en el ciclo formativo con las demás asignaturas competentes.

Considerando estos aspectos podemos obtener un diagnóstico suficientemente amplio como para realizar un estudio objetivo del estado de la cuestión tratada.

### **3.4. La necesidad de la Educación Religiosa.**

Educación y religión tienen la responsabilidad de ayudar a que la persona se desarrolle sana: capaz de llevar una vida gratificante, adaptada socialmente y con una vida productiva dentro de su marco cultural. Allport (1950) y Vergote (1967) defienden que la presencia de valores religiosos capacita a la persona para organizarse en un comportamiento comprometido. Esto puede lograrse, en la medida en que la religión, se entiende como hecho humano específico, que tiene su origen en el reconocimiento por parte del hombre de una realidad suprema que da sentido último a su existencia, a toda la realidad social e interpreta el curso de la historia.

Si la formación filosófica en sí, abre el campo del conocimiento del alumno a diversos paradigmas racionales que fundamentan todas las ciencias

existentes, como raíz de la que parten las demás asignaturas, (la escuela pitagórica como un inicio matemático, la academia aristotélica como nacimiento de la ciencia física, etc.). No podemos considerar ajena la filosofía a la representación del conocimiento de Dios y la dimensión trascendente, no sólo desde un punto de vista teosófico, sino cultural e incluso intercultural, pues la religión es común a muy diversas culturas. Aunque, el hecho religioso, trasciende los campos cognitivos, para evolucionar en un sentido pragmático y existencial de la vivencia de la fe del alumno, gnoseológicamente entendida por la razón. Recordemos aquel planteamiento de Anselmo de Canterbury, el cual, define la teología como: *“Fides quarens intellectum”* (La fe que busca el comprender) (Gilson, 1982), donde aparece la necesidad de utilizar la razón, la mente inteligente, para poder entender la dimensión de la Fe.

También en la actualidad, se ve esta realidad fluida de conexión, entre fe e inteligencia, y se institucionaliza mediante la formación académica de la religión, como una asignatura, que interpela no sólo en valores culturales, sino psicológicos y humanos llegando al planteamiento de lo *Mistérico*, canalizado desde la revelación religiosa, y dando solidez a la formación del hombre frente a las realidades trascendentes escatológicas. Beltrán J. y Pérez J. (2003) dicen en esta línea que: *“el sentido de la trascendencia no es una lección que se enseña y aprende como un contenido más del currículum familiar y escolar; es algo que se adquiere por vías que están más cerca del corazón que de la cabeza, más cerca de la vida que de las palabras, más cerca del testimonio que del argumento racional”*. (Beltrán & Pérez, 2003: 158). De aquí podemos pensar en la importancia no sólo didáctica, de dicha formación religiosa, sino aplicada sobre todo al trato del alumno con los valores fundamentales y actuales: de la psicología y sociología, en la realidad cotidiana de su contexto moral, comunicativo, familiar, escolar, económico, laboral, etc.

#### **3.4.1. Consecuencias en orden a un planteamiento educativo religioso.**

La formación religiosa, como estamos viendo, repercute no sólo en la formación meramente racional del alumno, sino que tiene marcadamente un matiz trascendental, que es el que confiere a dichos alumnos unos valores morales que, como consecuencia de dicha educación, fundamentarán los

códigos deontológicos profesionales futuros de los alumnos. Es decir, que una apropiada educación religiosa, según las pautas de enseñanza católica, estabilizan la organización humana, familiar, social, laboral, económica y en todos los demás aspectos antropológicos, psicológicos, sociales, educacionales, etcétera.

La omisión de estos valores notablemente religiosos, destruiría la estructura básica de la moral de la persona, llegando el alumno a desconocer el fundamento del: a) por qué puede disfrutar de unos deberes para con los demás, dependiendo la profesión que desempeñe en un futuro; b) así como ignoraría las causas de los derechos sociales. En resumidas cuentas podemos decir que desaparecería su código deontológico profesional, con lo cual podemos pensar: ¿Qué tipo de sociedad llegaríamos a construir con jueces, abogados, médicos, artesanos, comerciantes, empresarios, políticos, etc. sin estamentos sólidos de formación moral y religiosa?. Todo dependería del juramento al desempeñar un cargo de responsabilidad pública basado en un vacío existencial, puesto que a esta generación de personas, se les habría negado una formación religiosa que hubiese establecido unas pautas morales y una dignidad personal forjada en unos principios trascendentes.

Amén de que la formación religiosa, enseñada debidamente, eleva el alma hacia lo Trascendente, crea un espíritu de esperanza, da contundencia en el sufrimiento, y sentido (no razones) a la muerte, a la enfermedad y al mal del mundo; con el aprendizaje de las bienaventuranzas cristianas, se abren puertas a todo tipo de persona, por marginada que se encuentre, creando en el educando una consciencia de igualdad, de respeto al prójimo, y de compartir con el más necesitado, valores necesarios para establecer un sistema democrático sólido. Cursando estas asignaturas, aquellos alumnos que libremente lo decidan, llegaran a entender además qué es la Fe, la Esperanza y la Caridad. Nadie debe verse privado de conocer una asignatura como la religión que interpela al educando desde la esencia de su psique, sus sentimientos y sus comportamientos humanos íntegramente.

Según debieran contemplar, unos sanos intereses políticos donde primaran el bienestar del ciudadano y de la sociedad, desde el respeto a la libertad del educando, se debería propiciar una apertura cultural a todas las

disciplinas científicas que se ofertan en las universidades. Paradójicamente, nos afrentamos al incongruente, (por sus principios inconstitucionales, según el juicio de un numeroso colectivo ciudadano, como veremos), programa educativo en valores, que considera necesario introducir debidamente el Gobierno actual, en la formación obligatoria de los estudiantes españoles; con lo cual descubrimos en el Ministerio de Educación, del equipo de Gobierno del presidente de la nación española, una gran laguna en su diplomacia para gobernar en el estado democrático, (sistema político que debe considerar el deseo de la mayoría de los ciudadanos), y multicultural (respetando y enriqueciéndonos con lo que cada cultura nos enseña, pero desde la libertad).

Analizando el estado de la realidad actual, nos debemos preguntar si se considera la opinión pública del ciudadano votante, que se declara, el 70 % de la población española: católica, y que es tratada desde el equipo de Gobierno como si fuese una minoría marginal de la población.

También la jerarquía eclesial, ha dedicado mucho tiempo y escritos al tema:

- El Arzobispo de Pamplona dijo: *“El hecho de confiar la educación moral de los jóvenes a una asignatura fundada en el orden político y destinada a moldear las conciencias de los alumnos de acuerdo con las exigencias de orden político, resulta necesariamente empobrecedor y laicista... El ser personal de los ciudadanos es objetivamente anterior a su inserción en una determinada sociedad política y es mucho más amplio que las dimensiones políticas de la vida. Una verdadera educación tiene que tener en cuenta todas las dimensiones posibles del ser personal y no sólo la dimensión política”*. (Sebastián Aguilar, 2007)
- El Arzobispo de Valencia dijo: *“No resulta sencillo adaptar esta asignatura y hacerla aceptable para la moral católica. Un gran riesgo de autocensura existiría para no incomodar, recordando aspectos innegociables de la doctrina cristiana, que hoy son conculcados por la legislación española; el derecho a la vida y a la dignidad de los embriones y de los niños y niñas antes del nacimiento, el valor del matrimonio entre el varón y la mujer; el primordial papel de los padres*

*como educadores; la dimensión trascendente del ser humano frente a cualquier reduccionismo laicista o materialista*". (García-Gasco Vicente, 2007)

- El Obispo de Guadix parafraseando la Comisión Permanente de la C.E.E. dijo: *"En nuestra declaración de febrero hemos exhortado a todos a actuar de modo responsable y comprometido ante una asignatura inaceptable tanto en la forma como en el fondo*". (García-Santacruz Ortiz, 2007)
- El Obispo de Ávila, queriendo advertir a los padres en la responsabilidad con la Educación Religiosa de sus hijos dijo: *"Los padres pueden hacer mucho por la clase de religión. No es una cuestión de responsabilidad única de los obispos, sino de todos aquellos que están implicados en un derecho fundamental. El derecho a la educación de los hijos es de los padres, que depositan su confianza en la Iglesia. Es un derecho superior al del Estado. Por consiguiente, es necesario defender este derecho y sus garantías constitucionales, exigiendo su verdadero cumplimiento. La enseñanza de la religión es la más indicada en el servicio al crecimiento interior de la persona: enseña a aprender a ser persona solidaria, fraterna, justa, pacífica y entregada a la mejora de la humanidad que Dios nos ha confiado*". (García Burillo, 2007).

Como hemos visto los Sr. Obispos han reflexionado y no han dejado de interpelarse por lo que se "pretende transmitir" desde la asignatura "Educación para la Ciudadanía". Descubriendo, en algunos temas, una enseñanza de actitudes y pautas de comportamientos para que los jóvenes no se escandalicen sino que se familiaricen y hagan suyos juicios contradictorios que se están dando en nuestra sociedad, como por ejemplo: por un lado se penaliza quien mata a un cachorro de una especie animal protegida, y al mismo tiempo se educa a la joven para que mate al feto de sus entrañas cuando contemple razones, aprobadas por el poder gubernamental y despenalizadas por el poder judicial. El que conoce la moral no puede dejar de preguntar: ¿cómo podemos llegar a la aberración de querer más a los animales que a nuestros propios hijos?

¿Estaremos volviendo los españoles, ha convertirnos en una “*cultura salvaje*” que sacrificaba a sus propios hijos en holocaustos sangrientos a sus dioses, siendo el dios de esta “*cultura salvaje*” su propio capricho y comodidad?. Se están eliminando las raíces religiosas católicas de nuestra sociedad, con calificaciones despectivas de “sistema educativo con valores antiguos”, y paulatinamente la permutan por una educación laicista que impone un “sistema educativo con valores primitivos”.

Aunque, gracias a Dios, todavía se contemplan principios morales católicos que no se cuestionan y se siguen penalizando jurídicamente, como, por ejemplo: la pederastia, la venta de drogas, el derecho a la propiedad privada, el hurto, el crimen, etc.

Lamentablemente por otro lado se están añadiendo con lo que pretende ser una asignatura educativa, contenidos de programas ideológicos de un sector dominador muy determinado, consideraciones que llegan a ser muy cuestionables en algunas materias tratadas, como por ejemplo: el aborto como un derecho de la madre, consideraciones matrimoniales mono-sexuales, etc. Y lo que no debe ser tolerado en un sistema democrático, es la imposición de este adoctrinamiento de modo obligatorio. La Iglesia opina, que estas pautas de comportamiento y conducta social son contraindicadas para el sano y cabal desarrollo de la conciencia de un joven estudiante.

Podemos argumentar abundantemente la necesidad de la Religión Católica en la formación de los estudiantes, como enriquecimiento en su proceso de maduración personal y educativo, pero damos paso a que sean las ciencias y no nuestra experiencia, que puede ser contaminada de cierto subjetivismo, quién nos dé razones, sobre el por qué de la necesidad de esta formación religiosa en los centros docentes.

#### **3.4.2. Razones Antropológicas.**

El estudio de la educación religiosa, nos sumerge en la capacidad cognoscitiva del fenómeno religioso, manifestado como fenómeno connatural al ser humano desde un punto de vista antropológico, con el auxilio de escuelas etnológicas, arqueológicas, históricas y de otras disciplinas científicas que comparten dicha investigación antropocéntrica. La muestra de preocupación

por la religión coincide en el tiempo con el momento en que se tiene noticias del hombre; sin embargo el considerar la religión de un modo racional, abandonando la primitiva idea de superstición, es una consideración que entra en los márgenes del conocimiento de la historia del hombre. Las civilizaciones griegas y romanas hacen más interpretaciones que análisis descriptivo. Los sofistas se aventuran en la construcción más filosófica para explicar el origen de la creencia religiosa en el hombre.

En la edad media es introducida la docencia y el aprendizaje prácticamente por la Iglesia católica en el viejo continente, en su inculturación con los pueblos bárbaros la Iglesia que enseña una fe, con una base moral y que la transmite por medio de una cultura organizada desde unos orígenes judeo-grecolatinos, impregnado fuertemente por la civilización romana, con una lengua propia, el latín. Podemos decir de la mano del sociólogo Durkheim (1912) que la Iglesia se convierte en maestra transmisora de la cultura clásica, veamos:

*“Los monjes se convierten en activos propagadores de la fe, misioneros. Y por eso, al lado de la mayoría de los monasterios, se elevó una escuela donde no sólo los candidatos a la vida monacal, sino los niños de todas las condiciones iban a recibir una instrucción a la vez religiosa y profana. La Iglesia se convierte en la maestra natural, transmisora de la cultura clásica”.* (Durkheim, 1912:48)

El primer intento antropológico de definir la religión fue el de Edward B. Tylor (Marvin Harris, 1995), aunque partía del establecimiento preconcebido de un modelo conceptual, veamos:

*“La época victoriana en la que Tylor vivió tendía a considerar la religión, limitando a menudo el concepto al cristianismo. La principal aportación de Tylor fue demostrar que el concepto Judea-cristiano de Dios era esencialmente similar a las creencias sobre seres sobrenaturales hallados en todo el mundo. Tylor intentó, con considerable éxito, poner de relieve que la idea de dios era una elaboración del concepto de «alma». En su libro <Primitive Culture> (1871) Tylor demostró que la creencia en la doctrina de las almas está presente hasta cierto punto en todas las sociedades”.* (Marvin Harris, 1995: 481) Y de este principio concluye en el concepto de animismo.

Serán las escuelas filosóficas, quienes pasado el Medievo y entrando en la época moderna comiencen a replantear la religión, y concretamente las religiones *reveladas*, entre las cuales se encuentra la Católica. Esta reinterpretación se desarrollará, desde un punto de vista antropocéntrico, dejando de lado la concepción teocéntrica que había primado en la época antigua y medieval, los fundamentos culturales se centran en el hombre. (Ya veremos en el estudio histórico, como la religión católica en los Reinos de las Españas del siglo XVI, abre paso no sólo a la cultura sino incluso a las primeras universidades como ocurre en Hispanoamérica). La escuela filosófica positivista, como quiere dar un cariz científico a todo el saber, aplican el método fenomenológico también al hecho de la enseñanza de la religión. Comte, con su filosofía positiva, coloca la religión en el primer estadio que denomina mítico o teológico de la historia. La religión es entendida, según (Gómez Caffarena, 1973:184) como *“organismo que tiene un curso obligado de desarrollo y se reduce a principios o leyes generales”*. En esta línea el modernismo, al aplicar el principio fenomenológico, considera que no hay posibilidad de conocer las realidades suprasensibles. La Ilustración, dejándose llevar de su fiebre racionalista, presupone que la religión es siempre producto cultural en un momento de la historia. Elimina la posibilidad de lo sobrenatural y entiende la religión como una de las formas particulares de vida humana. La innovación fundamental que aporta la modernidad es: la marginalización de la religión en un mundo pluralista. Creo que desde una lectura positiva puede decirse, como Sotelo (1994) que *“la modernidad ha obligado al cristianismo a recuperar su marginalidad originaria, y hasta yo diría que consustancial”* (Sotelo, 1994:49).

Los estudios de la escuela etnológica de Bergouijiux (1960) sobre *“los estilos de vida de los pueblos de culturas inferiores, a quienes consideran legítimos representantes del hombre primitivo, no ayudan a clarificar el contenido de la religiosidad, pero sirve para describir las religiosidades inmaduras”* (Bergouijioux, 1960).

La explicación dada por Max Müller (Gómez Caffarena, 1973) es muy peculiar. Según él, existe en el hombre un sentido de lo divino, concebido en término de infinito, que no es producto de la revelación sino del contacto

sensible de la realidad. Son las realidades naturales, que escapan a la disposición del hombre, las que forman la idea de lo divino. Para este autor no existe un instinto religioso personal sino que es algo del colectivo humano. Hay una constante que se extiende a todas las culturas como nos dice Gómez Caffarena (1973):

*“Ningún cultivador serio actual de la ciencia de las religiones aceptará como científicamente probada la tesis de la existencia de un estadio arreligioso de la humanidad, ni siquiera de ninguna de las culturas de las que se tienen noticias”.* (Gómez Caffarena, 1973:42).

Podemos decir que antropológicamente, llegamos a la conclusión de que, una de las características fundamental del hombre es el aspecto mediante el cual, el hombre, precisamente, se diferencia del animal por ser sujeto religioso, y que este aspecto viene vinculado a la experiencia social y cultural. Recordando a Gruehn (Godin, 1968) podemos decir:

*“La idea de Dios en cada hombre es extremadamente diferente según sea vinculada a los fenómenos naturales, a las experiencias morales, a los acontecimientos históricos, a la Sagrada Escritura. Esto no depende de la voluntad de un hombre, sino de su pasado, de su medio”.* (Godin,1968:96).

### **3.4.3. Razones sociológicas.**

Las razones sociológicas por las que la docencia de religión académicamente es fundamental, se delata fuertemente sobre todo en el propio campo social, pues la sensibilidad filantrópica o altruista de una persona formada con una ignorancia del fenómeno religioso, se puede ver fácilmente vacía de contenidos esenciales, que conformarían su consciencia y su capacidad de respuesta social ante el individualismo imperante en la sociedad consumista actual.

Es sabido que desde mediados del siglo XX, ante la fuerza social que va adquiriendo la juventud como realidad emergente con identidad propia, crece el interés por conocer y encontrar pautas para mejorar los sistemas de relación. En esta tarea los primeros pasos se dan desde personas cercanas a grupos parroquiales. Los estudios sobre “protesta juvenil”, delincuencia de menores y problemas de convivencia de menores son cada vez más abundantes.

Como resultado numerosas investigaciones pedagógicas se centran en el análisis de actitudes antisociales en los jóvenes, con el objetivo de intentar proponer diversos medios para su control, prevención y tratamiento.

El término “conducta pro-social” es acuñado en 1972 por Wispe, como antónimo de “conducta antisocial”, pero será en la década de los ochenta cuando se inicie un modelo pedagógico para formar en la prosocialidad. Según Tapia (2004), la conducta pro-social consiste en promover el desarrollo de actitudes “pro-sociales”, y son aquellas *“acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior”* (Tapia, 2004:35).

La educación en la prosocialidad implica un desarrollo sociológico positivo, centrado en habilidades para las relaciones interpersonales que se concreta:

- Permite un clima de empatía capaz de identificar las demandas formuladas por el prójimo, capacitando el acercamiento, la atención y escucha respetuosa, esto es lo que en hodegética denominamos pre evangelización o inculturación del cristiano.
- Enfatizar el compromiso del alumno más que el mero conocimiento o simplemente colaborar, otra de las enseñanzas fundamentales en el fenómeno religioso es la implicación con el otro no sólo dando lo que tienes sino sobre todo lo que eres. (Recordamos aquel diálogo entre un padre y su hijo mientras desayunaban, el hijo le pregunta sobre qué diferencia hay entre comprometerse y colaborar, y el padre que tomaba huevos fritos con beicon, le contesta: mira hijo, en mi desayuno la gallina ha colaborado pero el cerdo se ha comprometido).
- El reconocimiento de que la práctica de la solidaridad implica siempre reciprocidad, estableciendo unos vínculos entre quienes se reconocen como iguales.

Hay sociólogos de la religión, que desde una metodología positivista, han abandonado una línea esperanzadora empezada por Weber y Durkheim (1912), quienes defendían que la religión tiene una función social insustituible, pues legitima, institucionaliza e interioriza la experiencia humana. Consideran

la religión clave para la comprensión de la ubicación del individuo en sociedad. Parten según Luckman (1973) de *“que el problema de la existencia individual en la sociedad es un problema religioso”* (Luckman, 1973:26).

A partir de la segunda guerra mundial se trivializa el sentido que tiene la religión en la teoría sociológica y los estudios se centran sólo en la sociología eclesial. Berger y Luckmann continúa la línea de Weber y de Durkheim y defienden la función social de la religión como integración personal. Se hace un análisis del fenómeno de la secularización, que se llega a considerar, un hecho incuestionable dentro del proceso de la industrialización y urbanización, de aquí surge una nueva cosmovisión, nacida de la secularización, que desafía al hombre actual frente a la aportación religiosa de la Cristiandad. Ante esta situación se defiende la existencia humana necesitada de consuelo y esperanza que hasta ese momento, sólo han sido capaces de satisfacer en profundidad las respuestas religiosas.

#### **3.4.4. Razones psicológicas.**

Pero la religión va más allá de todo lo que hemos estudiado, porque ante la interpelación de una visión nueva y esperanzadora de la religión como radicalidad del sentido último y global de la existencia humana, se da una respuesta que engloba un presupuesto teológico. Quizás partiendo del *existencial sobrenatural* del teólogo Karl Rahner, podemos llegar a una respuesta actual donde se nos descubre una pedagogía religiosa nueva y original que enseña al alumno que: “La fe no es una respuesta, sino una pregunta”. Sólo el que pregunta cree, y sólo el creyente soporta la pregunta. Una de las críticas y reproches de mayor peso al tema de la didáctica de la religión, ha sido que la docencia de la religión se encuentra delimitada por respuestas dadas a preguntas que hoy no apasionan a los alumnos. Recordemos la clásica pedagogía de los catecismos, basados muchos de ellos en el Astete-Ripalda antiguo. El objetivo último de la religión ha de ser la autenticidad humana, y ésta la consigue cada uno, en la medida en que, no nos dejemos guiar por un criterio alienante, como cuando aceptamos sin consciencia crítica; se traicionaría el principio de autodeterminación que lleva a esta búsqueda de sentido donde lo *“único definitivo es la entraña buscadora del hombre”* (Gil Larrañaga, 1982:28).

Este concepto psicológico, determina un alumno que se forma en un juicio reflexivo, valorando la sociedad y su postura ante el mundo inmanente y trascendente, desde unas convicciones que fundamentan su consciencia en una responsabilidad; y podemos conseguir que la educación de este alumno no esté mediatizada por un único patrón pedagógico, y también, formándose en unos juicios desautomatizados ante unos estímulos publicitarios o informáticos. Capacitándose de este modo, al alumno, para responder fuera de unas pautas *mecanicistas* de comportamiento previamente seleccionadas, como ocurre en la *reflexología* de Pavlov (1849-1936), sistema que induce a un automatismo mecánico según el binomio *estímulo-respuesta*. La conducta del docente, no se puede formar, desde una superestructura skinneriana como “*Walden Dos*”, según deducía Skinner (2005).

Se necesita un nuevo discurso para una nueva mirada de la educación religiosa escolar, que sea pensando desde la experiencia existencial *sentiente* como nos dice la escuela orteguiana de mano de María Zambrano, y alejar los parámetros de la lógica lineal a ultranza y sin fisura:

- Optar la educación religiosa por un *espíritu de fineza* (Pascal), cargado de sensibilidad y energía vital, sobre el espíritu de eficacia, que nos lleva a un frío pragmatismo. Según Freire (1998): “*Una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiados seguros de nuestras certezas*” (Freire, 1998:29).
- Ensanchando la razón con una predilección de la *razón cálida* y cómplice de la dimensión afectiva y volitiva, sobre la *razón calculadora* reducida a llegar a los fines que difícilmente se replantean Aranguren Gonzalo (1998: 52-55).

#### **3.4.5. Razones históricas.**

No podemos aventurarnos en un estudio profundo de la historia de la educación religiosa católica, simplemente marcaré algunas razones que arrastra la historia de la humanidad, para comprender la importancia de esta asignatura en la formación del alumno, y observar cómo la religión católica en el transcurso de los siglos ha evolucionado hasta la ciencia actual.

Todos conocemos la historia del desarrollo pedagógico de la enseñanza de la religión desde sus propios orígenes, me refiero a las primeras

enseñanzas del Maestro, Jesús de Nazaret, utilizando su particular pedagogía con *parábolas*, que queda recogido con abundantes detalles por los evangelistas, desde aquí se constituye la Iglesia, que se extendió por las ciudades del Mar Mediterráneo y más tarde por el mundo, distribuyendo sus enseñanzas, llamando a esta acción: evangelización. Aunque desde muy temprana edad de la cristiandad ya podemos distinguir, la evangelización más identificada con la enseñanza práctica y mistagógica, que como docencia cognitiva. La enseñanza evangelizadora procede de los apóstoles (tradición oral) y evangelistas (tradición escrita), y se trata de un testimonio presencial manifestado por el testigo, o por un comentarista que ha entrevistado al testigo directamente y de primera mano.

Por ello, podemos englobar la evangelización más que como enseñanza objetiva, como una experiencia subjetiva de un testigo. Opino que se aproximaría más a una investigación judicial que pedagógica, aunque sin duda ninguna, el modo de evangelizar contiene una pedagogía implícita, como nos deja de forma explícita Clemente de Alejandría en su trilogía *Protréptico Προτρεπτικοξ* (Clemente de Alejandría, 2008) es un vibrante discurso de exhortación a los gentiles, *Pedagogo Παιδαγωγος* (Clemente de Alejandría, 1994), y los *Strómatas Στρωματα* (Clemente de Alejandría, 1998) (Clemente de Alejandría, 2005). “*Clemente de Alejandría sabía que el uso que originariamente se había dado a la palabra «pedagogo» era igual al esclavo que tenía la función de llevar y traer al niño a la escuela, y no tuvo inconveniente en dar este nombre a Cristo.*” (Clemente de Alejandría,1994:28). “*La misión del pedagogo reviste en concreto tres modalidades: la exhortación, la educación y la instrucción. Por eso conviene el triple título de protréptico <exhortador>, pedagogo <educador> y doctor <maestro>.*”(Clemente de Alejandría,1994:29)

La catequesis que etimológicamente proviene de *κατεξέσο*, cuyo significado es “*sonido agradable en torno a los oídos*”, y que procede de las primeras escuelas de enseñanzas donde se transmitía la cultura de forma oral, este término se utiliza como sinónimo de enseñanza religiosa. El diccionario lo define como instruir en los principios y misterios de nuestra fe católica. En definitiva no es más que una forma primitiva determinada de catequizar o

enseñar, ya que esta voz no contiene la forma sino la materia. Las catequesis se comenzaron a poner por escrito cuando san Cirilo, patriarca de Jerusalén, escribió veintitrés tratados a los que llamó *Catequesis* y que únicamente contenían instrucciones parciales de las verdades católicas, que al juntarlas formaron un libro, que es uno de los primeros catecismos que se conocen.

Históricamente según la clásica estructuración cronológica podemos distinguir cuatro períodos antiguos que se llaman: patrístico, monástico, escolástico y humanísticos. Hasta el período humanístico, que surge mediante la docencia laica, no se encuentra la enseñanza eclesial, después de un largo Medievo, con ninguna cultura paralela, que pretenda hacerle sombra. El humanismo del Renacimiento no trajo propiamente elementos nuevos, pero retoma el interés general por los estudios de la Grecia clásica y de todo lo clásico en general, poniendo en el centro de la erudición el paradigma del “Hombre” con todas sus dimensiones culturales. Podemos destacar un abundante número de pedagogos en este período histórico, pero nos quedamos con los españoles Luis Vives y sobre todo con Antonio Martínez de Jarava, conocido por su nombre de origen, Nebrija; aunque también hemos de destacar a F. Sánchez de Brozas, Pedro Simón Abril, y más adelante, pero en la misma escuela, Gregorio Mayans y Siscar.

El libro base fue en la casi totalidad de colegios *“El Arte de Nebrija”*, más conocido por *“El Antonio”*, editado en 1481 y reformado por el jesuita Juan Luis la Cerda en 1612. La obra, a pesar de su antigüedad, venía a ser un clásico que ofrecía entre sus virtudes enseñar morfología y sintaxis por un solo texto. Con el Dr. Vergara Ciordia (2004) recordamos:

*“La obra de Nebrija ofrecía la ventaja metodológica de aprender en un solo texto la morfología y la sintaxis latina. Virtualidad que alentó una uniformidad textual que aumentó a partir de 1548 cuando el Consejo de Castilla intentó convertirla en texto obligatorio de colegios, seminarios y universidades. Posteriormente, el Padre la Cerda se limitó a revisarlo y hacer una serie de reformas que se habían reivindicado a lo largo del siglo XVI.”* (Vergara Ciordia, 2004:126)

En esta época surge la formación de la segunda enseñanza clásica, simultáneamente en el campo protestante y católico, en el que llevaron las directrices los jesuitas, concretamente el padre Claudio Acquaviva que hizo

formar el *Ratio studiorum* 1584-1599, y es en donde comenzó el declive de los famosos pedagogos jansenistas de Port-Royal y, en general, de los humanistas franceses. Los jansenistas estrecharon el espíritu francés, angustiando sobre todo la educación femenina, y los estudios clásicos; el prurito de anticipar el cultivo de la lengua materna, ilustrada a la sazón por los grandes autores del siglo de Luis XIV, hizo relegar el uso del latín, y fue principio de su decadencia. Los pedagogos de Port-Royal, por el empeño de facilitar la enseñanza, la despojaron de su actividad formal, que daba interés y animación a los ejercicios escolares. De los humanistas franceses hay que citar a Pedro Ramus, calvinista asesinado en la triste noche de San Bartolomé; F. Rabelais, que fue más crítico de la pedagogía vieja que iniciador de la nueva, y también M. Montaigne y Fenelón.

#### **3.4.5.1. Cultura y enseñanza en el Siglo de Oro español.**

Creo que no podemos pasar de largo este período histórico, como otros muchos que deberíamos tratar con mayor detenimiento pero por no ser la historia propiamente, la materia a investigar en este estudio, no podemos profundizar como sería nuestro deseo. Pero sí estimamos necesario conocer estos puntos más álgidos de la cultura española, para poder analizar la parte capital de muchos problemas de falta de entendimiento que, aún en nuestros días, siguen repercutiendo en la enseñanza. Deseando algunas líneas docentes secularizadas actuales que olvidemos nuestra historia, o que podamos formarnos en una exposición tergiversada por intereses meramente laicistas. Según Fernández Álvarez (1999):

*“La época filipina es la cultura de una sociedad enmarcada por una Monarquía confesional... es en esa España donde brota los fenómenos del misticismo, no olvidemos a santa Teresa y san Juan de la Cruz quienes realizan su obra reformadora y escriben sus admirables creaciones literarias a lo largo del reinado de Felipe II...Una nota muy particular de la época es el auge universitario. Hay que añadir en seguida que respondiendo sobre todo a la necesidad de aquel Imperio en expansión por contar con más letrados y más teólogos. En este caso, toma un auge universitario donde se alza un modelo incuestionable: la Universidad de Salamanca.*

*... La Iglesia es la institución mejor organizada, mejor dirigida, más nutrida y mejor desarrollada por todo el ámbito nacional...Añádase la acción de las grandes Órdenes religiosas, con sus predicadores, que atraían al público como pueden hacerlo ahora los cantantes más populares".* (Fernández Álvarez, 1999: 259-260).

Desde distintos sectores, no necesariamente eclesiales, se piden soluciones al problema de mediados del siglo XVI, donde surge un confucionismo moral, religioso y cultural generado por las ideas de Lutero, Calvino y Zwinglio y algunos movimientos innovadores de la época. Este tema fue bien estudiado por Vergara Ciordia (2004:40-41), quien nos explica, como:

*"El 12 de octubre de 1522, el humanista Luis Vives pedía al Papa Adriano VI que reuniese un concilio de toda la cristiandad para tratar en él de lo concerniente a la piedad y a las costumbres. Las cuestiones discutibles que pudieran ser objeto de controversia debían dejarse para las universidades. De modo semejante, Erasmo dirigía a Adriano VI la súplica por un "concilio de varones íntegros, prudentes y pacíficos que averiguasen las causas de la sedición protestantes, para que se pueda aplicar remedio".* (Llorcas Vives, 1979: 390).

#### **3.4.5.2. La educación española desarrollada en Hispanoamérica.**

Un factor determinante de la importancia que se otorga a la educación en Hispanoamérica, son las reiterativas intervenciones de la Monarquía en la formación no sólo escolar y universitaria, que en principio viene impartida la docencia por los religiosos, sino también a partir del Concilio de Trento para los seminarios.

Con anterioridad a Trento lo habitual era hablar de colegios clericales, seculares, sacerdotales; pero no existía la denominación de seminario hasta mediados del siglo XVI. Erasmo lo utilizaba para referirse a la convivencia de jóvenes de las órdenes mendicantes (*Erasmus Disederius, Opus epistolarum Erasmi Roterodami, ed. P.S. Allem, II, 295 F.*), San Ignacio de Loyola en una carta dirigida a Pedro Canisio (18 agosto 1552) habla de cuatro géneros de *seminario*: los colegios universitarios existentes, el Colegio Germánico, los colegios universitarios organizados según el Colegio Germánico y los colegios de

nobles. *“El Colegio Germánico, fundado en Roma en 1552, por san Ignacio, constituye una de las realidades más emblemáticas e influyentes de la Compañía de Jesús. Su mentor inicial el cardenal Giovanni Moone, nuncio durante muchos años en Alemania, pensó que una de las mejores soluciones para afrontar los emergentes problemas de confusión moral y religioso que acechaban en Alemania, pasaba inexorablemente por fundar un colegio donde se formasen buenos y cultos sacerdotes. San Ignacio encareció al papa Julio III la importancia de fundar en Roma un colegio «para las regiones del Sacro Romano Imperio de la Nación Alemana» donde la fe estaba en peligro. El papa se dejó fácilmente convencer, y la bula de fundación del colegio Dum Sollicita –31 agosto de 1552- confiaba la dirección del llamado Colegio Germánico a la Compañía de Jesús.”* (Cfr. *“Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús”*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid 2001, Vol. I pg. 840).

Por tener una idea de cómo queda la enseñanza española después del Siglo de Oro, podemos recordar la docencia impartida en Hispanoamérica, donde prácticamente España es la fundadora de la cultura universitaria como se conoce en la actualidad.

*“Felipe III, solicita en 1617 a la Santa Sede, que los centros escolares conventuales establecidos en América pudiesen conferir grados académicos superiores en ciencias sagradas. La petición del monarca fue atendida con celeridad por la Santa Sede dos años después. La bula Casissimi in Christo de Pablo V, que data de 11 de marzo de 1619, accedió a la petición de la corona española, con tal de que los nuevos centros distasen al menos doscientas millas de una Universidad mayor, que entonces sólo eran dos: Lima y México, ambas fundadas por la corona en 1551 (la Universidad de Santo Domingo languidecía desbastada por huracanes y piratas). La bula obtuvo el pase real y llegó a América en 1622-1623, y provocó una notable floración de Universidades pontificias (en Bogotá, Quito, Córdoba, Santiago de Chile y Manila).”* (Vergara Ciordia, 2004:84).

### **3.4.5.3. Respeto a las culturas indígenas.**

Uno de los aspectos fundamentales a destacar, en contra de lo que a veces se pueda creer, según manifiestos de algunos historiadores, ha sido el

respeto que la docencia universitaria española en estos tiempos tuvo por la cultura indígena, incluso desde los propios seminarios católicos, allí establecidos y por supuesto en todas las universidades fundadas por la Monarquía confesional. Podemos recordar los textos donde se nos manifiesta que el Seminario de Santa Cruz de Oaxaca, fundado en 1673 por Tomás de Monterroso, alcanzó también una importante proyección; su sucesor, el obispo Nicolás del Puerto (1679-1681), asentó sus cimientos y lo dotó de dos cátedras de gramática, una de arte, dos de teología: prima y vísperas, una de moral y una cátedra de lengua zapoteca, que era la más habitual en su obispado, en Cuzco ocurrió igual.

R.A.H., M/L, t.C. fol 149. *Real Cédula al obispo de Cuzco para que los colegiales del Seminario de San Antonio Abad de Cuzco se gradúen en la Universidad.* Está fechada el 24 de julio de 1679, y enviada al obispo de Cuzco; afirmándose que es el seminario más importante de América ya que en él cursan estudios de gramática, artes y teología más de 100 colegiales.

Pero sobre todo quiero dejar constancia de una de las primeras prescripciones al respecto que fue la real cédula de Felipe II, firmada el 25 de septiembre de 1580, por la que ordenaba a la Real Audiencia de la Plata que se instituyera en cada obispado de su territorio una cátedra de lengua de los naturales del país, dando instrucciones sobre cómo debían ser los exámenes que debían realizar los aspirantes al sacramento del orden. Posteriormente esta prescripción se hizo extensiva a todas las ciudades principales de las Indias, según real cédula, firmada por Felipe II el 12 de junio de 1591. Todo ello se hacía más necesario cuando la Ley LVI de la legislación indiana prescribía: *“No se den licencia para ello a ningún clérigo o religioso que no sepa la lengua general de los indios de su provincia y lleve fe y certificación del catedrático, que leyere la cátedra, de que ha cursado en lo que se debe enseñar en ella por lo menos un curso entero, aunque el ordenante tenga la habilidad y suficiencia en la facultad”.* (Recopilación de leyes de los reinos de las Indias, libro I, tit. XXII, ley LVI.)

#### **3.4.5.4. Proliferación de escuelas cristianas.**

Como ya he comentado el Concilio de Trento (1545-1563) dio un gran impulso a la enseñanza, no sólo clerical, como era de esperar, (con la creación de Seminarios clericales), sino también, reformó la enseñanza primaria y superior. Todo ello da ocasión al nacimiento de un carisma que siempre había sido enseñado en la Iglesia, como las tres primeras obras de misericordia espirituales, que son: “enseñar al que no sabe”, “Dar buen consejo al que lo necesita” y “Corregir al que yerra”. Por eso en este periodo histórico surgen la Escuela Pía de San José de Calasanz (1617) y la Escuela Cristiana de san Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Los padres Escolapios poblaron de colegios, especialmente para pobres, las provincias de Italia, España, Moravia, Polonia y Bohemia. Podemos recordar al padre Carlos Lasalde que publica: “*Historia General y biográfico de la Escuelas Pías en España*”. Los Escolapios fueron luego abarcando la enseñanza superior, sustituyendo de alguna manera los colegios de la Compañía de Jesús en el momento de su supresión. No podemos pasar sin mencionar la pedagogía que Don Bosco aplica en sus colegios, puesto que marca en cierta medida una línea pedagógica que repercute en todas las escuelas salesianas posteriores. El cimiento de la educación del niño la forjaba Dom Bosco en la necesidad de la educación moral del niño, alejándolo de todos los peligros e influjos perniciosos, antes de contar con la acción volitiva del propio individuo; era, lo que se llamó, un *sistema pedagógico preventivo*. En una segunda etapa formativa se potenciaba la disciplina, en este sentido era la acción educativa que se ejercía inmediatamente sobre las facultades apetitivas del educando. Esta es la parte más sustancial de esta pedagogía hodegética, y la que interpela a la educación educativa distinguiéndola de la enseñanza, sobre cuya distinción tanto dio que hablar; sabiendo que la enseñanza obra sobre el entendimiento directamente, e indirectamente también puede influir en la voluntad; pero la disciplina atiende en exclusiva al acto volitivo. Este modo de entender la pedagogía en cierta manera está influido por el pensamiento de Rousseau, que pertenece al apartado del modo de entender la educación desde la filosofía, que veremos, pero sí deseo ahora considerar que desde éste pensador la pedagogía se consideraba como algo que debía procurarse desde el nacimiento del niño, por lo menos preventivamente, para evitar los desvíos que luego dificultarían o imposibilitarían su buena educación.

*“Comienza a educar al futuro orador desde los brazos de la nodriza, y manda excluir de esta función a la mujer que hable mal, para que el niño no contraiga en sus brazos un vicio que luego haya que combatir con ímprobo trabajo.”* (Rousseau: 2004).

#### **3.4.5.5. La educación manjoniana.**

El padre Andrés Manjón, merece especial mención en el itinerario que nuestra memoria recorre por esta parte troncal de la educación religiosa en España. Su pedagogía se basaba en el descubrimiento de la necesidad de hacer la enseñanza al alumno más intuitivo, más activo, más personal. En sus momentos que son finales del siglo XIX y principio del XX, se sufre un movimiento naciente a favor de una escuela laica, parecido al actual. Al fin del siglo XIX, en 1898, Manjón era testigo de la pérdida de las últimas colonias, *“a través de las páginas de su Diario se ve la tristeza que eso producía en su recio espíritu español”*. (Monteros Vives, 1998).

*“Su proyecto educativo se resumía en educar haciendo de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas espirituales, corporales en bien propio y de sus semejantes; en suma, hombres y mujeres dignos del fin para que hayan sido creados y de la sociedad a que pertenecen, hoy muy necesitada de hombres cabales.* (Monteros Vives, 1998).

Con este proyecto comienza la fundación de las escuelas Ave María (1900), cuando lleva 11 años trabajando en la tarea educativa de los marginados. Él define la educación como *completar hombres*. Para mí la educación manjoniana es una educación globalizada e integradora de la persona en todas sus facultades. El padre Manjón define educar del siguiente modo:

*“Educar es procurar la salud y precaver la enfermedad de cuerpo y alma; es intentar la robustez, agilidad y vigor físico y combatir la endebles, ineptitud y la anemia; es promover el saber la cultura, y desterrar la ignorancia y la barbarie; es ordenar la vida hacia la honradez y santidad, y apartarla de todo lo que sea inmoral e impío. Educar es desarrollar en el hombre todas las facultades que Dios le ha dado, y desenvolverlas en orden a los fines que Él mismo le ha señalado, y conforme a las leyes por Él*

*establecidas. Educar al hombre es perfeccionarle según todo su ser, físico e intelectual, moral y religioso, individual y social.”* (Monteros Vives, 1985)

Existen unas condiciones para una buena educación, según esta pedagogía, que viene establecida por:

1. *“La educación debe ser una y no contradictoria.*
2. *La educación debe ser integral.*
3. *La educación debe comenzar desde la cuna.*
4. *La educación debe ser gradual y continua.*
5. *La educación debe ser progresiva*
6. *La educación debe ser tradicional e histórica.*
7. *La educación debe ser orgánica y armónica.*
8. *La educación exige atención sostenida y unidad de objeto, debe ser constante y unitaria.*
9. *La educación debe ser activa por parte del discípulo.*
10. *La educación debe ser activa por parte del maestro*
11. *La educación debe ser sensible o estética.*
12. *La educación debe ser moral.*
13. *La educación tiende a formar caracteres.*
14. *La educación debe ser religiosa.*
15. *La educación, por lo mismo que es religiosa, debe ser libre con la libertad de Dios nos dotó.*
16. *La educación debe ser artística.*
17. *La educación debe Ser manual.”* (Monteros Vives, 1985).

#### **3.4.6. Razones filosóficas.**

Las razones filosóficas para reconocer la necesidad de la educación religiosa en el hombre, han venido variando con las diferentes luces racionales que el hombre ha ido encontrando en el transcurso de su progreso intelectual. Desde el Medievo podemos recordar los inicios filosóficos de la educación católica, que viene de la mano de la enseñanza apoyada en la pedagogía escolástica, siguiendo un método que utilizaba continuamente el ejercicio de disputar y silogizar, comunicando a los alumnos un temple intelectual, que en opinión de algunos, en vano se busca ahora en las modernas Universidades, como se apunta de las universidades alemanas donde la labor científica logró un alto nivel en los cincuenta años finales del siglo XIX y principios del siglo XX,

pero se advirtió siempre este defecto de lógica escolástica en el desarrollo de sus exposiciones. La educación de los Jesuitas cuidó mucho este tipo de educación y supo combinarla con los sistemas pedagógicos de los *sentidos*, que aparecen a partir de Rousseau, y también de la *memoria* o mnemotecnia.

#### **3.4.6.1. Antecedentes filosóficos en la Educación Religiosa.**

La educación religiosa comienza sus interpelaciones y crisis, indudablemente con el nacimiento de la controversia de la Reforma protestante, que no puso en duda ni por un momento que la enseñanza debería ser confesional, protestante para los protestantes y católica para los católicos. En el siglo XVII, se pretende sustituir la religión por la filosofía, la escuela alemana del filosofismo ilustrado o *Erklaerung*, propuso la idea, enteramente nueva, de remover de la educación el elemento religioso, lo que llegó a denominarse *enseñanza neutra*. Esta idea, parte de los pensamientos propagados por los filantropistas y escuelas inspiradas en el "*Emilio*" (Rousseau, 2002), en esta obra se pretende que el educando no ha de recibir nada por opinión de los hombres, sino por persuasión e inteligencia propia, por lo cual, prohíbe que se le hable de religión hasta tanto que pueda por sí mismo escoger la que sea conforme con su razón ya desarrollada. Este pensamiento se filtra penetrando en las leyes escolares de algunos países, fundamentalmente durante el siglo XIX, aunque no deja abolida la religión en la enseñanza escolar totalmente, más que en algunos países llevados por el laicismo estatal, como ocurrió en Francia, Italia y algunos Estados europeos, menos importantes, y también en las Repúblicas de América.

Según una mayoría de los pedagogos del siglo XIX, consideraban la necesidad de iniciar a los alumnos desde la infancia en la religión, para obtener una sólida educación moral.

*"Así Herbart (que fue racionalista) y Pestalozzi, en su carta XIII a Gesner (titulada: «Cómo Gertrudis enseña a sus hijos»), hace ver con claridad que las ideas religiosas tienen íntima conexión con los sentimientos que primero brotan en el corazón infantil, por lo cual no puede ofrecer seria dificultad iniciar desde luego a los párvulos en la religión, sobre todo si se trata de una religión tan popular, intuitiva y práctica como el Catolicismo."* (Ruiz Amado, 1916).

A mediados del siglo XIX surge una corriente en pedagogía didáctica que tiende al extremo contrario del realismo y materialismo pedagógico, poniendo toda la atención en transmitir al educando múltiples conocimientos, sin atender a la educación de sus facultades. La pedagogía helénica del Renacimiento, y no menos la Escolástica, de manos de Pedro Abelardo con (*El sí y el no*), fueron de carácter formal; mirando preferentemente a desenvolver las facultades del alumno, sin dar tanta importancia a las materias que aprendían durante el ciclo formativo, este formalismo rayó un sistema viciado, sin embargo, como hemos comentado a mediados del siglo XIX, los pedagogos tienden al extremo contrario.

#### **3.4.6.2. Concepción filosófica actual de la Educación Religiosa.**

Lo específico de la educación religiosa, nos hace enumerar las razones necesarias para apreciar la necesidad del conocimiento de esta materia en cada individuo. Filosóficamente podemos apreciar la religión, como la acción racional ante el ser consciente en su búsqueda con la trascendencia. Pero en la religión católica, el hombre encuentra una revelación que induce su razón hacia un objetivo claro, el descubrir a Dios como personal, manifestado en un misterio trinitario. Por ello podemos deducir:

- El hecho religioso se manifiesta como relación del hombre con la trascendencia, realidad óptica “totalmente otra” en un ámbito sagrado.
- La respuesta del hombre a esta realidad “totalmente otra” es la actitud religiosa, que nace como compromiso personal al descubrir esta realidad.
- En un momento concreto de la vida se necesita una conversión para tomar la propia opción personal. A través de ella el individuo asume una dirección, Dios, que es aceptado como razón última que le incita a sucesivas cosmovisiones para lograr su propia identidad y conseguir un progresivo descubrimiento de esa realidad “totalmente otra”.
- El descubrimiento de lo “totalmente otro” nunca debe servir como realidad alienante, sino liberadora e integrante de los valores del hombre en el tiempo. Para ello es importante no caer en las prácticas supersticiosas ni en el análisis intelectualista. La búsqueda de sentido es otra cosa que implica al hombre integralmente.

- La actitud religiosa se construye a partir de las experiencias previas. Existe ya en el niño, siendo fundamental la experiencia familiar. Esto hace que la religiosidad será auténtica en la medida en que ayude a desarrollar la madurez humana desde el principio de organización integradora.

### **3.4.7. Razones teológicas.**

Las ciencias teológicas que se estudian desde la cultura cristiana incluyen unos valores que humanizan al hombre de nuestros tiempos, así como influyó en los de épocas pretéritas, podemos añadir también siguiendo las pautas de Fernández Almenara (2004), que el saber religioso es un “Gran Relato” que incluye una visión integral de la realidad, una descripción genérica de los tres polos fundamentales de la realidad: Dios, hombre y mundo. *“Cuando en la actualidad la postmodernidad ha puesto en crisis todo gran relato y ha instalado al hombre en el microrelato, es decir, en una descripción parcelada y concreta de algún aspecto de la realidad, resulta más fundamental reivindicar el Gran relato, porque sólo desde ahí es posible orientar al ser humano y situarlo en el conjunto de la historia y de la realidad.”* (Rosenzweig, 1998)

*“El saber religioso, no se refiere al cómo sino al para qué”.*  
(Fernández Almenara, 2004: 41).

Aristóteles distinguía dos tipos de causas: las causas segundas y las causas primeras. El análisis de las causas segundas es propio de las ciencias naturales, mientras que el análisis de las causas primeras es el campo de la metafísica entendida como saber fundamental. El saber religioso trata de dar respuesta a las últimas preguntas desde una terminología simbólica que obliga a una constante interpretación y contextualización. Las creencias y prácticas religiosas no sólo reclaman imágenes que enseñan cómo vivir, sino que además enseñan cómo interpretar las enseñanzas religiosas.

El saber religioso da respuesta a la pregunta por el origen último del mundo (protología), pregunta ineludible del ser humano. Es una pregunta que trasciende el marco de la reflexión de la ciencia empírica y exige una reflexión de carácter metafísico. El saber religioso se acerca a la cuestión del origen desde un relato simbólico, mitológico y literario que es objeto de fe y que precisa un trabajo hermenéutico. Esta exposición que sigue la línea de Fernández

Almenara (2004), llega a concluir con premisas contundentes que nos abren las puertas de nuestra curiosidad cultural, llega a darnos claves educativas para el área de religión como las siguientes:

*“El saber religioso constituye un cuerpo de conocimientos, objetivos y evaluables como cualquier tipo de conocimiento de tipo humanístico. Los conocimientos referentes al fenómeno religioso pueden objetivarse y analizarse desde la perspectiva científica. El saber religioso no es la fe. Esta es un don, una experiencia íntima y un acto libre. La fe no se puede transmitir como se transmite una información física. Sólo se puede comunicar mediante el testimonio vivido auténticamente. El profesor de religión transmite la riqueza y múltiples dimensiones del saber religioso, de modo pedagógico y adecuado a las circunstancias del educando, pero no lo hace al modo «apologético». En la transmisión de este saber puede despertar en el educando la pregunta por el sentido de la religión y por el sentido último de la existencia.”* (Fernández Almenara, 2004).

Cuando pretendemos dar razones teológicas de la importancia de la educación religiosa debemos partir del origen. Laín Entralgo (1997) decía que *“la existencia de Dios no es para el hombre, sea o no cristiano, una noción evidente; es tan sólo una creencia razonablemente apoyada en hechos innegables y en razonamientos plausibles –praeambula fidei, preámbulos de la fe, son técnicamente llamados- ... El Dios de los cristianos no es el Dios abstracto de los deístas, ni siquiera el que, contraponiéndolo expresamente al «Dios de los filósofos»”*. (Laín Entralgo, 1997)

El “Dios de los filósofos” es el dios identificado con la «Razón Suficiente», que no debemos confundir con el «Principio de Causalidad» que es, en algunos casos, el “Dios de los MASONES”. La diferencia es que la «Razón Suficiente» es más universal que el «Principio de Causalidad», se enuncia clásicamente diciendo: Nada existe sin razón suficiente de su existencia, o en términos positivos: Todo ser tiene razón suficiente de su existencia, basta comparar los dos principios para ver la diferencia en el sujeto (*Todo ser*, el ser contingente), en el predicado (*tiene razón suficiente* y *tiene causa*) y en la extensión de su alcance: pues al paso que el de causalidad no alcanza sino a la existencia de los seres contingentes, (recordemos la fórmula que suele dar a este

principio expresión de la misma verdad: *No hay efecto sin causa*) el de «Razón Suficiente» se extiende a todo ser, en cuanto a su esencia, su existencia y su misma cognoscibilidad; en definitiva en el Ser supremo hay la razón suficiente de su Ser, que es su Aseidad, en la necesidad absoluta de existir, que es su propia esencia metafísica.

Pero estos conceptos de Dios aludidos no son los que se plantean en la formación inicial religiosa universitaria, porque sería abordar el conocimiento de un Dios abstracto, que se estudia en la disciplina denominada Teosofía y lo que la jerarquía eclesial propone es una propedéutica enraizada en la Teología Fundamental.

Finalmente nos queda una razón existencialista que nos introduce en la necesidad vital de conocer lo que la humanidad ha recibido, por revelación, y conoce de Dios. Podemos unirnos al conocido pensamiento de Ortega: «Yo soy yo y mis circunstancias, y si no la salvo a ella, no me salvo yo». En esas circunstancias se encuentra inmersa mi cultura y condición cristiana, aunque pretenda marginarla de mi vida, obviamente, con mi acción yo no puedo salvar “toda” mi circunstancia, todo lo que en ella me es próximo y todo lo que me es remoto; decía Laín Entralgo (1997):

*“ Yo puedo y debo salvar –intentar salvar- lo que de ella haya hecho «mío», parte esencial de mi intimidad y mi ser, aquello por lo que la auroral sentencia de Ortega pueda convertirse en esta otra: «yo soy yo y lo mío; y si no salvo –o intento salvar- eso que considero realmente mío, no me salvo yo»”.*(Laín Entralgo,1997).

#### **3.4.7.1. Necesidad de la Religión.**

En primer lugar debemos considerar que, la ciencia de la religión, como tal, es una asignatura necesaria en la formación de cualquier cultura que se cuestione la trascendencia, origen y fin de su propia existencia. Es en definitiva una respuesta intelectual que da verdaderas luces a la inteligencia en una abstracción existencial a la que no llega ninguna ciencia por abstracta que se la considere, como por ejemplo la matemática, la metafísica o la lógica.

#### **3.4.7.2. Razón formal de la Religión.**

En segundo lugar, recordamos como la razón formal de la asignatura de religión, no es más que todas las referencias a un tema general y único que consiste en saber quién es Dios, y cómo es principio y fin. La razón formal *sub qua* de las distintas ramificaciones del saber teológico, en unión con el Sujeto de la teología, versa sobre distintas ciencias específicamente hablando, puesto que existe una ciencia teológica absoluta que prescinde de las condiciones intelectuales del sujeto que la recibe. Pero siguiendo un razonamiento escolástico, podemos decir que aquí contemplamos las condiciones intelectuales, de los simples mortales, que contamos con la información oscura de la Fe y la cerna oscura de la revelación profética. La realidad objetiva del dato o principio revelado es idéntica en toda condición de la mente, no menos que la certeza de las consecuencias lógicas que de él se derivan, y que puede ser deducida por cualquier ser racional, sabiendo que el raciocinio es connatural al ser humano.

Hemos de recordar que santo Tomás enseña que la ciencia de la religión es una disciplina especulativa y práctica a la vez, y al exponer este doble concepto, indica que el dogmatismo abarca primariamente el elemento especulativo, así como el elemento práctico, que está contenido en el conocimiento de las virtudes humanas y del objeto de estudio de la teología que no es más que el propio Dios y su revelación. La dogmática y la moral no se conciben como hoy hasta el Concilio de Trento.

#### **3.4.7.3. Argumento desde la Revelación.**

En tercer lugar, y argumentando la necesidad, no desde la búsqueda interpelada del individuo, sino desde una revelación dada por Dios, podemos decir que Jesucristo practicó la enseñanza de su doctrina a través de sus palabras dadas a los apóstoles; pero en ocasiones hasta los mismos apóstoles le pedían que les enseñara, evangelio de Lucas: *“le dijo uno de sus discípulos: Señor, enséñanos a orar, como Juan enseñó a sus discípulos.”*(Lc 11,1)

#### **3.4.7.4. Argumento desde el Magisterio Eclesial.**

El Magisterio nos recuerda constantemente, y de modo explícito, la necesidad de una educación católica impartida en las escuelas. El Concilio Vaticano II (1962-1965) recoge:

---

*“Todos los cristianos, puesto que en virtud de la regeneración por el agua y el Espíritu santo han llegado a ser criaturas y se llaman y son hijos de Dios, tienen derecho a la educación cristiana.” “Entre todos los medios de educación, tiene peculiar importancia la escuela, la cual, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio...”. (Gravissimum educationis 2 y 5). (Concilio Vaticano II, 1991).*

En España en época del Concilio Vaticano II (1962-1965), no existía ningún tipo de problemas con la enseñanza religiosa escolar puesto que coincide con la época concordataria con las conocidas etapas: de la enseñanza escolar con “Catecismo Nacionales” (1957-1961) que más tarde fueron sustituidos por los “Catecismo Escolares” (1968-1969).

Juan Pablo II, en su Discurso a los participantes en la II Asamblea plenaria del Consejo Pontificio para la Familia el 19 de agosto 1984 dijo:

*“En el período de la adolescencia intervienen incisivamente, como ya se ha dicho, para influir en el desarrollo de los jóvenes, otros elementos externos a la familia. Me refiero especialmente a la escuela y a los medios de comunicación social. En ambos sectores debemos desarrollar iniciativas para ayudar eficazmente a las familias en la tarea esencial de educar a los propios hijos, sobre todo en lo referente a la educación en el amor.*

*Es necesario facilitar y realizar un coordinamiento y una cooperación mucho más estrecha entre padres y educadores en los colegios y escuelas. Los padres no pueden delegar todas sus funciones educadoras a la escuela, la cual, a su vez, no puede prescindir de quienes le confían los hijos para una educación completa. La escuela y los padres deben ayudarse recíprocamente en la tarea educadora del niño y del adolescente. Pero no podemos olvidar que muchos muchachos y muchachas frecuentan escuelas no católicas, en las cuales con frecuencia no reciben una orientación adecuada al respecto, o reciben una enseñanza y palpan un ambiente, que no les ayudan a formarse una visión cristiana del amor, de la sexualidad y del matrimonio.*

*En este caso, el deber de los padres se hace todavía más grave tanto en relación con la escuela como, sobre todo, en el ámbito de la propia familia, en*

*la cual deben llevar a cabo una acción educadora...*". (Enchiridion de la Familia, 2000)

Lo que tiene que decir la Iglesia sobre la educación, a finales del siglo XX, queda expresado claramente en la carta de Juan Pablo II "*Gratissimam sane*" del 2 de febrero de 1994 donde dice:

*"En el ámbito de la educación, la Iglesia tiene un papel específico que desempeñar. A la luz de la tradición y del magisterio conciliar, se puede afirmar que no se trata solo de confiar a la Iglesia la educación religioso-moral de la persona, sino de promover todo proceso educativo de la persona <junto con> la Iglesia. La familia está llamada a desempeñar su deber educativo en la Iglesia, participando así en la vida y en la misión eclesial. Uno de los campos en los que la familia es insustituible es ciertamente el de la educación religiosa, gracias a la cual la familia crece como <iglesia doméstica>. Las familias, y más concretamente los padres, tienen la libre facultad de escoger para sus hijos un determinado modelo de educación religiosa y moral, de acuerdo con las propias convicciones. Pero incluso cuando confían estos cometidos a instituciones eclesiales o a escuelas dirigidas por personal religioso, es necesario que su presencia educativa siga siendo constante y activa."* (G.S.16). (Enchiridion de la Familia, 2000).

### **3.4.8. Razones culturales.**

Para los griegos la idea de la cultura (Dalmacio, 2006:52) era cualitativa, perfectiva; la cultura procede de "*colere*": *cultivar la tierra*, y se aplicaba en cultivar al hombre de modo que llegue a desarrollarse con la mayor perfección posible conforme a la naturaleza, es decir, según sus posibilidades o disposiciones naturales.

La cultura marca indirectamente en una civilización los fines de la educación, siguiendo los razonamientos de Dalmacio Negro (2006): "*El fin directo de la educación es la formación del carácter o «ethos individual», desarrollando los hábitos correspondientes a las facultades del hombre. El fin indirecto es la cultura, tanto general como especial. Pero entre el hombre individual y la cultura media el «ethos», el carácter colectivo, al que otorga Ratzinger con razón tanta importancia. En realidad, la tradición no es sino la*

*dinamicidad del «ethos». Así pues, la educación del «ethos individual» se hace en y para el «ethos» propio de cada grupo humano y de acuerdo con él, sin intención de modificar el «ethos» tradicional.” (Negro, 2006:50).*

La cultura española es católica, y también la andaluza, desconocer nuestra religión sería cerrar el entendimiento no sólo a la Fe, sino a toda la tradición que conlleva: literaria, pictórica, escultórica, arquitectónica. Prácticamente todo el arte hasta la edad moderna, no se entiende sin formación religiosa. Nuestros propios nombres, proceden del santoral cristiano. El calendario que poseemos, no sólo por las fiestas religiosas, que marcaban los martirologios desde el principio del cristianismo, sino incluso en su constitución científica. Según la explicación de la que tenemos constancia desde la imprenta de Zanetti en 1603, en Roma nos deja expresado el siguiente legado (Tempesti, 1982):

*“Todos sabemos que el calendario juliano, vigente desde mediados del siglo I a.C., cometía un error de 11 minutos y 15 segundos que marcaba una gran diferencia con el año del trópico, a principios del siglo VIII, el venerable Veda, monje inglés, llamó la atención de que el equinoccio de primavera, que el concilio de Nicea, en 325 d.C., había fijado en el 21 de marzo, en base a las observaciones astronómicas de entonces, caía el 18 de marzo. En el concilio de Constanza (1414-1418), se presentó una memoria con el proyecto de renovar el calendario, pero las intrigas para solucionar el problema del cisma de occidente, distrajeron la atención de los padres sobre el calendario. Fue en la segunda mitad del siglo XVI, cuando el papa Gregorio XIII, llevando a efecto una deliberación del Concilio de Trento, encargó que estudiara el problema de la reforma del calendario a Luigi Lilio de Ciro que presentó el «Compendium novae rationis restituendi kalendarium» (1577), más tarde el matemático español Pedro Chacón, el italiano Eganzio Danti, el alemán Christopher Clavius, de la Compañía de Jesús, profesores de la Universidad de Bolonia, verifican la fecha de equinoccio. Será el 24 de febrero de 1582 cuando Gregorio XIII con la bula «Inter gravissimas» decretó la reforma cuyos principios se encuentran en la obra de Clavius «Romani calendarii a Gregorio XIII restituti explicatio». Como dato curioso con la reforma del calendario gregoriano se perdieron diez días de historia, pues en el concilio de Nicea se salta del jueves 4*

*de octubre de 1582 al viernes 15 de octubre.*” (Tempesti, 1982: 1668). Como vemos con este ejemplo, toda la cultura en general se elaboraba desde el interior de la Iglesia Católica.

Años después, en la cultura, aparece un fenómeno que intenta devaluar al Catolicismo: simplemente califica la Religión como subjetivismo personal e intransferible; podemos abordar esta concepción desde la explicación que el papa Benedicto XVI nos ofreció siendo aun el cardenal Ratzinger (1997):

*“Desde la Ilustración existe un movimiento que considera la Iglesia demasiado anticuada. Esta cuestión se fue haciendo más radical con el progresivo desarrollo del pensamiento moderno. Luego, en el siglo XIX se originaron algunos movimientos en dirección contraria,... La pauta que había que seguir era que todo fuera verificable científicamente y de esa forma se produjo – esto lo expresa muy bien Bultmann- una imposición del, así llamado, concepto moderno del mundo, que fue aprobado como un valor altamente dogmático y que excluía la intervención de Dios, de los milagros y de la Revelación. El hombre podía tener religión si quería, pero, eso era algo solamente subjetivo, y por tanto, no podía tener relación con un contenido objetivo, común, vinculante y dogmático; cualquier dogma era considerado una contradicción para la razón humana... En cualquier caso, la posición radical de la Ilustración se muestra aquí muy parcial, ya que una religión reducida a pura subjetividad no tiene fuerza formativa, sino que el sujeto se confirma a sí mismo. Lo que las ciencias naturales limitan a puro racionalismo, en el fondo, tampoco puede dar respuesta a todas las cuestiones.*

*...antes de la Revolución Francesa, se decía: ahora el papa deberá desaparecer, para que pueda dar comienzo la nueva era de la razón. Y efectivamente, el papa se ocultó por algún tiempo en el exilio francés. Pero en el siglo XIX, el pontificado se hizo más fuerte que nunca había sido... a pesar de todo, el cristianismo no se quedó atrás, como una antigualla.”* (Ratzinger, 1997).

En este texto, el autor, nos muestra una panorámica histórica rápida, donde se nos enseña una poderosa idea dominante que se impuso desde el dogmatismo modernista establecido en nuestra sociedad desde el siglo XIX: “lo

antiguo no es válido, queda relegado para el ámbito de lo privado, pero el esnobismo tiene valor universal, sobre todo cuando viene respaldado por el positivismo”. Este pensamiento elimina todo tipo de cultura, y con ellas, la cultura católica, si entendemos la cultura fundamentalmente como el “ethos”, para constituirse sólidamente en una costumbre. La cultura religiosa hecha costumbre, en cuanto, expresión de unas características fundamentales que identifican una población determinada o una etnia concreta. Las costumbres religiosas se transmiten como cultura, cuando a partir de un modo particular de sentir los acontecimientos meramente existencialistas y los valores de una civilización se transmiten a posteriores generaciones por medio de la tradición. La denuncia de errores históricos como la pérdida de culturas antiguas, por ejemplo, las culturas precolombinas (mayas, aztecas e incas), por querer imponer los conquistadores lo que se creía una cultura más civilizada, destruye otra cultura que tiene unos valores importantes. Esa misma situación equivocada se puede sufrir ahora cuando se pretende eliminar la cultura religiosa e imponer una filosofía positivista. No volvamos a cometer las mismas torpezas.

### **3.4.9. Razones jurídicas.**

Dentro de las razones jurídicas debemos de considerar que por derecho, en múltiples declaraciones, constituciones y estatutos, como veremos, se recoge el disfrute de una educación religiosa, siempre que la voluntad del individuo así lo demande, o en caso de menores, sus tutores. Respetando la libertad del individuo y de la comunidad. Pero debemos considerar que una cosa es lo que está legislado, que como veremos es mucho y con unos planteamientos ideales, y otra cosa es la ejecución de esas leyes, sin olvidar que el aprovechamiento del ciudadano de un derecho establecido jurídicamente, obliga al Estado al deber de ofrecer los cauces necesarios para que se lleve a cabo, y desgraciadamente no se produce en múltiples ocasiones.

#### **3.4.9.1. Según *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*.**

Por nuestra condición de ser humano nos ampara “*La Declaración Universal de los Derechos Humanos*” (1995) pronunciada por las Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Que dice en su preámbulo: “*Esta*

*asamblea general proclama esta Declaración como idea común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, **promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades** y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional su reconocimiento y aplicación universales y efectivos”.*(D.U.D.H., 1995)

Comenzamos por el artículo 18 donde se establece el derecho de toda persona a creer libremente lo que considere oportuno, así como a manifestar su religión y por la enseñanza poder expresarla.

En el artículo 18 dice: *“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”.*(D.U.D.H., 1995)

En el artículo 26 se habla de la educación gratuita necesaria para adquirir la persona el desarrollo necesario de su personalidad, de las libertades fundamentales y de la comprensión y tolerancia de todos los grupos étnicos y religiosos. También se marca el objeto de la educación como el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecimiento de las libertades fundamentales. Finalmente se alude al derecho de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos. El artículo dice textualmente:

1. *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y*

*promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*". (D.U.D.H., 1995).

#### **3.4.9.2. Según la Convención Europea y el Tratado para la Constitución Europea.**

Por nuestra condición de ciudadanos europeos podemos hacer referencia:

a) En primer lugar aludimos al *Protocolo Adicional N.º 1 de la Convención Europea*, que salvaguarda el derecho de todo ciudadano a la educación según convicciones religiosas de sus padres manifestados en su expreso deseo; literalmente recogemos del artículo 2: *"A nadie se le puede rehusar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio que se asumirá en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas"*.

b) También recogemos del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (2004) en el Artículo II-71, titulado *Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión*. Dice textualmente: *"Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, a través del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos"*.

Y con respecto a la educación religiosa dice en el Artículo II-74: *"1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.*

1. *Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.*
2. *Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto de los principios*

*democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”.*

Uno de los compromisos claro de la Unión Europea es desarrollar una educación con calidad de enseñanza fomentada por la cooperación de todos los Estados miembros. En la sección 5ª. Artículo III-282, 1, nos dice: *“La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre Estados miembros y, si es necesario, apoyando y completando la acción de éstos. Respetará plenamente la responsabilidad de los Estados miembros en cuanto a los contenidos de enseñanza y la organización del sistema educativo, así como su diversidad cultural y lingüística.”*

#### **3.4.9.3. Según la Constitución Española.**

Por nuestra condición de ciudadanos españoles nos ampara el derecho constitucional, del que trataremos más adelante cuando veamos el derecho del español a recibir educación religiosa a través del derecho constitucional por toda la historia de nuestro país. En la *“Constitución Española”* de 1978, (1995) vigente en la actualidad, se recoge en el capítulo segundo que trata sobre derechos y libertades, art. 16: *“1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.*

*2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.*

*3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.”*

En el art. 27 se recogen diez apartados que nos muestran el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y en el apartado 3 recoge la garantía del derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban formación religiosa y moral, dice: *“3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.”*

#### **3.4.9.4. Según el *Estatuto Autonómico de Andalucía*.**

Por nuestra condición de ciudadanos andaluces nos ampara el *Estatuto Autonómico de Andalucía* (Real Decreto 1835/1981 de 20 de agosto), (1995), el pronunciamiento más claro que podemos encontrar en dicho Estatuto es el art. 19 que en su primer apartado sigue lo conformado por la Constitución Española, y se compromete a velar para que la enseñanza en Andalucía guarde su esencial conexión con las tradiciones del pueblo andaluz, donde entendemos, por supuesto, la tradición católica tan manifiesta en el Catolicismo Popular de Andalucía. Dice textualmente: “ 1. *Corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen; de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.*

2. *Los poderes de la Comunidad Autónoma velarán porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz”.*

#### **3.4.9.5. Según el *Derecho Canónico*.**

Por nuestra condición de católicos bautizados nos asiste el “*Código de Derecho Canónico*” (1986). El Código vigente (25/I/1983) no sólo no trata la materia de la educación católica con mayor amplitud que el Código anterior (1917), pues dedica veintinueve cánones, sino que la reorganiza de nuevo por completo, partiendo de un núcleo jurídico fundamental: el derecho a la educación, en torno al cual giran no sólo las posiciones jurídicas de los distintos sujetos implicados en el proceso educativo (familia, sociedad civil e Iglesia), sino también las principales “estructuras educativas” vigente en la actualidad, es decir, los centros educativos en sus diversos grados.

Centrándonos a la justificación del tema que nos ocupa podemos distinguir en primer lugar el objetivo de la educación, como lo entiende la Iglesia Católica está expresado en el canon 795: “*Como la verdadera educación debe procurar la formación integral de la persona humana, en orden a su fin*

*último y, simultáneamente, al bien común de la sociedad, los niños y los jóvenes han de ser educados de manera que puedan desarrollar armónicamente sus dotes físicas, morales e intelectuales, adquieran un sentido más perfecto de la responsabilidad y un uso recto de la libertad, y se preparen a participar activamente en la vida social”.*

En el canon 796 se expresa el deber y derecho de los padres a educar a sus hijos y configura la docencia escolar como instrumento de ayuda en el cumplimiento de esta tarea. También en el planteamiento de este canon se implica el evitar dos extremos que perjudicarían el rol educativo de los padres, por un lado un sistema escolar que no contemplase la legitimidad de la educación familiar, pretendiendo subrogar dicho derecho paterno, esto lógicamente no se espera en una sociedad democrática como en la que nos encontramos según hemos visto en los apéndices anteriores, porque se respeta la libertad y el derecho del individuo, así como la asistencia del Estado al cumplimiento de ello desde las convicciones que los padres demanden a los estamentos de educación pública. También se exige el cumplimiento de los padres en la implicación y asistencia al profesorado docente en aquello que necesiten de ellos para mejor educar a sus hijos. Textualmente dice:

*“ 1. Entre los medios para realizar la educación, los fieles tengan en mucho las escuelas, que constituyen una ayuda primordial para los padres en el cumplimiento de su deber de educar.*

*2. Es necesario que los padres cooperen estrechamente con los maestros de las escuelas a las que confían la formación de sus hijos; los profesores, a su vez, al cumplir su encargo, han de trabajar muy unidos con los padres, a quienes deben escuchar de buen grado, y cuyas asociaciones o reuniones deben organizarse y ser muy apreciadas.”*

El canon 797 toca tres temáticas cruciales en relación con la libertad de escuelas, cuestión muy debatida en muchos ordenamientos civiles. Primero reivindica el derecho a la libertad en la elección de escuela, derecho que deriva de la dignidad del hombre y que debe ser adecuadamente reconocido y tutelado en la sociedad civil. El reconocimiento del derecho que tienen los ciudadanos y su contenido consiste en la posibilidad real de elegir libremente una escuela que

tenga un proyecto educativo conforme con las propias convicciones, también se entiende que el ejercicio de este derecho no resulte obstaculizado; este derecho es tan importante que viene respaldado por:

- El principio de libertad para elegir reflejado en el art. 27 de la Constitución Española.
- En los Acuerdos Internacionales que España, por la fuerza del art. 96 §1 ha incorporado a su propio ordenamiento jurídico interno.
- Declaración de los Derechos Humanos, de la O.N.U. art. 26 § 3 (10/oct./1949).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la O.N.U. art. 13 § 3 (16/dic./1966, ratificado por España el 13/abr./1977).
- Pacto Internacional de Derecho Civiles y Políticos art. 18, § 4 (16/dic./1966, ratificado en España el 13/abr./1977).
- Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la esfera de la Enseñanza, adoptada por la U.N.E.S.C.O. art. 5 § b (14/dic./1960, aceptación de España el 20/ago./1969)
- Protocolo Adicional Primero, art. 2, a la Convención Europeo para la salvaguarda de los Derechos del Hombre y la Libertades Fundamentales, adoptado por el Consejo de Europa (4/nov./1950).

Y finalmente tener en cuenta, el sentido realista, muy oportunamente señalado, en el canon de que no basta la proclamación del derecho, sino que además es necesario protegerlo con ayudas económicas, conforme a la justicia distributiva. El canon 797 dice: *“Es necesario que los padres tengan verdadera libertad para elegir las escuelas; por tanto los fieles deben mostrarse solícitos para que la sociedad civil reconozca esta libertad de los padres y, conforme a la justicia distributiva, la proteja también con ayudas económicas.”*

El canon siguiente 798 dice: *“Los padres han de confiar sus hijos a aquellas escuelas en las que se imparta una educación católica; pero, si esto no es posible, tienen la obligación de procurar que, fuera de las escuelas, se organice la debida educación católica.”*

Este canon se entiende a la luz del canon 1374 del antiguo Código de 1917, que prohibía a los padres enviar a sus hijos a escuelas acatólicas, neutras o

mixtas, salvo permiso del Ordinario del lugar, que normalmente se refería al Obispo de una diócesis.

El término «*concredant*», va más allá de la simple recomendación, si se tiene en cuenta que en la Iglesia el deber de educar cristianamente a los hijos está configurado como una auténtica obligación jurídica de los padres, cuya inobservancia puede llegar a constituir un delito, de acuerdo con el canon 1366.

Resumiendo este apartado, podemos entender que la libertad de educación es un derecho que debe satisfacer, favorecer y ejercer el Propio Estado a través de sus ministerios competentes, para asistir a sus ciudadanos, en las necesidades que demandan del Estado, y que encuentran manifestado extensamente en la legislación vigente en todos sus estamentos posibles.

### **3.5. Demanda de formación docente con modelos de desarrollos sostenibles.**

Según una clásica concepción expuesta por Montesquieu (1689-1755) probablemente tomada de la Constitución Inglesa y que descansa en una concepción *mecánica* del Estado y su actividad, entre los tipos de poderes de un Estado, hemos de distinguir con cierta claridad el campo que atañe al Poder Legislativo, que hemos visto anteriormente, y el que corresponde a los Poderes Ejecutivo y Judicial que veremos en este apartado.

Como sabemos, el pensador Locke (1632-1704) distingue el poder de hacer las leyes (legislativo) del de hacerla cumplir (ejecutivo, en el cual comprende el judicial), esto junto con la concepción de que el Estado debe estar limitado por las leyes, pero en los casos inciertos porque el Estado tiene carácter discrecional y no está sometido a normas fijas, lo que obedece al mayor bien de todos y a dar estabilidad a un Gobierno, este principio tan básico se expone en “*Tratado sobre el Gobierno*” publicado en 1690, en el cap. XIII.

En la actualidad conocemos las parcelas del poder judicial y el poder legislativo, que competen a sendos ministerios: Ministerio de Justicia y Ministerio del Gobierno; son campos distintos aunque estrechamente relacionado. Una cosa es la expresión de lo que en justicia se *desearía* ofrecer, por parte del Gobierno, y disfrutar por parte del ciudadano; y otra lo que hay legislado en un Estado concreto. El poder ejecutivo debería finalmente velar para que esos derechos y deberes se cumpliesen en orden a lo establecido.

En definitiva lo que pretendemos estudiar, son los modelos de desarrollo educativo sostenidos por nuestro Estado, (no sólo de derecho sino también de hecho), hasta dónde hemos llegado en la actualidad y qué se pretende legislar para un futuro inmediato; concretamente en lo que atañe a la asignatura de Religión Católica, que se viene impartiendo en los colegios públicos y privados.

### **3.5.1. Situación desde el Ministerio de Educación y Ciencias.**

A lo largo del 2001 y 2002 fueron sancionadas diversas reformas legislativas que modificaron de forma sustancial la realidad de la educación en España.

*“Pese a las sucesivas reformas acometidas en los últimos tiempos, existía un claro consenso entre los distintos sectores implicados, en denunciar las carencias del sistema educativo español y su incapacidad de adaptación, a las continuas transformaciones sociales y económicas experimentadas por la sociedad. Tras una década de aplicación de la controvertida Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la encrucijada resultaba de especial complejidad, en el caso de la educación secundaria, pero también en el ámbito de la universidad, necesitada de una urgente modernización.”* (Berthelot, 2004: 224).

#### **3.5.1.1. L.O.C.E.**

El gobierno de España liderado por José María Aznar, se enfrentó al desafío de la educación mediante la aprobación de tres ambiciosos textos legales: la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional, y la Ley Orgánica de Universidades (LOU). Destinado, todos ellos, a impulsar una profunda reforma educativa que afectaría a 8.304.226 alumnos y a 474.397 trabajadores de la enseñanza pública, según datos del Ministerio de Educación para 2002.

Pocas leyes habían suscitado tanta polémica en la historia reciente de España, como la destinada a reformar los ciclos de enseñanza que comprenden desde la educación infantil hasta el bachillerato. Se publicó el anteproyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en marzo del 2002. Con la inclusión de unas 200 de las 1000 enmiendas presentadas, la LOCE fue aprobada en diciembre de 2002 con los votos del Partido Popular y Coalición Canaria. Una de las principales novedades de la LOCE era la relativa al establecimiento de los denominados itinerarios a partir de 3º de Enseñanza

Secundaria Obligatoria (ESO). Así, mientras todos los alumnos de 1º y 2º compartían asignaturas comunes (biología y geología; ciencias de la naturaleza; cultura clásica; física y química; educación física; educación plástica; ética o religión; geografía e historia; latín; lengua castellana y literatura; lenguas extranjeras; matemáticas; música y tecnología), los de 3º, es decir, los alumnos de 14 años de edad, debían elegir entre dos itinerarios distintos, correspondientes, respectivamente, a una formación de tipo técnico profesional y a otra de corte científico humanista. El 4º de ESO, que pasó a denominarse Curso para Orientación Académica y Profesional Pos-obligatoria (COAP), se configuró como un curso preparatorio para los estudios posteriores, que podrían ser de bachillerato o de formación profesional.

La LOCE introduciría otras modificaciones reseñables, como la gratuidad de la educación infantil (de tres a seis años) y la reducción de las cuatro modalidades de bachillerato anteriormente existente (artes; tecnología; ciencia de la naturaleza y de la salud; Humanidades y ciencias sociales y tecnología) a tres: (Arte; ciencia y tecnología y humanidades; y ciencias sociales). Establecía, asimismo, que en cada modalidad de bachillerato se impartían materias comunes, materias propias de cada modalidad y materia optativas, formando parte del primer grupo disciplinas como la educación física, la filosofía, la historia de la filosofía, la historia de España, la lengua castellana y la literatura, además de la lengua cooficial de la comunidad autónoma y la lengua extranjera. Entre las medidas que dieron más que hablar resaltamos la declaración de la asignatura de religión como computable, y la obligatoriedad de repetir curso en el caso de que se suspendieran más de dos asignaturas y el establecimiento de la reválida o Prueba General de Bachillerato (PGB), que se exigiría para obtener el título de bachiller y para poder acceder a la universidad.

### **3.5.1.2. L.O.E.**

Las Cortes españolas aprueban en mayo de 2006 la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), dicha aprobación a supuesto un cambio en el corpus legislativo referente a educación, ya que esta nueva Ley, además de derogar lo poco que quedaba vigente de la Ley General de Educación de 1970, ha derogado totalmente la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en 1995, la cual a su vez había derogado en su día la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) de 1985; también ha derogado la Ley

Orgánica de la Participación, de la Evaluación y del Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.) de 1996; y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) de 2002. Sorprendentemente la L.O.E. de 2006 (presentada en el Congreso por la ministra de Educación María Jesús Sansegundo es reemplazada después de su aprobación por la nueva ministra Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo) que deroga las tres leyes anteriormente descritas, modifica aspectos importantes de la L.O.D.E. de 1985 y la vuelve a poner en curso legal, con lo que curiosamente no la deroga; según Bárcena Argilagué (2007) *“en este momento las leyes orgánicas relativas a la educación escolar son la L.O.D.E. de 1985, con importantes cambios respecto a la versión original”*.

Siguiendo la opinión de este mismo autor (Bárcena Argilagué, 2007: 136), podemos descubrir los siguientes *cambios y recambios* en la L.O.E.:

- Como novedades sabemos que la L.O.E. no distingue entre enseñanzas de régimen general o especial, o enseñanzas escolares o no escolares, e incluye la educación superior en la enseñanza universitaria.
- Establece que la educación infantil corresponde a la franja comprendida entre los neonatos y los seis años de edad.
- La educación primaria hasta los doce años, el redactor trasluce la voluntad de dar más entidad a la etapa y no considerarla un tránsito a la E.S.O. que llega hasta los dieciseis años. La evaluación será global además de continua, se mantiene la posibilidad de una única repetición en toda la etapa, y se podrá promocionar siempre que esa circunstancia no impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso.
- En los objetivos de la etapa se ha insistido en formar a los alumnos «para el ejercicio activo de la ciudadanía», de sus derechos y obligaciones en la vida, con un énfasis especial en la lucha contra la violencia de género.
- También se propone prestar atención especial a la orientación educativa y profesional, y dotar de autonomía organizativa y curricular a los centros para mejorar la atención a la diversidad.
- Especial relevancia en el currículo obtienen las lenguas extranjeras (una primera y una segunda), así como el uso de las nuevas tecnologías.
- Se podrá desglosar la materia de ciencias de la naturaleza en biología/geología y física/química.
- Se impartirá la educación para la ciudadanía.

- Desaparecen los programas de garantía social y los incipientes programas de inserción profesional, que dejan paso a los programas de cualificación profesional inicial, ideado para no dejar en «vía muerta» a aquellos alumnos que opten por este camino de manera que puedan obtener títulos de graduado en educación secundaria.
- La promoción de curso será posible hasta con dos materias pendientes. La repetición será obligatoria con cuatro y queda a criterio del equipo docente en caso de tres.
- El bachillerato ve reducidas sus modalidades a tres: a) artes, b) ciencias y tecnología y c) humanidades y ciencias sociales.
- Para obtener el título de bachiller basta con superar todas las materias, y se mantiene una prueba de acceso a la universidad.
- Los centros concertados verán revisados los módulos de los conciertos, de manera que respondan a las necesidades para las que se crearon, y en contrapartida, de forma expresa, se prohíbe que perciban directa o indirectamente cantidad alguna por parte de las familias, a no ser que se trate de actividades extraescolares o complementarias. El artículo referente a la dirección y gestión de los centros se caracterizan por un denominador común, el principio de autonomía.

### **3.5.2. Situación desde la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis.**

La educación religiosa escolar, es un tema que en la Iglesia se viene trabajando desde hace muchos años, como hemos podido vislumbrar a través de una pasada histórica que hemos realizado anteriormente, pero lo verdaderamente importante para nuestra investigación es tomar el pulso de los acontecimientos y novedades más recientes de la educación religiosa escolar, determinada concretamente, en la clase de religión. El estado actual con las aportaciones de la *Asociación Profesional de Profesores de Religión en Andalucía* APPRECE-A a las propuestas para el debate del Ministerio de Educación y Ciencias, lo veremos más adelante, ya que los profesores de religión y padres de los alumnos se han pronunciado manifestando en diversos momentos sus reflexiones a las propuestas gubernamentales sobre el tema en cuestión.

Me gustaría recordar las Jornadas de Pastoral Escolar, que sobre todo han preparado la Federación Española de Religiosos de Enseñanza que desde 1992 se han realizado, mostrando la preocupación general de la Iglesia Católica en el campo de la enseñanza en general, y en particular en los valores cristianos aprendidos a través de las clases de religión.

Ya a finales del siglo XX, concretamente en la década de los 80 y 90, se observa claramente, la llegada a la escuela de los primeros hijos de las llamadas “*madres secularizadas*” (Aparicio, 1983:3-14), incapaces ya de transmitir educación religiosa, niños que llegan a las escuelas sin saber lo que es rezar, por ejemplo. Según manifiesta en su ponencia “*La escuela católica, lugar de evangelización*” el profesor de teología del Instituto Pastoral de León XIII (González-Carvajal, 1992) la escuela transmite la fe de cuatro formas: a) es un agente de socialización religiosa, b) dispone de un plan sistemático para educar la fe, c) es un espacio privilegiado para el diálogo fe-cultura y d) ofrece un testimonio colectivo de praxis evangélica.

### **3.5.2.1. Finalidad Pastoral de la clase de religión.**

No debemos olvidar que la finalidad de los planes pastorales de educación en la fe de los alumnos en su etapa escolar, tiene como objetivo: el poder simultáneamente, los alumnos que están en la escuela cursando la asignatura de religión, verse movidos por el deseo de alcanzar una fe cristiana madura; para ello es necesario ofrecerles una buena catequesis, que se realizaría normalmente en un ámbito parroquial. De tal modo que la educación religiosa de la que adolece el alumno actual por el fenómeno expuesto de que en su familia, cada vez con mayor frecuencia sufren el síndrome de “*padres secularizados*”, aunque con seria intención de que su hijo aprenda lo que ellos, desgraciadamente en muchos casos, no han llegado a vivir: la Fe Cristiana. Ya Matesanz (1991) nos advierte de que “*no es nada provechoso la precipitación por introducir en catequesis a quien todavía no tiene ningún motivo para cambiar de vida y hacerse discípulo de Jesucristo. La catequesis es sencillamente inútil cuando falta un mínimo conocimiento de Jesucristo y su doctrina...Abonar y regar una maceta no hace crecer la planta si lo que falta es la semilla*”. (Matesanz, 1991: 66).

Ante el avance de la cultura laica en nuestra sociedad, algunos autores han sugerido que el futuro del catolicismo en España, se asemejará bastante a la

situación original del catolicismo norteamericano, que, para salvaguardar su identidad cultural y religiosa en un mundo totalmente dominado por la secularización, se vio obligado a crear su propia red de escuelas y universidades confesionales. Sobre los inconvenientes de esta solución nos asesoran González-Anleo (1985: 111) y Díez del Río (1989: 155) entre otros.

Este planteamiento ha preocupado a muchos responsables de la educación religiosa, porque parece orientado a promover un *gheto* católico en medio de la sociedad. Por ello la enseñanza católica no se debe marginar a escuelas propiamente católicas, porque de lo contrario formaríamos una escuela católica *invernadero como laboratorio donde se ensaye la síntesis de la fe cristiana con la cultura de hoy*, como apunta González- Carvajal; ya que podríamos ser como aquel personaje de García Márquez (1978:327): *“que llegó a la adolescencia sin saber nada de su tiempo, pero con los conocimientos básicos del hombre medieval”*.

Este tipo de enseñanza religiosa margina solamente a las escuelas católicas, no es deseado nunca, ni contemplado por nuestra Constitución. Y tenemos constancia de ello desde el siglo III, donde ni los primeros cristianos, a pesar de vivir inmersos en una cultura completamente pagana, renunciaron a educarse en la fe inmerso en su propia cultura: *“Los cristianos no se distinguen de los demás hombres ni por su tierra, ni por su habla, ni por sus costumbres. Porque ni habitan en ciudades exclusivas suyas, ni hablan una lengua extraña, ni llevan un género de vida aparte de los demás...Para decirlo brevemente: lo que es el alma al cuerpo, eso son los cristianos al mundo...tal es el puesto que Dios les señaló y no les es lícito desertar de él”*. (Discurso a Diogneto V, VI). Tomado de (Ruiz Bueno, 1967).

### **3.5.3. Situación desde el profesorado de Religión.**

Sabemos que hoy no es fácil el desarrollo de la asignatura de religión en cualquier centro escolar público, en las condiciones en las que el profesor debe ejercer su docencia. Como estudiaremos las reformas educativas últimas, no apoyan suficientemente a este profesorado propuesto por la Iglesia, aprobados por el Ministerio de Educación, pero con unas condiciones laborales precarias en cuanto al disfrute de derechos, por parte del profesorado, y al mismo tiempo, exigentes en su formación permanente y condiciones de vida testimonial cristiana.

Hoy se exige al profesorado de religión aquellos consejos que ya Pablo VI ofrecía a todo educador cristiano: *“El hombre contemporáneo escucha más a gusto a los que dan testimonio que a los que enseñan, o si escuchan a los que enseñan es porque dan testimonio”* (*“Evangelii nuntiandi”* exhortación apostólica de Pablo VI, 1975:41). *“A través de este testimonio sin palabras estos cristianos hacen plantearse a quienes contemplan su vida interrogantes irresistibles”*. (E.N. 21).

Contando con las cualidades que dicho profesorado adquiere en su Formación Inicial universitaria, existe un replanteamiento desde la Iglesia, que capacite al profesorado de Religión, no sólo con la formación académica establecida para dichos profesores: con su titulación universitaria homologada con cualquier otro profesor compañero (Titulación de Maestro), de otra asignatura que enseñe en los mismo cursos, sino que también se exige la Declaración Eclesiástica de Idoneidad D.E.I., por parte de la Comisión Episcopal de Enseñanza, para completar con los apoyos pedagógicos necesario la ardua tarea de enseñar debidamente esta asignatura. También algunos pastoralistas proponen unas pautas a considerar por las escuelas que opten por una animación educativa de la religión. Podemos tomar la propuesta de (Vecchi, 1991):

- “1. Proceso de aprendizaje de los valores evangélicos, no solo de enseñanza de doctrina cristiana.*
- 2. Lugar físico donde se dan las condiciones necesarias para estas prácticas, ya que la escuela es un lugar abierto de evangelización.*
- 3. Grupo de personas que trabaja en equipo para evangelizar en corresponsabilidad.*
- 4. Programación que ajuste la capacidad de las personas, la gradualidad de las acciones, recurso e instrumentos de los que se dispone. El resultado es, sin duda, el proyecto educativo- pastoral de la obra.*
- 5. Elaboración de itinerarios específicos propios de la escuela que partan expresamente del anuncio explícito de evangelio unas veces y, otras, de propuestas culturales que desemboquen en el anuncio.*
- 6. Relación y apertura entre los diversos programas, espacios y personas para que la acción pastoral se realice orgánicamente”*

Aunque estudiaremos debidamente los perfiles profesionales y eclesiales del profesor de Religión, tal y como lo entiende la Comisión Episcopal de Enseñanza, perfilando la identidad y misión de dichos profesores concretamente.

#### **3.5.4. Situación desde el alumno universitario de Magisterio que cursa la Formación Inicial en el área de Religión.**

La situación actual en la que se encuentra en líneas generales, podemos decir que son esperanzadoras para los alumnos que se forman en nuestras universidades, a nivel general, aunque las características particulares la obtendremos de las propias encuestas realizadas en el campo de trabajo a los propios alumnos, que como sabemos, se estudiará detalladamente en la segunda parte de este trabajo de investigación.

**Tema 4. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS CURRICULARES  
DE LA FORMACIÓN RELIGIOSA.**



---

## **Tema 4. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN RELIGIOSA.**

### **4.1. La pedagogía de la enseñanza de la religión en la historia de las escuelas españolas.**

Podemos decir sin miedo a equivocarnos, que la mayor parte de los autores didáctico del mundo entero, desde la última época de la Edad Antigua hasta la Edad Moderna, se han inspirado en las teorías pedagógicas del célebre escritor español Marco Fabio Quintiliano, que fue el primer maestro de retórica asalariado por el erario o contribuyente público de que nos dan noticia los anales literarios de Roma. Los doce libros de Quintiliano titulados *“De la educación del orador: fruto de veinte años de enseñanza pública, y obra que puede considerarse a la vez como un curso pedagógico, como un tratado de gramática y como un libro de preceptiva literaria”*. (Blanco, 1906). Contiene un programa de enseñanza superior de su época. La obra de Quintiliano ha ejercido extraordinaria influencia en la historia de la educación en España.

Hemos de considerar que la pedagogía de la enseñanza religiosa, según (Luzuriaga, 1916), podemos comenzar a intuir a raíz del libro de Plutarco *“Morales”* (del siglo I d.C.) escrito originalmente en griego, traducido al latín idioma en el que fue muy apreciado por los eruditos medievales, pero no llegan al conocimiento común hasta que se traduce al castellano en el siglo XV, concretamente por Alfonso de Cartagena que lo publica por primera vez en Alcalá de Henares (1548). La filosofía estoica del emperador Marco Aurelio, recogida en el latín por los *“Anales”* de Cornelio Tácito (Tácito, 1991), fue divulgada en España por el obispo de Mondoñedo, Antonio de Guevara, que lo publicó en el primer tercio del siglo XVI: *“Libro Aureo del emperador Marco Aurelio con el Relox de Príncipes”* (Sevilla, 1528).

#### **4.1.1. Contemplación de la Enseñanza religiosa en los sistemas educativos de la España de la EDAD ANTIGUA.**

Desde que se predicó el Fe Católica en la Península Ibérica, podemos asegurar que prácticamente el cristianismo es enseñado en nuestra patria por

las obras que se escribieron relacionadas con ideas de educación, inspiradas seguramente en la filosofía de Aristóteles, a que los Padre Orientales y Occidentales dieron nueva vida con las luces del Evangelio y con claros preceptos de las Epístolas paulinas. Esto se confirma con san Isidoro de Sevilla al recoger en sus *“Etimologías”* el espíritu de la educación de su época.

#### **4.1.2. Contemplación de la Enseñanza en los sistemas educativos en la España de la EDAD MEDIA.**

Desde los primeros siglos del Cristianismo las órdenes monásticas procuraron un grado de cultura en muy diversas disciplinas, y estudiaron prácticamente la manera de educar el carácter de los postulantes al espíritu general de la orden y a los fines especiales de su institución canónica. Esto dio lugar a lo que posteriormente se llamaría en los centros formativos: *internados*; y resolvió con la autoridad de la práctica un gran número de problemas que se aplicaron al sistema de educación colectiva.

Prácticamente no se reconoce un vestigio clarividente epistemológico de las ideas pedagógicas en la historia de la civilización española, hasta el siglo XIII, que es el siglo de nuestras Universidades.

En el siglo XIV se escribe un notable códice en latín, más tarde traducido al castellano; impreso en Sevilla como incunable en 1492, que no es más que un resumen del tratado latino de Edigio Romano traducido al castellano, la obra en cuestión se titulaba *“De Regime Principium”*. Esta obra conocida como la de Gil Romano es interesantísima para los pedagogos, porque contiene el primer tratado de educación que pudo leerse en nuestra lengua desde fines del siglo XV.

La influencia científica de la Pedagogía de los árabes en la española, fue escasa y tardía porque se limitó a la traducción de algunas obras árabes a la lengua castellana, en el año 1299 se publicó *“Libro de Calila e Dymna”*, que prácticamente estaba tomado del *“Panchantra”* de la literatura india. Se conocía de Abentofail su obra *“Filósofo Autodidacto”*, que es un discurso sobre el método de forma novelesca, ésta obra no fue traducida hasta comienzo del siglo XX.

A raíz de la transformación que sufre el mundo en el siglo XV por los grandes inventos, nacen en España personajes como Luis Vives, en cuyas obras se exponen científicamente teorías pedagógicas completas; siglo y medio antes que Fenelón, planteó y resolvió con la cultura de su tiempo, el problema de la educación de la mujer. La ciencia de educar era para Luis Vives una psicología aplicada y, por esto, Huarte de san Juan, cultivando científicamente las bases de nuestra disciplina, publicó por primera vez en 1575 su *“Examen de ingenios para las ciencias”*. La literatura didáctica aplicada fue también cultivada por Pedro Simón Abril, que publicó en Madrid 1589, su obra *“Apuntamiento de cómo se debe reformar las doctrinas y las maneras de enseñarlas”*.

#### **4.1.3. Contemplación de la enseñanza y pedagogía de la religión en España en los siglos XVII y XVIII.**

En el siglo XVII y XVIII las ciencias de la educación en España siguen las pautas marcadas por algunos autores, (Blanco, 1913) que desarrollaron sus pedagogías desde una perspectiva más filosófica, a través de una serie de textos, que marcarían una estructuración disciplinada en la metodología de la educación. Huarte y Sabuco marcaron precedente en sus exposiciones, Miguel Sabuco disertó largamente con método científico en su obra *“La nueva filosofía de la naturaleza del hombre”* (Madrid, 1587); Pujasol en su *“Filosofía sagaz y anatomía de ingenios”* (Barcelona, 1637); el padre Rodríguez de San José de Calasanz en el *“Discernimiento filosófico de ingenios para artes y ciencias”* (Madrid, 1795); el padre Hervás y Panduro en *“La historia de la vida del hombre”* (Madrid, 1789).

La Compañía de Jesús alcanzó pronto gran predicamento como organizadora de los estudios de humanidades y de los estudios superiores, así en la Península Ibérica como en América, como vimos, y su docencia fue decisiva en nuestra patria hasta su expulsión de España por Carlos III a fines del siglo XVIII.

En el primer tercio del siglo XVII se nos ofrecen en España para la historia de las ideas pedagógicas, tres factores fundamentales que se refieren a la aparición, en dos años consecutivos, de tres obras técnicas que son las primeras, cada una en su orden, de nuestra literatura didáctica: de Velázquez de Acebedo *“El arte de memoria”* (Madrid, 1626); de Francisco Navarrete *“El arte*

*de enseñar*” (Madrid, 1626); y *“El arte de enseñar hijos de príncipes y señores”* de Diego Guerra (Lérida, 1627). Dos años más tarde publicará Juan Gutiérrez de Godoy un primer tratado de puericultura, denominado *“Tres discursos para probar que están obligadas a criar sus hijos...”* (Jaén, 1629).

#### **4.1.3.1. Influencia en la educación española de los paradigmas educacionales extranjeros.**

El pensamiento filosófico de Locke con respecto a sus exposiciones sobre su idea de la pedagogía, no fueron conocido ni divulgadas en España, y por consiguiente en América, hasta después de haber sido traducidas al castellano en 1797; fue presentada su obra *“Some thoughts concerning education”*, que en castellano fue: *“Educación de los niños”*. A principios del siglo XVIII se vulgarizaron las primeras traducciones castellanas de Fenelon *“Le aventures de Télémaque”*, y años después el arzobispo Cambrai ofrece su libro *“L`éducation des filles”*. Estas obras sostuvieron el espíritu francés con su influencia en nuestras ideas pedagógicas. Aunque la pedagogía nacional no estaba de acuerdo con este movimiento educativo, en efecto, el padre Feijóo afronta casi todos los problemas fundamentales de la vida, incluso la educación, en sus obras: *“Teatro crítico Universal”* y *“Cartas eruditas y curiosas”*.

La literatura didáctica portuguesa ejerció a fines del siglo XVIII notorios influjos en las ideas pedagógicas de España, al traducirse y propagarse en nuestros reinos el libro: *“Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia”* del arcediano de Evora, Luis Antonio Verney, más conocido como el “Barbadiño”. El rasgo más sobresaliente de la obra de Verney, en orden a nuestro estudio, fue *“la violenta y apasionada censura del método de enseñar la lengua latina”*, en lo cual su sátira y donaires igualaron y aun sobrepusieron a veces, los de su contemporáneo el padre Isla (de Isla, 1992).

Las obras definitivas que concluyen este pulular continuo de nuevas perspectivas educativas, se ven finalmente enriquecido con las traducciones al castellano de dos autores: Pestazzoli con *“Libros elementales”* y *“Manual de las madres”* hecha por Andujar en (Madrid, 1807). Y el *“Emilio”* de Rousseau (1817). Ambos contribuyen a divulgar por toda España las teorías educativas de sendos pedagogos.

#### **4.1.3.2. Dirección educativa en España, como reacción a las nuevas pautas educativas.**

Mientras en Europa las ideas pedagógicas seguían las direcciones que hemos analizado, dos españoles ilustres del siglo XVIII sostienen, aunque de muy diversa manera, los fundamentos de la pedagogía nacional. Los dos educadores en cuestión son: el padre Hervás y Panduro, no exento ni mucho menos de influencias extranjeras, con su *“Historia de la vida del Hombre”* (Madrid, 1789), donde expone un tratado completo y enciclopédico de Pedagogía de sana doctrina, donde se hallan no pocas aplicaciones pedagógicas con normas y preceptos para la enseñanza de estudios superiores; y Melchor Gaspar de Jovellanos, que expuso sus planes de enseñanza que recuerdan al clásico de Simón Abril y reflejan el pensamiento común de la historia de nuestra educación nacional.

#### **4.1.4. Contemplación de la enseñanza en España y sus influencias extranjeras en el siglo XIX.**

Con las influencias extranjeras en España comienza la historia de las nuevas ideas en pedagogía a lo largo del siglo XIX. Como hemos comentado Pestalozzi influye intensamente, pero de escasa duración práctica; las influencias más perseverantes fueron de los pedagogos Bell y Lancaster.

La influencia pestalozziana, sostenida principalmente en Madrid y Santander en los comienzos del siglo XIX, duró en la práctica poco más de un año, y bastó para que las escuelas pestalozziana españolas dejaran de existir.

El sistema de enseñanza mutua de Bell y de Lancaster, obtuvo el favor de la novedad incipientemente, como ofrecía el remedio rudimentario a las grandes necesidades escolares sentidas en la viciosa organización secular de *“Mis Escuelas”*, se propagó extraordinariamente por España llegando hasta principio del siglo XX, considerado como mal menor.

Federico Froebel, autor de la *“Educación del hombre”* y fundador de los Jardines de la Infancia «Kindergarten», fue el pedagogo de la acción del educando, y gran número de escuelas y colegios de párvulos de España (Gil y Zarate, 1855), se organizaron total o parcialmente en el siglo XIX con los principios froebelianos. Pasado el arrebató de los pestalozziano, escribió

Quintana su conocido *“Informe sobre instrucción pública”* en 1813. En este Informe expuso Quintana las bases de una enseñanza universal, gratuita y dada en lengua materna. Pero la primera obra de teoría de la educación y enseñanza pública en España, como tratado de pedagogía, fue el *“Curso de Pedagogía”* de A. Rendu, traducida al castellano en 1845.

#### **4.1.4.1. La influencia inglesa.**

La influencia inglesa no sólo en la pedagogía española, sino en la pedagogía universal, se ejerció principalmente por Bain y Spencer en los dos últimos tercios del siglo XIX. España debe a esta influencia la instauración de la mano de Pablo Montesino, la fundación y dirección de la Escuela Normal Central de Maestros. Montesino publicó en Madrid en 1840 el *“Manual para los maestros de párvulos”*, obra de la cual se hicieron varias ediciones (Madrid, 1850; Bilbao, 1864).

#### **4.1.4.2. La influencia de América del Norte.**

La pedagogía norteamericana tiene tantos puntos en común con la inglesa, que se ha de notar en España considerablemente, por obtener traducciones de obras desde el 1869 hasta 1918. Entre ellos figuran: Baldwin, Calkins, Currie, Davidsson, Dewey, Fitch, Greenwood, Gulick, Harris, James, y un largo etcétera.

#### **4.1.4.3. La influencia alemana.**

La acción preponderante corresponde en Alemania al filósofo Herbart. Debiéndose a él principalmente la construcción científica de la pedagogía como psicología aplicada, no hay en España ninguna obra de educación o enseñanza de positivo valor ideológico, que no sea de algún modo herbartiana. Aparte de la influencia que Kant, Fichte, Schawarz, Overberg y otros filósofos y pedagogos alemanes han ejercido en la dirección de nuestros estudios, resaltó de modo especial Krause. Su filosofía fue importada a España por Julián Sanz del Río y Fernando de Castro, Nicolás Salmerón y Francisco Giner de los Ríos y otros racionalistas que en su mayor parte hicieron de los problemas de la educación el eje de sus estudios y fundaron luego en Madrid **la Institución Libre de Enseñanza**, con un Boletín que se publica en Madrid desde 1877. Las ideas fundamentales del grupo de profesores que siguen la

inspiración del fundador alemán Krause, son: neutralidad religiosa y política, coeducación de los sexos sin solución de continuidad en todo el periodo de cultura general, y plan de estudios independiente de la reglamentación oficial. Este tema lo trataremos más detenidamente, a continuación.

De las influencias italianas y francesas ya la hemos tratado en el siglo anterior, pues prácticamente siguen siendo las mismas.

#### **4.1.5. Reflexiones en torno a la Institución Libre de Enseñanza.**

Siguiendo la exposición de Martínez Esteruela en una conferencia organizada por el Aula de Cultura de la Fundación Tomás Moro en el otoño de 1987 (Martínez Esteruela, 2006), me gustaría recordar el papel que desempeñó la Institución Libre de Enseñanza, la cual, nació como consecuencia de la restauración monárquica de 1873, que trajo como consecuencia la Constitución de 1876, donde se ordena entre otras medidas, dos Decretos, en cuya virtud a los profesores progresistas se les expulsa de la Universidad. Giner de los Ríos, organiza a esos profesores bajo el nombre de Institución Libre de Enseñanza, así nace una pequeña institución que se pone a trabajar inmediatamente, su clave era: los ideales que profesaba, lo atractivo de su lenguaje y el rigor de su trabajo. Se preocupaba más de la calidad científica de la enseñanza que de la calificación jurídica y oficial. Desde allí se proyectarán sobre las Universidades públicas con nuevos profesores en especial en Oviedo, **Granada**, Salamanca y Valencia.

Según Esteruela (Martínez Esteruela, 2006: 365), en la historia de España de 1808, comienza el principio convencional de la edad contemporánea. En la Historia Universal es la Revolución Francesa, como sabemos. Se pueden definir cuatro grandes actitudes que podemos considerar que llegan a convertirse en ideologías, pero en esos momentos históricos podemos identificar todavía como actitudes. España nace al siglo XIX y termina el XVIII con cuatro actitudes fundamentales:

- a) **Reacción:** contra la Revolución Francesa y su ideología, ideología que no era de la tradición española. Se habían fraguado bajo los *Austrias* y adquirieron carta de naturaleza, al modo francés, radicalmente absolutista, a partir de Felipe V, el vencedor de la Guerra de Sucesión; son los esquemas que la decadencia austriaca y la implantación

borbónica trajeron a España, son los esquemas centralistas y afrancesados, el primer afrancesamiento, que nos aportó la dinastía victoriosa de la Guerra de Sucesión, que traían planteamientos políticos de “El Estado soy yo” de Luis XIV.

- b) Tradición: la tradición nacional de España estaba hecha por sus Reinos plurales. Y era una tradición de religión y de libertad. *“Reiteradamente se nos dice que la religión fue la negación de la libertad. Para España la religión fue, desde los Concilios Toledanos, un principio de libertad: la libertad frente al poder político”* (Martínez Esteruela, 2006). A esa tradición pertenecían las Cortes: de Castilla, de León, de Aragón, de Cataluña, de Valencia, de Baleares. De esa tradición nació el derecho de manifestación aragonés, más el «*habeas corpus*» inglés. Esta fue la Historia política de España en la Edad Media: los intentos de abuso de poder eran frenados, o al menos combatidos, por la tradición cristiana que propagó: el Derecho romano, la concepción de la familia y de la propiedad, y una idea moral de la limitación del poder. Esta tradición está presente en **la Escuela de Salamanca**, en que se hizo principio filosófico político la limitación del poder y nació *el Derecho de gentes* moderno. Estas ideas irán dominando crecientemente al carlismo en la medida que se hace cuerpo de pensamiento como tradicionalismo.
- c) Reforma: en el siglo XIX España tiene que afrontar la novedad, la modernidad. Y lo hace de dos maneras: la reforma y la revolución. Ese reformismo español nacido a caballo de los siglos XVIII y XIX podría resumirse en pocas palabras: mantener los principios y adaptarse al tiempo nuevo. Su expresión más acabada se personaliza en Jovellanos, y en buena medida, se extiende en los hombres de las Sociedades de Amigos del País, que van apareciendo en España con un afán renovador.
- d) Revolución: el cuarto concepto viene a significar hacer tabla rasa del pasado. Liquidar el pasado cristiano de España, y «*ex novo*» establecer las ideas revolucionarias, En este marco se inscribe claramente el progresismo ochocentista.

La Institución Libre de Enseñanza nace de un movimiento intelectual. Es un movimiento intelectual, progresista y radical. Marcelino Menéndez y Pelayo en la “Historia de los Heterodoxos españoles” hace una crítica, la más feroz salida de su pluma contra el precursor de la Institución Libre de Enseñanza, Julián Sanz del Río.

#### **4.1.5.1. La aportación a la Educación de Sanz del Río.**

Julián Sanz del Río (Torrearévalo –Soria- 16/IV/1814) (†Madrid 12/X/1869) filósofo español, era hijo de unos pobres labriegos y debió su educación a un hermano de su madre, virtuoso sacerdote, quien al morir el padre de Julián, cuando este contaba diez años, lo trajo a Córdoba, donde cursó latín y humanidades, para continuar en el Seminario de Santa Pelagia donde curso tres años de filosofía (1827-1830). Más tarde estudió tres cursos de jurisprudencia en el colegio del Sacro Monte de Granada, graduándose en Bachiller en dicha Facultad. En 1836 terminó los estudios de derecho canónico licenciándose y doctorándose, y el mismo año fue nombrado profesor de derecho romano y presidente de Leyes en dicho Colegio. En el 1838 terminó en Madrid los estudios de jurisprudencia civil. Al poco empezó a ejercer la abogacía. Tenía amistad con el grupo de Álvaro de Zafra, Navarro Zamorano y Arrazola, afiliados al partido progresista, leían con avidez las últimas obras de actualidad europea, por aquella época Sanz del Río debió conocer la filosofía de Krause, según algunos historiadores, Sanz del Río conocería la lengua alemana y consecuentemente la literatura filosófica y jurídica de Alemania, llegando a considerar el sistema de Krause complementario del pensamiento de Kant. En 1842 el claustro y el rector, Gómez de la Cortina, le encomendaron interinamente la nueva enseñanza, y el director general de estudios, el célebre poeta Quintana, aprobó el proyecto que había presentado Sanz del Río en 1840, donde solicita desempeñar la cátedra de filosofía moral, como interino, y pidiendo al claustro universitario mediante una instancia, la creación de una cátedra de filosofía del derecho en la que se refundieran: la enseñanza del derecho natural, principio de legislación universal y derecho público general. Debido a la agitación política el proyecto no llegó a prosperar. Sanz del Río se dedicó a la enseñanza privada, de donde surgen los hermanos Ruiz, discípulos, a quienes dedicó su traducción de Weber. En 1843, siendo ministro Pedro Gómez

de la Serna, se reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, nombrándose a Sanz del Río catedrático de historia de la filosofía, con la obligación de viajar al extranjero a perfeccionarse en dicha especialidad. Terminada su pensión vuelve a España en 1845 y se retira hasta 1854 en Illesca (Toledo), desde donde pide su reingreso en la universidad siendo nombrado para la cátedra de historia de la filosofía, y desde ahí lleva la dirección del pensamiento español junto a otro educador Llorens y Barba. Aunque la dirección escogida por Sanz del Río fue el armonismo y panteísmo krauista, que ya pudimos contemplar en el primer tema, de esta tesis, con la cita de Walter Benjamin. La personalidad de este célebre catedrático español, marcó el ambiente intelectual de España extendiendo su influencia con su doctrina, la cual chocaba con algo que es consustancial a la historia de nuestras ideas filosóficas, y esto explica la resistencia tenaz de unos y la indiferencia de otros en asociarse a dicho movimiento, algunos historiadores como Menéndez y Pelayo manifiestan violentas diatribas contra este personaje histórico.

#### **a) Objetivos educativos que inculcó Sanz del Río.**

La filosofía de Sanz del Río no es un pensamiento original, sino que en síntesis, es una adaptación del racionalismo armónico del alemán Krause. Sanz del Río es sobre todo un maestro que entiende la filosofía a la manera socrática, como método e instrumento de perfección personal. Sanz del Río carecía de talento para idear nuevos puntos de vista, pero tenía vocación por la enseñanza, y en ella puso toda su alma y su vida, lo cual constituye siempre un mérito, y más aun dentro de la mediocridad docente de su época.

Sanz del Río se interesa por la filosofía, como hemos dicho sobretodo el racionalismo armónico de Krause, no como una materia disciplinar de estudio e investigación sino en su aspecto universal y absoluto, por eso la convierte en una especie de religión, con una doctrina de ideal y de la virtud que busca la educación y perfeccionamiento de la Humanidad. Su propósito era fomentar la solidaridad y cordialidad humana, lo que hoy se conoce como empatía grupal. El lema de su moral era la realización del bien por el bien como precepto divino. No debemos olvidar que como sistema doctrinal, su enseñanza, estaba marcado por el talante del dogmatismo filosófico, tan frecuente en aquella época, y que tuvo sus intromisiones en el espacio teológico, desde un pensamiento moralista

laico, que pretende llegar a las últimas consecuencias. El decía filosofando sobre la educación espiritual: *“Para este fin cultiváis el espíritu, conquistáis con el genio y el arte los reinos de la Naturaleza; para esto levantáis Estados, proyectáis Constituciones, planes de conducta, sistemas de ideas; para esto educáis a vuestros hijos... para que la Historia hoy militante, cortada a cada paso por oposiciones y limitaciones, torcida, viciada por desamor y egoísmo, sea según la Historia y vida armónica, verdadera madre y maestra de sus hijos, como el padre de los suyos, como Dios de la Humanidad.”* (Espasa-Calpe, 1994).

Sanz del Río pretende fundir dos disciplinas distintas: la psicología y la ontología, en un fondo ecléctico del krausismo, pero en su época se ignora que son dos términos inconciliables, como demostrará la historia de la filosofía.

Su punto de partida es la intuición del «yo», pretendiendo sacar de la reflexión del «yo» todas las propiedades generales del *ser*.

El «yo» reconoce la realidad de su cuerpo, de otros semejantes y del mundo exterior analíticamente.

Y desde la percepción de la mudanza y de la permanencia relativa al «yo», engendra la idea de fundamento y causa.

La vida la entiende como la manifestación de la esencia de un sujeto. En la variedad del conocer la potencia y actividad del ser se manifiesta en tres modos: conocer, sentir y querer.

### **b) Contexto educativo en la época de Sanz del Río.**

Cuando Julián Sanz del Río vuelve a España, el panorama intelectual es desolador, de escasas luces y de políticas sin eficacia renovadora. Por este motivo fue fácil a una filosofía tan débil como krauismo y a una personalidad tan débil como la de don Julián lanzar un ideal que tenía una intención renovadora.

El entorno europeo, que en aquellos tiempos equivalía a decir universal, porque la cultura del mundo era prácticamente la occidental.

El plano de la dialéctica europea se centraba en su mayor parte, alrededor del problema religioso del hombre. Las consecuencias de la Revolución Francesa y

los movimientos culturales de la Ilustración, excluyendo algunos casos como Jovellanos, eran en general signo anticristiano y sobretodo anticlerical. Se contraponen revelación y razón, fe y ciencia, lo natural y lo sobrenatural. Los intentos de equilibrio del Renacimiento fueron debilitados sistemáticamente por ideologías sucesivas. Incluso Pascal y Descartes que procedían de orígenes religiosos, se decantaron a favor del racionalismo.

El enciclopedismo y la revolución dejan a Europa prendida de estos movimientos filosóficos de cortes racionalistas, y sobre todo anticlericales. La iglesia toma una postura netamente insuficiente y puramente defensiva. Según algunos analistas, como Vicente Palacio Atard (García Regidor, 1985), el documento “*Syllabus*” de Pío IX y el propio Concilio Vaticano I cometen el error de condenar sin ofrecer un planteamiento positivo. Europa en general y España en particular necesitan un sistema renovador, y es lo que pretende encontrar con la apertura al reformismo, que tuvo el defecto de entenderse como revolución, por muchos, y no como reforma. A esta situación parece saber responder más acertadamente Leon XIII con su Encíclica *Rerum Novarum* de 1891; y culminará esta línea renovadora de la Iglesia adaptándose a los tiempos, pero sin perder su identidad, con el Concilio Vaticano II de 1965, donde en su constitución “*Gaudium et Spes*”, intenta encajar la modernidad con fidelidad a los principios básicos con el reformismo cristiano.

#### **4.1.5.2. La aportación a la Educación de Giner de los Ríos.**

El primer problema metodológico que encuentra Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza, es la dicotomía de si para renovar la nación de España: debe optar por la conquista del poder por medio de la acción política, o debe renovarla por medio del desarrollo de la acción en un cuerpo social. El optó por la vía de las minorías selectas, es decir formar minorías que sean capaces de transformar el país, e irradiar esta formación a través de todas las estructuras de la enseñanzas.

La Institución Libre de Enseñanza nace como un movimiento progresista, Giner de los Ríos era un hombre , en opinión de muchos, más formado que Sanz del Río, además era más entusiasta; formado en las ideas del progresismo

liberal, nunca se muestra frontalmente anticristiano pero sí anticlerical, y desea renovar España al margen de la tradición.

Giner de los Ríos está entregado y dedicado a una causa, y toma una determinación importante, que será decisiva en la historia del progresismo español: toma conciencia de que la acción está en la sociedad, en las escuelas, en la universidad, en la pedagogía y en todos los estamentos sociales. Muchos de los profesores y alumnos de la Institución se van a dedicar a la política, y este factor tuvo una importancia extraordinaria en el desarrollo ulterior de la Institución.

Giner tiene un acierto, que será aprovechado hasta nuestros días, es el reconocimiento de la importancia educativa en una sociedad, y querer dominar desde la cultura una sociedad que se conquista con el arma de la educación dirigida.

La enseñanza, sus estructuras, las ideas no se difunden desde el Estado sino desde los puestos de enseñanza, desde el Magisterio, desde la profesión, desde el testimonio, desde la movilización intelectual. Al final el cuerpo político será un reflejo del cuerpo social, y el cuerpo social depende de su formación educativa, esta fue una de las grandes lecciones que nos legó Giner de los Ríos.

#### **4.1.6. Estado de la educación española al comenzar el siglo XX.**

Con el esfuerzo pedagógico de todos los investigadores en el tema, (Blanco, 1913) (Blanco, 1920), y como ha quedado constancia con no poca participación de muchos y grandes investigadores católicos, llegan a un resultado a final de siglo XIX que podemos resumir en las siguientes pautas conseguidas en la educación española:

- A) Anotamos como acción pedagógica del siglo XIX en nuestra patria, en primer lugar, la instrucción primaria.
- B) La creación de la Escuelas normales de maestros y de maestras en España y América.
- C) El establecimiento de la segunda enseñanza como período superior de la cultura general.

- D) La organización legal del magisterio primario y de todo el profesorado público con la promulgación de la Ley del 9 de septiembre de 1857.
- E) El notorio aumento de escuelas y colegios de enseñanza primaria.
- F) La fundación de todo tipo de enseñanza a cargo de órdenes religiosas, congregaciones y de instituciones religiosas.
- G) La fundación y creación de academias militares, llevando unas pautas educacionales de acuerdo a las estructuras culturales civiles.
- H) La creación de los Congresos pedagógicos iniciados en la América latina, concretamente en Buenos Aires en 1881, y en Madrid fue en el 1882, organizado por la sociedad de instrucción popular que se denomina “Fomento de las Artes”, contribuyendo a divulgar ideas pedagógicas y a promover popularmente el interés por las obras de enseñanza y cultura.

#### **4.1.7. Situación eclesiástica al comenzar el siglo XX: secularismo.**

En aquellos momentos históricos, la Educación Religiosa queda afectada gravemente por el fenómeno emergente del secularismo, que invadió todos los sistemas de la cultura, afectando notablemente a la educación escolar.

Fue el filósofo inglés Holoyoake quién denominó *secularismo* a un sistema ético, fundado en la moral natural, obviando toda aspiración religiosa. La limitación de este sistema filosófico era el determinar el destino del hombre, a la satisfacción de las necesidades materiales de la vida presente. El secularismo intenta una síntesis teórica de las morales racionalistas y positivistas.

Este pensamiento impregna de una mácula, todo el proceso educativo español, que durante siglos consecutivos se venía impartiendo con un titánico esfuerzo por parte de la misión educativa que realizó la Iglesia Católica.

Como resultado la presencia de la Religión, se tornará en la escuela española, como una asignatura cada vez más problemática. Existiendo socialmente unos coletazos de la doctrina marxistas, que ya están bastante arraigados en ciertas clases sociales españolas, y manifestando un claro ateísmo doctrinal, que se verá con mayor claridad en la promulgación de las repúblicas españolas; y concretamente, como estudiaremos, en la Constitución de la

República Española de 1931, que en su artículo 3º decía: *“El Estado español no tiene religión oficial”*. Esta situación nos da una idea de cómo este secularismo se va constituyendo en lo que García Regidor (1985:15-20) llegó a denominar la “desclericalización”, que no es más que la pérdida por parte del poder clerical de la organización, estructura y órganos de poder de la enseñanza española; y por otro lado la “desteologización” (García Regidor, 2000), o pérdida del influjo de la doctrina católica en el conjunto de la educación, sobre todo en la enseñanza pública.

#### **4.1.8. Respuesta de la pedagogía española con la aportación de las pedagogías extranjeras.**

Influenciada la pedagogía española por todas estas aportaciones extranjeras como hemos visto, se consolida el sentido tradicional de la estructura educativa en España llegando con estos matices al umbral del siglo XX. Carderera, (Carderera, 1850) (Carderera, 1854) unas veces solo y otras en colaboración con Joaquín de Avendaño, nutre de doctrinas pedagógicas a los alumnos de las escuelas españolas desde que estos centros docentes se fundaron hasta los comienzos del siglo XX.

Por otra parte, tenemos la influencia del insigne Balmes y el venerable Claret, que ambos divulgan en muy diversos campos sus ideales de educación perfectamente ortodoxos, mientras propagan con más o menos libertad, las soluciones racionalistas para la enseñanza de Macías Picavea, González Serrano y Pedro de Alcántara García, considerando a los señores Labra, Azcárate, Cossío y todos los demás escritores que siguen total o parcialmente la propaganda y la acción, inspirada directamente en Giner de los Ríos. Hemos de recordar entre estos pedagogos españoles como autor benemérito de sociología pedagógica, el nombre ilustre de Concepción Arenal.

#### **4.1.9. La prensa pedagógica española.**

Una fase curiosa con la que comienza el siglo XX la cultura pedagógica, son las diferentes publicaciones que pulularon por doquier de prensas españolas especializadas en la educación desde una perspectiva didáctica.

El primer periódico de literatura, educación y costumbres que se publicó en España fue *“El Regañón”*, que se imprimía en Madrid en 1803; más tarde 1806 se publica *“Gaceta de los niños”*. Pero el primer periódico profesional que apareció sobre el tema de la educación en nuestra patria fue *“Revista de instrucción primaria”* que dirigía en 1849 Mariano Carderera. Dos años más tarde se publican: *“El Faro de la niñez”* y *“El Eco del Profesorado”*. Son notorios *“Los anales de Primera Enseñanza”*, dirigido por la revista dirigida por Carderera, que comenzó a publicarse en 1859. También podemos recordar la revista *“Los niños”* de carácter pedagógico-recreativo, que dirigió Carlos Frontaura, y así fueron apareciendo con el transcurso de los años otras interesantes publicaciones por su divulgación más generalizada, como ocurre normalmente con toda revista.

#### **4.2.La Enseñanza religiosa en las Escuelas Públicas en la España del siglo XX.**

Según nos indica (Revuelta, 2001) en los estudios más recientes sobre el denominado período de la “Restauración” española (1901-1931), la situación de la Iglesia ante la acción educadora se encontraba en un momento crucial debido a que, por una lado, existía una esperanza firme ante el futuro por considerar una perspectiva de actividades por hacer bastante proliferas, pero por otro lado, se percibían ya serias inquietudes ante el futuro de la enseñanza religiosa, considerando la política escolar de la Restauración gubernamental. La actitud del Gobierno era muy efímera y variable ante la labor educativa eclesial, y se prestaba a la libre interpretación los artículos 11 y 12 de la Constitución de 1876 que tocaban el tema en cuestión, como veremos más adelante.

##### **4.2.1. Análisis de la situación establecida en éste período (1898-1901).**

Podemos observar la situación de la Enseñanza religiosa en los colegios estatales en estos momentos:

- a) Al principio se puede considerar que se estableció cierta armonía, por la tolerancia estatal existente, entre la educación centralista gubernamental y el afán educativo confesional de la Iglesia católica.

- b) Aunque en las escuelas españolas se enseñaba oficialmente la religión católica, también se permiten instituciones que imparten las docencias laicas e incluso aconfesionales.
- c) Esta dualidad educativa con respecto a dicha formación, parte de un consenso básico, en lo referente a política educativa y escolar, entre conservadores y liberales en 1898.
- d) Los conservadores apoyan plausiblemente la apertura de colegios por parte de congregaciones religiosas.
- e) Los liberales aplican la libertad de enseñanza a favor de iniciativas aconfesionales como la Institución de Libre Enseñanza.
- f) Al finalizar el siglo XIX surge el conflicto entre sectores reformistas: que exigen la implantación del laicismo en la enseñanza. Y el sector eclesial: que defiende la educación tradicional y discrepa de la escuela racionalista.
- g) Se origina una ruptura en el consenso de conservadores y liberales sobre el tema de la religión escolar. Y surgen programas contrapuestos clericales y contrarios (de la Cueva & Montero, 2000).

#### **4.2.2. Análisis de reformas oficiales en éste período (1898-1901).**

- a) Durante el turno de gobierno conservador de Silvela, que comienza el 4 de marzo de 1899, se aprobó el plan de bachillerato presentado por el marqués de Pidal el 26 de mayo, donde se reforzaban los contenidos humanistas (asignaturas de latín y filosofía) y consideraba como asignatura obligatoria la religión, durante el periodo formativo de cuatro cursos escolares. Esta medida fue atacada por la prensa republicana.
- b) En enero del año 1900, un discurso del Conde Romanones en el Congreso ataca sistemáticamente al plan de enseñanza de Pidal y la recuperación de la enseñanza católica. Entre otras medidas tomadas se sustituye a Pidal por García Alix, que cambió el plan de humanidades por otro más corto y ecléctico, y redujo las clases de religión a charlas y conferencias.

#### **4.2.3. Pedagogía española a comienzo del siglo XX desde el punto de vista de la religión.**

La pedagogía en estos momentos, según la investigación de Fernández Almenara (2001), más que católica es apologética, que aunque inició excelentemente el siglo XIX, con dos preciosos opúsculos el del padre Santiago Delgado, de la Escuelas Pías, y que continuaron hasta comienzo del siglo XX de la mano del padre Soto, que junto con su hermano de religión el padre Delgado publicaron esa obra que se extendió no sólo por España sino incluso en América: *“Curso de instrucción religiosa”* del Instituto de la Escuelas Cristianas, ya citado. También en esta época hemos de recordar la labor del canónigo ecuatoriano Cornelio Crespo Toral que publica 1910 su obra *“Educación Cristiana de la juventud”*. También destacan en estos momentos las obras fundamentales del padre Ruiz Amado, y por sus numerosos escritos resalta Andrés Manjón, el ilustre fundador de las Escuelas del Avemaría de Granada.

Como notoriedad curiosa podemos resaltar, como nota especial que merece ser valorada por todos, el esfuerzo que la educación española realizó ante la necesidad de los sordomudos y ciegos españoles.

Desde que el fraile benedictino Pedro Ponce de León asombró al mundo en el siglo XVI con la invención del arte de enseñar a hablar a los sordomudos; Juan Pablo Bonet, al comienzo del siguiente siglo, sistematizó la teoría de tan rara pedagogía publicando su obra del arte de enseñar a los sordomudos a hablar (Madrid, 1620). La benemérita tradición nacional en este orden de tan interesante estudio pedagógico, la mantienen en España a finales del siglo XVIII, dos jesuitas el padre Juan Andrés y el padre Hervás y Panduro, que ya hemos visto anteriormente. La creación del Colegio de sordomudos y de ciegos de Madrid, data de 1805, y favoreció el cultivo y el progreso de esta nota característica de la pedagogía española.

También nos apuntaba Fernández Almenara (2001) que en el año 1900 las críticas del partido liberal en la oposición eran de carácter recio; se recuerda la anécdota de que: *“En un discurso de Romanones en el Congreso, al discutir los presupuestos del Ministerio de Fomento (el 5 de enero de 1900), se ataca sistemáticamente el plan de enseñanza de Pidal y la recuperación de la educación católica”* (Fernández Almenara, 2001). Pero surge otro discurso de talante anticlerical bastante reacio a la educación católica, es Canalejas quien el 14 de diciembre de 1900 lo protagoniza, *“donde además de hablar de dos tipos*

*de juventudes, acusa la enseñanza católica de intransigente, fanática y rutinaria, todo lo contrario a la educación liberal y democrática*". (Forner, 1993).

En 1913 llegaron a prohibirse en la enseñanza escolar el uso del Catecismo, llegando a ser explícito el carácter moderado, de lo que llamaran los partidarios de las escuelas laicas de impronta religiosa: la «*neutralidad escolar*», entre sus partidarios podemos incluir a Ortega y Gasset, Unamuno y Giner de los Ríos. Entendiendo dicha «*neutralidad escolar*», como la que se debe propugnar en una escuela de carácter laico o neutro; llegando a considerar la religión confesional en la escuela, con carácter obligatorio, como un factor de perturbación social y de división en las conciencias de los niños. Este planteamiento está claro en el Instituto Libre de Enseñanza que promulga Giner de los Ríos. Giner de los Ríos afirma el valor de la religión para la vida y la educación del hombre, pero no admite el marco de formación confesional en la etapa escolar. Defiende que los niños deben ser educados en la simpatía de todas las creencias, porque encamina a satisfacer “*una tendencia inmortal del espíritu humano*”, (Giner de los Ríos, 1969). A la luz de estos pensadores surge la idea que se pretende retomar en la actualidad, es el formulado como «*escuela neutra*», en la que se entiende no como prohibitiva de la clase de religión, sino que no admite la imposición y la obligatoriedad de una religión determinada. Conocer la historia nos hace comprender el presente.

#### **4.2.4. La enseñanza escolar de religión en la segunda República española (1931-1936).**

Lo establecido por el Gobierno Republicano de la Nación Española en el periodo 1931-1936, lo veremos pormenorizado en el estudio de los artículos de la Constitución de 1931. Pero sí, me gustaría dejar constancia, del clima que ya se vivía en la sociedad española con respecto a la educación religiosa escolar en aquella transición gubernamental que supuso el cambio de la dictadura de Primo de Rivera al marco de la República.

Algunos investigadores opinan que en un primer momento, el gobierno republicano no suprime la religión de la escuela pública, porque reconoce el derecho a la libertad de conciencia; este supuesto no es del todo cierto, como quedará demostrado con prontitud, pues sus premisas contemplan un carácter erróneo; pues conociendo que, con imperiosa precipitación, ya en el

Decreto del 6 de mayo de 1931 se dan claras instrucciones a los sacerdotes, para que den la asignatura de religión en horario fuera del programado en el cómputo escolar, sin remuneración alguna; además de dejar instrucciones concretas, para que desaparezcan los crucifijos de las escuelas, como aparece en la Circular del 13 de mayo de 1931.

En la Constitución aprobada por las Cortes se establece el carácter “laico” de la enseñanza, concretamente en el artículo 48 designa *“La enseñanza será laica... y se inspirará en ideas de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.”*

En el proyecto de la Constitución de 1931, se propone una enmienda defendida por Gil Robles apelando al derecho de los padres a manifestar el deseo de la enseñanza religiosa, y que esta asignatura se reconociera dentro del cuadro de las enseñanzas oficiales; pero no fueron en absoluto atendidas dichas propuestas.

Pero las medidas son todavía más acuciantes, cuando el 14 de enero de 1932 se aprueba la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas por las que prohíbe ejercer la función docente a los religiosos, con la disolución de la Compañía de Jesús (Decreto de 24 de enero de 1932 del Ministerio de Justicia, artículo 1º). Aunque los Obispos protestan no son atendidas debidamente sus quejas.

#### **4.2.5. Período de la Guerra Civil (1936-1939).**

La Nación española sufre la Guerra Civil (1936-1939), no podemos pasar por alto esta tragedia entre compatriotas, porque las consecuencias de esta Guerra nos llevan a comprender el sentido de la depauperación escolar por la carencia de formación cultural y educativa, en la infancia y juventud española de aquel período histórico, donde el índice de analfabetismo era muy elevado en aquella juventud de la postguerra comparado con sus vecinos europeos. Obviamente, hemos de destacar que en este período de Guerra Civil, la enseñanza se encuentra ausente de todas las aulas; y en algunos casos muy contados, existió la educación oculta y clandestina, por un lado podemos recordar seminaristas que intentaron seguir su formación y también

universitarios; la poca enseñanza infantil que se podía impartir era de talante familiar, con pedagogía muy confusa y dispersa y unos contenidos muy subjetivos del educador y en tiempos irregulares. Prácticamente la educación en los tres años de guerra fue inexistente en España, lógicamente el problema de la supervivencia ocupaba el único afán de padres e hijos.

Sin embargo, podemos recordar cómo algunos sacerdotes cumplieron su misión educativa en la misma guerra, no abandonando a sus seminaristas, por ejemplo, como fue el caso del Arzobispo J. M<sup>a</sup>. García Lahiguera, nombrado director espiritual del Seminario Mayor a primeros de julio de 1936 en Madrid, donde *“don José María se incorporó a la tarea formativa de aquellos mozos, curtidos en la persecución y en los frentes de batalla”*. (Carcel Orti, 1997: 58). El Seminario en el edificio de San Buenaventura 9, que sería cuartel de Artillería en la misma línea de fuego frente a la Casa de Campo. Podemos leer del esfuerzo y riesgo que corrían los formadores del seminario como el todavía, sacerdote, Lahiguera: *“gracias a su intervención durante los años de guerra, los seminaristas – en medio de tantas privaciones- pudieron disponer de los libros de la Biblioteca, más necesario que nunca en esos momentos, cuando tan difícil era encontrar libros de textos en materias de ciencias eclesiásticas.”* (Carcel Orti, 1997: 58).

Podemos decir que el conflicto más grave de toda nuestra historia no comenzó súbitamente, en julio de 1936, sino que se venía gestando prácticamente desde los mismos comienzos de la Segunda República. Algunos historiadores no consideran correcta, esa idea divulgada de que la Guerra Civil Española se iniciase abruptamente, sin origen ni causa previa, por una decisión exclusivamente militar, ilegal y fascista manifestada los días 17 al 19 de julio de 1936.

El Alzamiento nacional de julio de 1936, nombre que se toma de un fenómeno semejante al iniciarse la Guerra de la Independencia en mayo de 1808, no fue propiamente un pronunciamiento clásico, seguiremos en este punto las investigaciones y argumentos del historiador (de la Cierva, 2001), tampoco fue un movimiento exclusivamente militar, sino un acto de iniciativa militar emprendido por una parte de las Fuerzas Armadas, secundadas por las fuerzas de Orden Público, y prácticamente apoyados, por la adhesión efectiva de

elementos civiles que en algunos puntos como Navarra o Valladolid llegó a ser determinante.

En su carta colectiva de 1937 los Obispos Españoles denominaron este hecho *“movimiento cívico-militar”* con preciso sentido de los hechos reales. El Alzamiento se verificó sobre las pautas de las Instrucciones enviadas por el general Mola a los principales nudos de la conspiración, y respondía a los siguientes caracteres: no era un movimiento contra la República sino contra el que se consideraba desgobierno del Frente Popular. No era, desde luego, un movimiento monárquico. Se trataba de una insurrección reclamada por amplísimos sectores de la Nación española. En plenas Cortes del Frente Popular, durante la sesión del 15 de abril de 1936, José María Gil Robles, se arriesga a una profecía trágica que resultó cierta. *“Una masa considerable de opinión –dijo– que es por lo menos la mitad de la nación, no se resigna implacablemente a morir, os lo aseguro. Si no puede defenderse por un camino se defenderá por otro.”*(de la Cierva, 2001).

En el edificio de la Comisión de Límites de África, junto a la alcazaba de Melilla la Vieja, eran las cuatro y veinte minutos de la tarde del 17 de julio de 1936 cuando una patrulla de asalto enviadas por las autoridades, que algo sospechan, se presenta en el pequeño edificio melillense donde estaban reunidos los principales conspiradores militares del alzamiento; el teniente de la legión Julio de la Torre se enfrenta con una patrulla del Tercio a los guardias, y se apoderan en breve tiempo de la delegación del Gobierno y la Comandancia General. Y de este modo comienza la Guerra Civil. La Guerra ve su final con la batalla del Ebro que terminó el 15 de noviembre de 1938, y desde entonces al final de la guerra, el 1 de abril de 1939, Franco realizó la campaña de Cataluña, también hubo en ese período un intento desesperado de la República para parar el avance nacional en Extremadura entre otros sucesos.

El mismo 1 de abril de 1939 en que termina la guerra civil inicia un período de paz, limitado a cinco meses. Franco coincide con su cuñado Serrano Suñer en el postulado: *más que nada, España necesita la paz*. Entre nuestra Guerra y la Segunda Mundial mediaron cinco meses.

El mismo 1 de abril, por la tarde, recibió Franco del Papa Pío XII, recientemente elegido, este telegrama: *“Levantamos nuestro corazón al Señor, agradecemos sinceramente con Vuestra Excelencia deseada victoria católica España, hacemos votos porque este queridísimo país, alcanzada la paz, emprenda con nuevo vigor sus antiguas cristianas tradiciones que tan grande la hicieron. Con estos sentimientos efusivamente enviamos a Vuestra Excelencia y a todo el noble pueblo español nuestra apostólica bendición. Pius PP. XII”*.

La respuesta de Franco a vuelta de correo fue: *“Inmensa emoción me ha producido paternal telegrama de Vuestra Santidad con motivo victoria total de nuestras armas, que en heroica Cruzada han luchado contra enemigos de la religión, la patria y la civilización cristiana. El pueblo español que tanto ha sufrido, eleva también con su Santidad su corazón al Señor que le dispensa su gracia y le pide protección para su gran obra del porvenir y conmigo expresa a Vuestra Santidad inmensa gratitud por sus amorosas frases y por su apostólica bendición que ha recibido con religioso fervor y con la mayor devoción hacia Vuestra beatitud. Francisco Franco, Jefe del Estado español.”* (de la Cierva, 2001: 370).

La Nueva España, como entonces se la llamaba, Franco la articuló en cuatro pilares que serían decisivos para asentar el régimen político de la nueva directriz española: el Gobierno, el Movimiento, la Iglesia y las Fuerzas Armadas. *“Según confirmaría Ridruejo en su libro «Escrito en España» (1962). El término de Cruzada, que gustaba al general utilizar aplicándolo incluso como Cruzada anticomunista, se refería fundamentalmente a la lucha para salvar la tradición y la esencia cristiana de España, era una realidad avalada por el testimonio de los miles de mártires y reconocida expresamente por la Iglesia de Pío XI y Pío XII, la Iglesia de la Carta Colectiva de 1937 y de la proyección y respuesta universal a ese documento”* (de la Cierva, 2001: 387); que como ya sabemos, fue abolida de la enseñanza escolar durante algunos años donde reinó el talante republicano.

En conclusión, podemos decir, que con la victoria de Franco cambiará en España la actitud del Gobierno con la Iglesia, no porque la Iglesia sea franquista, como muchos anticlericales siguen introduciendo en la ideología

política de la izquierda, hoy llamada democrática, sino porque Franco era Católico practicante y su gobierno en España fue marcado profundamente por sus valores de fe.

#### **4.2.6. La enseñanza religiosa escolar en la Dictadura franquista (1939-1975).**

La condición de católico practicante del Jefe del Estado Francisco Franco facilitó terriblemente a la Iglesia su tarea educativa y evangelizadora. Las relaciones entre el Estado español y la Iglesia católica fueron muy positivas por un lado, y quizás llegarían a ser demasiado estrechas en un momento dado, según la opinión de algunos historiadores y teólogos actuales.

Podemos destacar entre las características más relevantes de esta nueva situación política en España:

Se vuelve a decretar la religión Católica como la religión oficial del Estado.

Se reconoce a la Iglesia una función supervisora antes de que las Cortes aprueben leyes relativas a la enseñanza, entre otras fueron supervisadas desde los primeros momentos de gobierno franquista: el Estatuto de la Enseñanza Media (1938), la Ley de Ordenación de Enseñanza Universitaria (1943), la Ley de Educación Primaria (1945), la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (1953).

Se hace constar la identificación plena del ciudadano español, con la correspondencia del mismo, a su pertenencia a la Iglesia Católica como cristiano de derecho. Es decir que no se concibe un ciudadano español que no sea católico al mismo tiempo. Esto marca al gobierno con un talante particular, que los historiadores denominaron el nacional-catolicismo.

La Iglesia adquiere el reconocimiento de la valoración moral en materias de cultura, literatura y artes en general, así como en los medios de comunicación públicos. Pudiendo actuar o censurar cualquier medio divulgativo o formativo que no fuese adecuado para un cristiano.

A la Iglesia se le da la facultad también de supervisar las Leyes que se promulguen en el nuevo Gobierno, para que esté siempre en coherencia con una sana doctrina moral católica.

Podemos dividir tres etapas distintas dentro del período de la dictadura franquista con respecto a enseñanza de la religión escolar:

- a) La etapa primaria donde se apoya a la Iglesia sin poner dificultades por parte del Gobierno, comprende los años cuarenta y cincuenta donde se incluye el Concordato de 1953.
- b) La etapa que comprenden los años sesenta donde se encuentra el Concilio Vaticano II en el 1962 y el período postconciliar.
- c) La etapa de los setenta donde se promulga la Ley General de Educación de 1970.

#### **4.2.6.1. Etapa primaria del Concordato de 1953.**

Después de la Guerra Civil, al instaurarse la paz nacional, tras la victoria del Gobierno de Franco, la enseñanza de la religión queda integrada por Decreto Ley reafirmando el carácter católico de la enseñanza estatal y privada, esta legislación favorece las instituciones docentes de órdenes religiosas, y concede autoridad a la Iglesia para vigilar los centros docentes y materiales de enseñanza que se desarrollan en todos sus grados, incluido el universitario.

En 1953 se firmará el Concordato español donde el Estado español garantiza la enseñanza de la religión católica como materia obligatoria, según el artículo 27. En este contexto la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa califica a las escuelas estatales como escuelas católicas. (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1967).

Se crea en el año 1953 el llamado Secretariado Nacional de Catequesis, desde la Iglesia española, queriendo de este modo ofrecer un cauce para poder establecer una línea educativa común con el Ministerio de Enseñanza de mayor eficacia.

Comienza el proyecto de la publicación en 1953 del Catecismo nacional, este empeño, pone en práctica una pedagogía de educación en la fe más asequible y programada. Se publica en cuatro grados diferentes; los tres primeros grados son recogidos de los catecismos de P. Astete y del P. Ripalda, modificado ligeramente. Pero este proyecto se dilata desmesuradamente en el tiempo, llegando al final a ser completado; pero quedando desfasado por su antigüedad en cuanto a las nuevas reflexiones en materia de religión y también adolecía de una renovación metodológica, del conocimiento y de adaptación a los alumnos desde el punto de vista de las ciencias de la educación. En una

primera etapa se publican los dos primeros grados en los años 1957 y 1958 respectivamente; en una segunda etapa se espera la convocatoria del Concilio en 1962, para publicar el tercer grado del Catecismo Nacional, luego se realiza otra edición en 1966. Y llegará una tercera etapa en 1971 donde se ofrece un texto editado exclusivamente con un contenido de preguntas y respuestas. Estos libros eran los únicos instrumentos de trabajo de carácter oficial, con carácter general, en las escuelas primarias, que ofrece por decisión pastoral el episcopado español, y por decisión oficial el gobierno de la nación. (Secretariado Nacional de Catequesis, 1968: 15).

#### **4.2.6.2. Etapa secundaria del Concilio de 1962.**

El 11 de octubre de 1962 el papa Juan XXIII, convoca el Concilio ecuménico Vaticano II, que será clausurado por Pablo VI en 1965.

A partir del Concilio Vaticano II, cambia el ambiente eclesial que desde la instauración del régimen franquista parecía no tener problemas aparentes. Es desde Roma que recibe el Episcopado español unas llamadas de atención sobre la enseñanza de la religión y la evangelización en general. Aparece un documento sobre la acción evangelizadora en la etapa postconciliar publicado por *“Episcopado español desde Roma”* (1965) donde se recoge textualmente: *“Hemos de confesar que nos hemos adormecido a veces en la confianza de nuestra unidad católica, amparada por las leyes y por tradiciones seculares. Es necesario vigorizar nuestra vida dentro del espíritu del concilio. El papa nos lo exige.”* (Iribarrem, 1983).

En estos momentos la Iglesia española toma consciencia de la despreocupación evangelizadora, en cierta medida, porque el Estado asumía las garantías necesarias para imponer una formación cristiana adecuada a todos los ciudadanos españoles, y con especial énfasis, garantizaba la educación escolar y universitaria católica a toda la juventud.

Esta implicación tan radical del Gobierno en la enseñanza religiosa, en unos primeros momentos, se consideró muy positiva por gran parte de los teólogos españoles, especialmente en los primeros años de franquismo, cuando se pone fin a la persecución que había sufrido la Iglesia los años previos a la Guerra Civil. Pero después del Concilio Vaticano II, cambia el parecer de una

gran parte de los teólogos españoles, esto trae como consecuencia una división interna del clero que debilitará mucho, con el transcurso de los años, la labor evangelizadora. Se interpelan muchas de las labores realizadas por la Iglesia española en estrecha colaboración con el Estado español; y lo que es peor es que se originan unas crisis eclesiales internas donde se pierden valores fundamentales y se desmorona la identidad sacerdotal, religiosa, sacramental, etcétera. Este fenómeno origina una gran crisis interna que es mensurable rápidamente por el alarmante número de sacerdotes que se secularizan, religiosas que abandonan su vida cenobítica, falta de vocaciones, etcétera; y de aquí surgen dos escuelas teológicas, que desgraciadamente pierden mucho tiempo que deberían dedicar a sus afanes de apostolados, en proselitismo y esnobismo teológico de una determinada tendencia llamada progresista, por un lado, e intentar valorar y asentar con mayor profundidad una tendencia clásica apoyada en una teología neoescolástica que garantizara una sana doctrina acorde a la tradición dogmática eclesial, por otro lado, esta última tendencia apoyada por el gobierno del Estado español.

Estas dos tendencias se ven marcadas en España en aquellos finales de los sesenta, por dos escuelas teológicas muy diferentes. Por un lado aquellos religiosos, en los que despuntan algunos padres jesuitas seguidores de Karl Rahner (1904-1984) entre otros, que traían a España las novedosas ideas del Concilio aplicadas al resto de Europa, criticando el nacional-catolicismo, y apoyando una teología más progresista. Son estos teólogos quienes clasifican la evangelización española, y por tanto la enseñanza religiosa, como afianzada en una neoescolástica que se resiste a tendencias renovadoras en la Iglesia; y la otra línea era la enseñada hasta entonces en España, de corte neoescolástico, y en la cual se habían educado la totalidad de aquellos alumnos; esta teología basada en las enseñanzas de santo Tomás de Aquino, fue la doctrina que divulgó el dominico Royo Marín A. (1913-2005) entre otros.

En este periodo surge algo fundamental para la enseñanza de religión, que es, podemos decir, la respuesta del episcopado español a Roma en ese afán de *“aggiornamento”* como le gustaba llamar al papa Pablo VI, que no era más que “ponerse al día” en la evangelización. La respuesta se materializa con la elaboración de un nuevo tipo de Catecismo.

Algunos historiadores opinan que esta reforma conciliar eclesial trajo repercusiones en el régimen franquista, y se hace notar, en marzo de 1966 con la aprobación de la llamada *Ley de prensa*, que trajo como consecuencia el planteamiento de un nuevo pensar con mayor apertura, esto marcó una esperanza de mayor libertad para los ciudadanos que se hizo realidad con la Ley Orgánica del Estado, en ese mismo año. Ante este fenómeno responde el episcopado dando su aprobación con estas palabras: “*La expresión libre fielmente reflejada de la voluntad de los ciudadanos señalará en todo caso el camino que el país ha de recorrer...*” Conferencia Episcopal Española (Iribarrem, 1983: 110).

El papa Pablo VI se dirige a comienzos del año 1968, al Jefe del Estado Franco, con la intención de que Franco renunciase al privilegio de presentación de los obispos. Se aprueba la *Ley de libertad religiosa*, el 17 de mayo de 1968. Y Franco responde al papa alegando que la cuestión propuesta no se podía resolver más que en el marco de una revisión general del Concordato. Algunos investigadores (Fernández Almenara, 2001: 29) encuentran en esta actitud por parte del Jefe del Estado español, una muestra clara de falta de negociación para la renovación de un Concordato entre Iglesia y Estado, que recogiese el nuevo espíritu pastoral del Concilio Vaticano II; y este pretexto es tomado por la Conferencia episcopal para justificar ante Roma su imposibilidad de aplicar las nuevas constituciones conciliares en plenitud. Encontrando la comprensión y el apoyo de la Santa Sede.

#### **4.2.6.3. Etapa terciaria Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970).**

El Estado español necesita promulgar unas premisas actualizadas, que determinen su convencimiento, en las cuales se defina la confesionalidad católica en todo el sistema escolar de enseñanza, y es el 28 de julio de 1970 cuando se hace realidad esta esperanza, concretamente, con la aprobación por las Cortes Españolas de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

En los diversos artículos de esta Ley General se van desglosando el ideario de una educación católica ideal, según el Gobierno del momento, pero

esto parece no ser del gusto de la Conferencia Episcopal, que en aquellos momentos históricos demandaban mayor margen de libertad en los temas religiosos en general, y también como es natural en la educación católica escolar.

Vamos a recordar algunos artículos tal y como son expresados, sabiendo el esfuerzo interdisciplinar de actualizar los nuevos conceptos que se realiza, y a continuación veremos cómo responde el episcopado español.

El primer artículo de esta Ley General de 1970 marca el objetivo que se pretende, diciendo textualmente: *“La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de vida...”*

Más adelante, en el artículo seis, se manifiesta explícitamente el apoyo del Gobierno a la Iglesia Católica, del modo que el Concordato del 1953 establecía hasta aquel momento, no añadiendo ninguna novedad al tema. Dice textualmente: *“El Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia católica en materia de educación, conforme a lo concordado entre ambas potestades: Se garantiza, asimismo, la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia católica en los centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales.”*

En las diferentes etapas formativas que establece dicha Ley General de 1970, se especifica tácitamente la obligatoriedad de la educación religiosa católica. La primera etapa de educación denominada Educación General Básica (EGB) que comprende desde los cuatro años de edad hasta catorce, desarrollando en este período ocho cursos de formación, donde en el artículo diecisiete se recoge como fundamento de esta educación la cultura religiosa. Una segunda etapa denominada Bachillerato (BUP), que comprende tres cursos académicos, en la cual se introduce entre las materias comunes la formación religiosa, como recoge el artículo veinticuatro. Dando otra opción formativa a esta segunda etapa que se llamará Formación Profesional (FP), que comprende cinco cursos escolares, en esta opción formativa no se establece explícitamente la materia de religión, pero se deja la oportunidad para que la Iglesia intervenga

en programación de los planes de estudio, esto viene recogido en el artículo cuarenta y dos.

El nuncio de España en la XIV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal, en 1971, pide *“el seguimiento con interés, del importante problema de la enseñanza religiosa en las escuelas del Estado, así como los diversos aspectos que presenta la nueva Ley de Educación”*. (Ecclesia N<sup>o</sup>.1530, 1971: 242-243).

*“Desde noviembre de 1971 se venían gestionando acuerdos entre el Estado y el Episcopado en materia de enseñanza religiosa y como el 11 de 1972, el Ministro de Educación y Ciencia unilateralmente promulga normas amplias sobre la enseñanza religiosa en los centros docentes y que a la autoridad eclesiástica solo se le concede prohibir, y se le niegan derechos vitales como confeccionar los libros de textos o seleccionar a los profesores de religión.”* (Fernández Almenara, 2001: 37).

A raíz de estas confusiones en la determinación de las distintas funciones de cada institución, el episcopado español demanda la distinción entre la fe católica y un tipo de ideología político determinado, como es el franquismo, (que en estos momentos ya no goza de buena prensa internacionalmente, por considerar la necesidad de que España debe poner fin a un régimen dictatorial, para abrirse un nuevo camino en la democracia); aunque los obispos no desprecian el valor positivo que supone para la Iglesia la confesionalidad del Estado español, pero parece que no admiten la obligatoriedad religiosa que impone el Gobierno en sus Leyes, que supone una falta de libertad religiosa, necesaria para que sea válida la Fe cristiana, y pretenden resaltar este valor, para dar énfasis a la importancia de garantizar eficazmente a todos la libertad religiosa.

#### **4.2.7. Orientaciones pedagógicas de la enseñanza escolar de religión en el período de Gobierno franquista post-conciliar.**

Tradicionalmente las áreas educativas se enseñaban desde dos parámetros complementarios que se llamaban “área de la experiencia”, que

viene dada por la condición de que el ser humano se considera sujeto en relación con lo totalmente otro; en esta área de la experiencia se contemplaba la experiencia con la naturaleza, que era la relación del alumno con el mundo, la experiencia social, que era la relación del alumno con sus semejantes; en estas áreas de enseñanzas sociales y naturales, se introdujeron asignaturas de conocimiento experimental como: geografía, historia, filosofía, etcétera, en lo social; y en el área natural se estudiaba: química, física, biología, zoología, etcétera. Y “área de la expresión” que condiciona los modos distintos de expresar esa relación con lo totalmente otro. En este espacio formativo, se introdujeron las asignaturas que ayudaban al alumno a expresarse con diferentes lenguajes, se estudiaban asignaturas como: lenguaje, matemáticas, expresión plástica, dibujo, idiomas, etcétera.

Ante este modo de programar la educación, la Iglesia intenta dar una respuesta que ofrece nuevas aportaciones a la enseñanza religiosa, este documento se denominó “*Nuevas Orientaciones*”, que presentó la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Aquí se completa la formación del alumno en su periodo escolar dando un tercer polo de relación del hombre, que es la relación del hombre con Dios, esta área se denominaría el área de experiencia religiosa y sería complementaria de las áreas natural y social.

Lógicamente la concepción de la Comisión Episcopal, del medio que ofrece para que el alumno experimente la relación con Dios, es a través, de la relación con el mundo (dimensión misionera) y con los otros (dimensión eclesial). Y esta nueva área religiosa, se traduce en una serie de asignaturas, que repartidas a lo largo del ciclo formativo del alumno, recapitula cuatro aspectos dominantes en la formación católica que son: la formación bíblica, la formación litúrgica, la formación moral y la formación doctrinal. Las actividades pedagógicas de esta asignatura, se canalizan con un procedimiento modal y formal, aportados por las áreas didácticas de expresión, que se entienden sobre todo, desde una perspectiva verbal, plástica y dinámica.

De este análisis se obtiene un diagnóstico que ha tenido serias repercusiones en etapas posteriores de la enseñanza de religión escolar:

- a) Una de las primeras consecuencias de las Nuevas Orientaciones ofrecidas por la Comisión Episcopal es que muchos profesores, entendiendo la enseñanza religiosa como perteneciente al área de la experiencia, incrementan el énfasis del contenido de la asignatura en la práctica de la vida religiosa, perdiendo el rigor académico la asignatura de religión, y cayendo en detrimento que llega hasta el olvido de los conocimientos objetivos de los contenidos de la materia. Esto es muy peligroso, porque esta concepción sigue imperando actualmente, y es aprovechada por aquellos gobernantes que pretenden clasificar la asignatura de religión como una experiencia subjetiva, y no como una ciencia objetiva cualitativa.
- b) En segundo lugar, surge un fenómeno inmerso en esta actitud, que consiste en que el profesorado escolar no considera suficientemente integrado en el plan formativo la asignatura de religión. Dicha asignatura quiere reflejar en su misma estructura un carácter ecléctico, que compagine y una, con mayor integración la intelección, por parte de los alumnos, de otras asignaturas afines como pueden ser historia del arte, ciencias naturales, etc.
- c) Y en tercer lugar, el material ofrecido para impartir la asignatura se va utilizando, por parte del profesorado, más como un enriquecimiento del vocabulario de los entes y aspectos religioso, que unos contenidos verdaderamente transformadores de los valores internos de los alumnos; en una palabra la asignatura de religión se vacía de contenido, quedando sólo el continente, que materialmente se traduce en unos libros de textos llamados Catecismo Escolar.

En 1972 se llega a un entendimiento entre Estado e Iglesia, donde parece que se considera lo que el Directorio General de Pastoral Catequética en su N<sup>o</sup>.46 había expuesto: *“se puede llegar al hombre partiendo de Dios, y a la inversa, a Dios partiendo del hombre”*. Y la sugerida catequesis de la experiencia, condujo en el 1972 a la aparición de libro de texto escolar del cuarto nivel, llamado simplemente: Catecismo 4.

El 21 de noviembre de 1975 muere Franco, terminando este período.

### **4.3. El factor de la Religión Católica en las Constituciones Españolas.**

*“España adopta el constitucionalismo concebido como forma de organización política, racional y moderna, es decir el principio de separación de poderes y de protección de los derechos individuales, muy tempranamente, como lo demuestra el hecho de ser una de las cinco primeras naciones del mundo que se dotan de una Constitución escrita.*

*El camino iniciado en 1787 y en 1791 por las Constituciones de los Estados Unidos de América y Francia será seguido también en España, primero por la Carta otorgada en 1808 por Napoleón en Bayona, que no llegará a tener aplicación efectiva, hasta pocos años más tarde, en 1812, con la histórica Constitución de Cádiz, fruto de los ideales patrióticos y reformistas.*

*A pesar de esta precoz adhesión al espíritu constitucional, la evolución histórica del constitucionalismo español no ha sido uniforme. A un siglo XIX, en el que padeció parecidas convulsiones que otras naciones europeas, siguió un siglo XX en cuyas postrimerías, y tras una prolongada ruptura, España recuperaría finalmente su tradición constitucional.*

*Desde la Constitución de 1812 hasta nuestros días, España ha conocido siete Constituciones propiamente dichas: la citada de 1812 y las de 1837, 1845, 1869, 1876, 1931 y 1978.*

*La de 1812 fue nuestra primera Constitución en sentido estricto: muy influida por las más avanzadas corrientes del pensamiento europeo, fue a su vez modelo para la América hispana y para algunos regímenes del sur de Europa.*

*Las Constituciones de 1837 y 1845 encarnan, con sesgo de progresista y moderado respectivamente, la orientación liberal de nuestro Estado. La de 1869 debemos largos años de estabilidad, que a su vez permitieron que fraguara el despegue de nuestra sociedad contemporánea. El estallido de la guerra civil impidió, por su parte, contrastar los posibles logros de la Constitución de 1931.*

*La más importante de todas para nosotros en el tema que nos motiva a este estudio es, sin duda, la Constitución de 1978, que junto a la Carta Magna es una sabia combinación de los mejores ingredientes del constitucionalismo clásico con los elementos propios de un proyecto moderno, coronada por su mejor garantía de permanencia y de legitimidad: el espíritu de consenso que impulsó su elaboración, merced a ella la libertad y la democracia se han instalado con firmeza en nuestro país.” (Rudi Úbeda, 1986).*

Con esta presentación de la opinión manifestada por la Presidenta del Congreso de los Diputados, D<sup>a</sup> Luisa Fernanda en 1986, podemos adentrarnos en una composición de lugar, que desde el Gobierno se exponía, (en el Boletín Oficial del Estado), sobre las Constituciones que han ido aplicándose a los ciudadanos españoles.

En nuestro estudio únicamente nos interesa resaltar cómo ha sido recogido constitucionalmente el aspecto religioso por los distintos gobiernos constitucionales de los que hemos gozado, y concretamente: qué se recoge con respecto a la enseñanza escolar de la religión católica.

Como ya conocemos tenemos siete Constituciones Españolas que fueron aplicadas en la nación, con diferente suerte en su establecimiento. Podemos hacer dos grandes clasificaciones:

- a) Las Constituciones Españolas establecidas en el siglo XIX que fueron cinco: la de 1812, 1837, 1845, 1869 y 1876.
- b) Las Constituciones Españolas establecidas en el siglo XX, que han sido: la de 1931 y 1978.

#### **4.3.1. Constituciones Españolas del siglo XIX.**

##### **4.3.1.1. Constitución de 1812.**

Consta de 384 artículos, es el más interesante de todas las publicadas por ser el texto originario, aquí se puede ver cómo se desenvuelven en ella los diversos elementos que componen el Estado, como el territorio, la autoridad, etcétera; determina quienes son los españoles y los derechos y deberes que pueden gozar. Esta Constitución en su parte orgánica afirma que la soberanía es nacional, a pesar de lo aciago de las circunstancias por la que atravesó España

en aquel momento, en el discurso de la Comisión constitucional queda articulado un preámbulo donde dice: *“Don Fernando VII, por la Gracia de Dios y la Constitución de la Monarquía española, Rey de las Españas, y en su ausencia y cautividad la Regencia del Reino, nombrada por las Cortes Generales...”*

El régimen que estatuye no es democrático directo, en que la soberanía se confunda con el gobierno, sino democrático representativo en que se distinguen, por eso mientras la primera reside en la nación española que es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios (art.1), así la potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el rey (art.15), la de ejecutarlas en el rey (art. 16) y la de aplicarla en las causas civiles y criminales en los tribunales (art. 17).

La Constitución comienza con una presentación confesional claramente católica:

*“En el nombre de Dios Todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, Autor Supremo Legislador de la Sociedad.*

*Las Cortes generales y extraordinarias de la Nación Española bien convencidas, después del más detenido examen, y madura deliberación, de que las antiguas leyes fundamentales de esta Monarquía, acompañadas de las oportunas providencias y precauciones que aseguren de un modo estable y permanente su entero cumplimiento, . . . ”* (Constituciones Españolas, 2001).

En el artículo doce constitucional se establece claramente la religión católica como la propia de la nación.

*“Título 1°. De la Nación Española y de los Españoles.*

*Capítulo 2°. De la Religión.*

*Artículo 12.*

*La Religión de la Nación Española es y será perpetuamente la Católica, apostólica, romana, única verdadera, La Nación le protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra."*

Al ser la nación confesionalmente católica no nos sorprende que en el nombramiento de diputados de Cortes se concluye con una Santa Misa.

*"Título 3°. De las Cortes.*

*Capítulo 2°. Del nombramiento de Diputados de Cortes.*

*Artículo 86.*

*Enseguida se dirigirán los electores de Partido con su presidente a la Catedral o Iglesia Mayor, en donde se cantará una Misa solemne de Espíritu Santo, y el Obispo o en su defecto el eclesiástico de mayor dignidad hará un discurso propio de las circunstancias.*

*Artículo 87.*

*Concluido este acto religioso, volverán al lugar de donde salieron, y a puerta abierta ocupando los electores sus asientos sin preferencia alguna, hará el Presidente la misma pregunta que se contiene en el artículo 49, y se observará todo cuanto en él se previene".*

La monarquía también se proclama confesional según artículo 169. Y por su puesto la toma sucesoria de la Corona tiene su fórmula de juramento desde la fe católica.

*“Título 4°. Del Rey.**Capítulo 1°. De la inviolabilidad del Rey, y de su autoridad.**Artículo 169.*

*El Rey tendrá el tratamiento de Majestad Católica.*

*Capítulo 2°. De la sucesión a la Corona.**Artículo 212.*

*El Príncipe de Asturias llegando a la edad de catorce años, prestará juramento ante las Cortes, bajo la fórmula siguiente:*

*N (aquí el nombre) Príncipe de Asturias juro por Dios, y por los Evangelios, que defenderé y conservaré la Religión Católica, apostólica, romana, sin permitir otra alguna en el Reino: Que guardaré la Constitución política de la Monarquía Española, y que seré fiel y obediente al Rey. Así Dios me ayude.”*

En el Consejo de Estado se consideran cargos eclesiásticos que por ley se aprueban cuatro, con las características que desarrolla el artículo 232:

*“Capítulo 7°. Del Consejo de Estado.**Artículo 232.*

*Estos serán precisamente en la forma siguiente, a saber: cuatro eclesiásticos y no más, de conocida y probada ilustración, y merecimiento, de*

*los cuales dos serán Obispos: Cuatro Grandes de España y no más, adornados de las virtudes, talento, y conocimientos necesarios; y los restantes serán elegidos de entre los sujetos que más se hayan distinguido por su ilustración, conocimiento, o por sus señalados servicios en alguno de los principales ramos de la administración, y gobierno del Estado. Las Cortes no podrán proponer para estas plazas a ningún individuo que sea Diputado de Cortes al tiempo de hacerse la elección. De los individuos del Consejo de Estado doce a lo menos serán nacidos en las Provincias de Ultramar.”*

Con respecto a la enseñanza religiosa escolar se proclama el artículo 366:

*“Título 9°. De la instrucción pública.*

*Capítulo único.*

*Artículo 366.*

*En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, y contar, y el catecismo de la Religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”.*

También se consideran las ciencias eclesiales en el plan general de enseñanza:

*“Artículo 368.*

*El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las*

*universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiales y políticas.”*

Podemos observar como los cargos eclesiásticos aunque gozan de derechos, también tienen sus obligaciones en las mismas condiciones que cualquier otro cargo público:

***“Artículo 374.***

*Toda persona que ocupe cargo público civil, militar o eclesiástico, prestará juramento al tomar posesión de su destino, de guardar la Constitución, ser fiel al Rey, y desempeñe debidamente su cargo.”*

Según nos cuentan los anales históricos, hubo muchas dificultades en estos períodos constitucionales, porque la discrepancia se radicalizó entre grupos políticos como los monárquicos, los republicanos, liberales, etc.; y también indirectamente influyen grupos de poder dirigidos desde el extranjero como ocurre con la Iglesia, sometida en todo momento a Roma; o la masonería, sometida a logias francesas, inglesas y extranjeras en general. Esta división de los ciudadanos dificulta constantemente la historia de España e imposibilita la estabilidad gubernamental, empobreciendo drásticamente a los ciudadanos españoles. Tomando a la historiadora Queralt (Queralt, 1977) podemos hacer una lectura sobre la situación posterior a la instauración de la Constitución observando cómo, años más tarde, el liberalismo español nació fuerte pero con tres importantes enemigos que contribuirían decisivamente a debilitar en un corto espacio de tiempo el régimen nacido en 1820: el enfrentamiento entre las dos facciones liberales: moderados y radicales, el previsible intervencionismo de las potencias europeas conservadoras, alarmadas ante la posibilidad de que los acontecimientos españoles reverdecieran viejas pasiones revolucionarias, y la esperada y firme oposición de los absolutistas. Fernando VII juró la Constitución el 7 de marzo de 1820, y se comprometió a realizar las reformas pertinentes en Hacienda y Justicia. El mismo pueblo de Madrid que animó,

exaltó y vitoreó al rey absoluto, se convirtió en liberal furibundo. A la sombra se escribía pasquines, libelos y versos como estos:

*“Llamar al rey, ciudadano, insultarle en sus bigotes, autorizar monigotes... seguir al republicano aumentar la confusión, no prender al ladrón... ésta es la Constitución.*

*“Fernando había sabido escoger. Entre sus ministros no había un solo radical. Se aseguraba así que la revolución se llevara a cabo con una cierta ponderación, aunque no supo ver que ello había de desembocar en algunas revueltas de carácter popular. En el origen de éstas estaban las llamadas Sociedades Patrióticas, cuyos miembros solían reunirse en casas particulares o cafés, como en los madrileños Lorencini, La Cruz de Malta o La Fontana de Oro (que luego inmortalizaría Galdós) y, por supuesto, la masonería. De hecho, la revolución de 1820 se había fraguado en su seno, por tanto no iba a renunciar a jugar un papel destacado a la hora del triunfo. Por decirlo en palabras de Alcalá Galiano, la masonería se había concedido el papel de gran vigilante de la revolución y en sus logias se discutían los proyectos de ley, los cambios ministeriales e incluso se llevaba a cabo el reparto de los puestos públicos. Logias madrileñas como la de “los nuevos numantinos” o “la virtud triunfante” acogían escondidos bajo los seudónimos de Trajano, Aquiles, Tito Livio o Pitágoras, a personalidades como Flórez, Estrada, Riego, Valdés, Quiroga o el mismo Agustín Argüelles.”(Queralt, 1977).*

El monarca junto al nuevo gabinete se aprestó a estimular la actividad legislativa de las Cortes que reorganizando el ejército, establecieron la división del gobierno español en cincuenta y dos provincias y por fin, el 29 de junio de 1821, aprobaron la normativa general de Instrucción Pública que establecería tres niveles de enseñanza: primaria, que era obligatoria y gratuita; secundaria, que se impartiría en los institutos recién creados en todas las capitales de provincia, y universitaria.

#### **4.3.1.2. Constitución Española de 1837.**

Fue promulgada en 18 de junio y consta de 13 títulos, 77 artículos y dos adicionales. Para averiguar el carácter de esta Constitución se debería tener en cuenta su génesis, aunque no es objeto de estudio minucioso en nuestra

investigación; únicamente resaltar los aspectos más relevantes para tener constancia de cómo se contempla la Iglesia y sobre todo la enseñanza de la religión en aquellos momentos de nuestra historia. Aparentemente es una constitución pactada, mediante aquella fórmula doña Isabel II, y en su nombre al regente del Reino dicen: *“que las Cortes generales han descartado y sancionado, y Nos dé conformidad aceptado el siguiente: siendo la voluntad de la Nación revisar, en uso de su soberanía, la Constitución política promulgada el 19 de marzo 1812, las Cortes Generales congregadas a este fin, decretan y sancionan la siguiente Constitución de la monarquía española”*.

Gobernaron con la Constitución de 1837 progresistas y moderados, y aunque el término de la guerra civil por el convenio de Vergara en el año 1839, parecía presagiar una era de tranquilidad bien pronto se alteró esta por haber sancionado la corona una ley de Ayuntamientos en 14 de Julio de 1840, que por ser contraria, por su carácter centralizador, a las tendencias progresistas disgustó a estos, que produjeron con sus protestas la caída del gabinete moderado de Pérez de Castro, viéndose la reina regente obligada a gobernar con aquellos, viniendo a continuación de los ministerios de Antonio González, Ferraz y Cortázar, el del general Espartero, que debido al pronunciamiento de 1 de septiembre de 1840, y al proclamar que presentara a la reina y que ésta no aceptó, ocasionó la abdicación de La Regencia el 12 de octubre, siendo ocupado por el mismo Espartero, desempeñando junto a él la tutela de la reina Agustín Argüelle.

En su artículo 11 recoge la obligatoriedad de la manutención de la Iglesia católica:

*“Título 1º. De los Españoles.*

*Artículo 11º.*

*La Nación se obliga a mantener el culto y los Ministros de la religión católica que profesan los españoles.”*

#### **4.3.1.3. Constitución Española de 1845.**

Consta de 13 títulos y 79 artículos, tiene carácter de Constitución pactada. La tendencia moderada que en nuestra historia política moderna representa la Constitución de 1845, se refleja en diversos artículos de este código político. Así en el 11, cuando afirma que la religión de la nación es la católica, hace una declaración solemne de la subjetividad religiosa del Estado, de que se había abstenido de forma meditada la Constitución de 1837.

*“Artículo 11.*

*La Religión de la Nación Española es la católica, apostólica, romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus Ministros”.*

#### **4.3.1.4. Constitución Española de 1869.**

La Constitución de 1869 que se hizo sin monarquía se desarrolló en ella, habiendo sido elegido a disposición transitoria Amadeo de Saboya, que juró aquella Constitución el 2 de enero de 1871, y que rigió los destinos de España hasta la abdicación el 11 de febrero de 1873, fecha en que reunidas las Cortes en Asamblea Nacional proclama la República. La misión de esta Asamblea fue aprobar un proyecto de Constitución federal de la República española, surgiendo la grave discusión sobre la federación republicana, si había de ser por cantones o regional. Este proyecto de Constitución, obra de Pi y Margall, que llegó a ser el segundo presidente del llamado poder ejecutivo. Se dice que es la nación española la que decreta y sanciona la Constitución republicana. Se realiza una extensa enumeración de derechos individuales y se proclama el libre ejercicio de todos los cultos y la separación entre Iglesia y Estado. No pudiendo armonizarse las diversas tendencias nacidas en la Constituyente por haber terminado esta etapa de gobierno republicano en 1874, al disolver dicha Asamblea el general Pavía. A los dos años escasos se restaura la dinastía borbónica con Alfonso XII, y en este lapso de tiempo fueron jefes de poder ejecutivo los generales Serrano y Zavala, que compartieron los trabajos de la

jefatura del estado con los de la guerra civil de nuevo encendida, Sagasta cede su puesto a Cánovas del Castillo, que fue el primer representante en España de Alfonso XII, y después de ser proclamado rey en Sagunto, su primer ministro. El mismo Cánovas en una reunión ordinaria de las Cortes en febrero de 1876 daba por terminada la Constitución vigente.

En esta Constitución se recoge la obligación de mantener el culto católico, pero se respeta la profesión de otra religión cualquiera:

*“Título 1.º. De los españoles y sus derechos.*

*Artículo 21.*

*En Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la Religión católica.*

*El ejercicio público o privado de cualquiera otro culto queda garantizado a todos los extranjeros residentes en España, sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y del derecho.*

*Si algunos españoles profesaren otra religión que la católica, es aplicable a los mismos todo lo dispuesto en el párrafo anterior”.*

Se otorga una cierta libertad a la educación, a veces sin velar suficientemente por el contenido de materias ni enseñanza, a juicios de algunos pedagogos, el Estado en esta Constitución se desliga de una responsabilidad educativa de los ciudadanos, no ofreciendo suficientes garantías y esto se traduce en todo el analfabetismo que posteriormente se verá en las capas más desfavorecidas de los españoles.

El artículo 24 dice textualmente:

*“Artículo 24.*

*Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salvo la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad.”*

#### **4.3.1.5. Constitución española de 1876.**

Consta de 89 artículos, se otorga la libertad de consciencia desde una perspectiva moral pero apreciada en relación con el orden religioso, queriendo responder al modo tradicional de nuestro pueblo no se permitirán otras celebraciones o ceremonias públicas que las de la religión del Estado, que es la católica.

*“Título 1º. De los españoles y sus derechos.*

*Artículo 11.*

*La Religión católica, apostólica, romana, es la del estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros.*

*Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana.*

*No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado”.*

La educación queda comprendida en la Constitución, por las reservas que se hacen el Gobierno y la libertad que quiere otorgar al ciudadano en su educación, tal como determina el artículo 12:

*“Artículo 12.*

*Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca.*

*Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación, con arreglo a las leyes,*

*Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales, y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos, y la forma en que han de probar su aptitud.*

*Una ley especial determinará los deberes de los Profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos”.*

Con esta Constitución concluye el repaso al siglo XIX que he deseado hacer, para poder recordar, que a pesar de las dificultades políticas, y de los acontecimientos históricos, las cinco constituciones decimonónicas reconocen la religión Católica como la propia de la nación española. Este factor fundamental en las raíces de la población española, se intentará cambiar radicalmente en la Constitución venidera del próximo siglo como veremos. Por todo ello las conclusiones que obtenemos de este siglo XIX son suficientemente satisfactorias con respecto a la oposición directamente, al principio, e indirectamente, en la segunda parte de siglo, que nos encontraremos en el siglo XX.

### **4.3.2. Constituciones Españolas del siglo XX.**

#### **4.3.2.0. Antecedentes históricos de la Iglesia Católica en España antes de 1931.**

Quiero dejar constancia de la situación que sostuvo la Iglesia en estos momentos previos a la proclamación de la Constitución el nueve de diciembre de 1931. Nos trasladamos a mayo del mismo año.

El arzobispo de Toledo y Cardenal primado de España, Pedro Segura, no compartía la contemporizadora actitud de sus colegas Vidal y Barraquer. El 1 de mayo de 1931, el mismo día en que los anarquistas se manifiestan en Barcelona pidiendo la expropiación de los bienes eclesiásticos, el cardenal Segura redactaba una pastoral que Ramón Garriga (1997) ha considerado como *“la mecha que hace saltar el barril de pólvora”*. He aquí los párrafos más destacados de aquella explosiva pastoral: *“La Iglesia no puede ligar su suerte a las vicisitudes de las instituciones terrenas –escribía el cardenal-, éstas se mudan, y la Iglesia permanece; éstas son perecederas, y la Iglesia es inmortal...Su Majestad D. Alfonso XIII, que durante su reinado supo conservar la antigua tradición de fe y piedad de sus mayores...”*. (Garriga, 1977).

El historiador Ramón Garriga hace el siguiente comentario: *“Es evidente que por inoportunos –hacía dos semanas que la República había sustituido a la Monarquía- tenían que procurar las expresiones de Segura un arma bien afilada a los que entendían que el catolicismo era uno de los enemigos principales que existían para la renovación política y social del país”*.(Garriga,1977). Y, en efecto, la reacción de la izquierda anticlerical no se hizo esperar, las declaraciones de Segura, director espiritual de don Alfonso, provocaron violentas reacciones. Los miembros del Gobierno provisional – con la excepción de los católicos practicantes Alcalá Zamora y Antonio Maura- eran, en último término, efectivamente anticlericales.

Segura fue informado de que ciertos pistoleros tenían el propósito de matarlo, y que otros planeaban quemarlo vivo en el palacio arzobispal. Estas informaciones forzaron al prelado a trasladarse a Madrid, donde buscó refugio

en casa de su hermano. El Gobierno indicó al ilustre prelado – por primera vez – que lo mejor que podía hacer era marcharse de España.

El siete de mayo de 1931 Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública había firmado el decreto por el que la enseñanza de religión católica dejaba de ser obligatoria en las escuelas. Naturalmente, el decreto del liberal Domingo indicaba que tal enseñanza sería ofrecida a los niños cuyos padres lo solicitasen. Candente el caso Segura, se comprenderá mejor el impacto de este decreto. Debemos decir, sin embargo, que la situación era tensa, pero que muy probablemente no habría tenido consecuencias funestas de no haberse complicado con otros factores de tensión.

La opinión pública se ve confundida no sólo por los avatares del caso Segura y los anarquistas catalanes, sino también por una violenta polémica, entablada por dos periódicos católicos: “El Debate” y “ABC”. Polémicas en la que se leían argumentos irritantes para los principios que la República encarnaba. Fieles a los principios liberales, el Gobierno provisional, toleraron la polémica, impasibles, pero lo cierto es que la opinión pública se caldeó más. *El Debate*, órgano de Acción Católica dirigido por Ángel Herrera, subrayaba la accidentalidad de las formas de gobierno y razonaba, en consecuencia, la necesidad de que los católicos aceptasen el sistema establecido de facto en España, luchando por los intereses de la Iglesia dentro del sistema. El *ABC*, dirigido por Luca de Tena, acusó a *El Debate* de contemporizar, manifestándose radicalmente en postura contraria a la República y diciendo, directamente, que sólo la Monarquía podía garantizar un orden social católico.

Ambos periódicos se enfrentan polémicamente y buscan distintas respuestas ante la situación creada. El 29 de abril la postura de *El Debate* y de sus seguidores se cristaliza en la constitución de “Acción Nacional” –más tarde se llamaría “Acción Popular”- bajo la presidencia de Ángel Herrera y con la participación directa de Gil Robles, que explicaban su partido con estas palabras: “*Liquidados los partidos conservadores...era urgente establecer un fuerte núcleo de resistencia a intentar prepararse para las elecciones constituyentes anunciadas. Con este doble propósito se fundó Acción Nacional.*”(Garriga, 1997).

Más valiente fue la postura de *ABC*, que favoreció la formación de un Círculo Monárquico al amparo de las libertades concedidas por el Gobierno provisional.

Acción Nacional llegó a ver tras la moderada y católica figura de Niceto Alcalá Zamora: *“las avanzadas del comunismo soviético.”* Acción Nacional proclama como un programa de salvación estas afirmaciones: Religión, Patria, Familia, Orden, Trabajo y Propiedad. Pero la evidencia de que se pretendía una reorganización general de las estructuras agrarias, la evidencia de que la Iglesia tendría que renunciar a algunos de sus seculares privilegios en aras de una sociedad más justa, ponía a la derecha en guardia. Por otro lado, intentaban legalizar la validez del matrimonio civil, y el derecho al divorcio.

Toda esta situación explota finalmente cuando el 11 de mayo, el cardenal Segura al asomarse por la ventana en su refugio de Madrid, vio densas humaredas. Ardían varios conventos.

#### **4.3.2.1. Constitución Española de 1931.**

Consta de 125 artículos y dos disposiciones transitorias. El talante de esta Constitución desentona con todo lo proclamado en España hasta aquel momento, se ve un marcado estilo anticlerical, y se respira la tensión entre Estado e Iglesia, repasando simplemente algunos de sus artículos.

Obviamente este Gobierno Republicano es laico, y como tal no sólo no favorece la labor eclesial, sino que la impide con todas sus fuerzas. Lo observaremos simplemente recordando algunos de sus artículos y especialmente los que aluden a la Iglesia y sobre todo a la enseñanza escolar.

Para empezar deja a España sin religión oficial:

*“Titulo primero. Organización nacional.*

*Artículo 3.*

*El Estado español no tiene religión oficial.*

**Artículo 14.**

*Son de la exclusiva competencia del estado español la legislación y la ejecución directa en las materias siguientes:*

*(...) 2.º. Relación entre las Iglesias y el Estado y régimen de culto. (...)*

Ataca directamente a las Órdenes Religiosas hasta su expulsión, prohíbe el auxilio económico al clero para su sustento y expropia todas sus pertenencias. Veamos textualmente:

**Título tercero. Derechos y deberes de los españoles.****Capítulo primero. Garantías individuales y políticas.****Artículo 26.**

*Todas las confesiones religiosas serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial.*

*El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas.*

*Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero.*

*Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a*

*autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes.*

*La demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustada a las siguientes bases:*

*1.º. Disolución de las que, por sus actividades, constituyan un peligro para la seguridad del Estado.*

*2.º. Inscripción de las que deban subsistir, en un Registro especial dependiente del Ministerio de Justicia.*

*3.º. Incapacidad de adquirir y conservar, por sí o por persona interpuesta, más bienes que los que, previa justificación, se destinen a su vivienda o al cumplimiento directo de sus fines privativos.*

*4.º. Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.*

*5.º. Sumisión a todas las leyes tributarias del país.*

*6.º. Obligación de rendir anualmente cuentas al Estado de la inversión de sus bienes en relación con los fines de la Asociación.*

*Los bienes de las Órdenes religiosas podrán ser nacionalizados”.*

Se impone la enseñanza laica, y la supervisión por el Gobierno laico de la evangelización que imparta la Iglesia en sus templos particulares. Algo paradójico e increíble.

*“Capítulo dos. Familia, economía y cultura.*

**Artículo 48.**

*El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.*

*La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.*

*Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.*

*La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.*

*La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.*

*Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.”*

Y con respecto a la enseñanza tomamos los artículos 49 y 50, donde dice textualmente:

**“Artículo 49.**

*La expedición de títulos académicos y profesionales corresponde exclusivamente al Estado, que establecerá las pruebas y requisitos necesarios*

*para obtenerlos aun en los casos en que los certificados de estudios procedan de centros de enseñanza de las regiones autónomas. Una ley de Instrucción pública determinará la edad escolar para cada grado, la duración de los periodos de escolaridad, el contenido de los planes pedagógicos y las condiciones en que se podrá autorizar la enseñanza en los establecimientos privados.*

### **Artículo 50.**

*Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República.*

*El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este artículo y en los dos anteriores.*

*El Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos”.*

#### 4.3.2.2. Constitución Española de 1978.

Es la Constitución vigente hasta hoy, Consta de 169 artículos, 4 disposiciones adicionales, 9 disposiciones transitorias y 3 disposiciones derogatorias. Además de una reforma del artículo 13, apartado 2 aprobada por las Cortes Generales y el Rey en 1992.

El ideario religioso de la Constitución es de corte aconfesional, no laico como la del 1931, con ello, garantiza el respeto al derecho de todo ciudadano español a practicar libremente su religión, sea cual sea. Recojo algunos artículos que pueden interesarnos recordar.

*“Capítulo segundo. Derechos y libertades.*

*Artículo 16.*

- 1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.*
- 2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.*
- 3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones”.*

Con respecto a la educación, el artículo 27 enumera los derechos, se consideran:

*“Artículo 27.*

- 1. Todos tienen el derecho a la educación, Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
- 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
- 7. Los profesores, los padres y en su caso los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*

8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.”*

Y con la lectura de estas Constituciones en España, podemos entender cómo hemos llegado a la situación en la que nos encontramos.

#### **4.4. Renovación en la Iglesia Católica del siglo XXI.**

Aunque todavía cuarenta y cinco años después del último Concilio, ningún obispo ni teólogo serio, han presentado un análisis oficial con un juicio crítico fundamentado teológicamente, que diagnostique las consecuencias y frutos no deseados que haya podido engendrar la aplicación del Concilio Vaticano II en algunas iglesias locales; sí, quiso el propio papa Juan Pablo II, desde 1983, modificar con una renovación actualizada, el talante anunciador, educativo y evangelizador de la Iglesia, que según dijo requería “*ser nuevo por su ardor, sus métodos y su expresión*” (Sebastián Aguilar, 1991). Esta manifestación del papa marcaría una nueva etapa en la Iglesia, donde con la acostumbrada “diplomacia vaticana”, se intentaría reconstruir y recuperar todo lo perdido y destruido en aquellos últimos años. A esta renovación la denominó Juan Pablo II: “La Nueva Evangelización”.

Como observamos por sus tres pilares troncales: ardor, método y expresión, este sistema de transmisión y enseñanza se fundamenta en una pedagogía con una notoria connotación de enseñanza reflexiva. Pero no todo queda aquí, sino que el papa Benedicto XVI, con un talente implícito correctivo, pronuncia un *Litterae Apostolicae Motu Proprio datae: Sobre el uso de la liturgia romana anterior a la reforma efectuada en 1970* (7/Julio/ 2007) en el que se autoriza la celebración litúrgica de la Santa Misa según el ritual de San

Pío V, donde se recupera el latín como lengua originaria de las raíces eclesíásticas dentro de la liturgia; aunque nunca había sido excluida, sí había caído en el olvido por las nuevas generaciones clericales postconciliares. No obstante, el santo Padre escribe una carta adjunta en el tiempo a dicho Motu Proprio donde dice textualmente: *“En primer lugar existe el temor de que se menoscabe la autoridad del concilio Vaticano II y de que una de sus decisiones esenciales –la reforma litúrgica- se ponga en duda. Este temor es infundado. Al respecto, es necesario afirmar en primer lugar que el Misal publicado por Pablo VI y reeditado por Juan Pablo II, obviamente es y permanece como la forma normal -ordinaria- de la liturgia eucarística.”* (L`Osservatore Romano nº 28, 2007: 403).

La Iglesia nada de lo que crea lo destruye, pero por una conveniencia pastoral pueden juzgar los Pastores el uso de un camino pedagógico más adecuado para una época determinada, aunque custodiando siempre con fidelidad el depósito de la Fe confiado por el propio Jesucristo a sus Apóstoles y sucesores.

**Tema 5. LA NORMATIVA BÁSICA SOBRE ENSEÑANZA  
RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA VIGENTE.**



---

## **Tema 5. LA NORMATIVA BÁSICA SOBRE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA VIGENTE.**

Después de haber repasado el concepto de educación religiosa, factor necesario para saber el tema que tratamos; hemos visto los fundamentos históricos de la formación religiosa escolar en nuestro país. Ahora nos detenemos en investigar cual es la normativa vigente en la que nos encontramos actualmente. Lógicamente, no vamos a repetir lo que contempla la Constitución de 1978, sobre los derechos de garantizar los poderes públicos la libertad religiosa y su educación en nuestras escuelas. Por ello nuestro repaso, contemplará únicamente lo relativo a la enseñanza religiosa escolar legislado, comenzaremos contemplando toda la legislación que sigue influyendo en la actualidad y nos centraremos en la evolución del área de Religión Católica en todas las Leyes aprobadas por los distintos Equipos de Gobiernos Españoles y las reacciones de los diferentes estamentos creyentes y respuesta desde la propia Iglesia:

- a) Comenzamos a recordar el *“Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales”* del 3 de enero de 1979.
- b) Seguiremos estudiando la LOGSE (1990).
- c) Después valoraremos la LOCE (2002).
- d) También incluiremos el estudio de lo que el Ministerio de Educación y Ciencia, del Gobierno actual, propuso como: *“Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación”* presentado el 30 de marzo de 2005, y las respuestas populares de las diferentes asociaciones de padres de alumnos como *la Plataforma en defensa de la asignatura de religión*, o las aportaciones de la *Asociación Profesional de Profesores de Religión –Andalucía-*. (APPRECE-A).
- e) Y finalmente recogeremos la nueva Ley LOE (2006), que es una aprobación prácticamente del anteproyecto, donde en nuestro campo de investigación no se aprecian modificaciones notables. Esta Ley se aplica

en el curso 2007-2008, que es el período de investigación que hemos elegido.

- f) En nuestra Región de Andalucía debemos considerar el renovado Estatuto de Autonomía para Andalucía aprobado por referéndum el 18 de febrero de 2007, que también contemplaremos.

Con este espacio quedaremos informados del estado actual en que nos encontramos, no exento de la inestabilidad normativa de la asignatura en cuestión, originada por los cambios, propuestas y documentos con planteamientos drásticos, que pretenden marginar la asignatura de religión católica de las demás cursadas por los alumnos. El espaldarazo final lo reciben los padres de alumnos, que confiando en el artículo 27, § 3, se encuentran con una asignatura que intenta educar los valores éticos de sus hijos, de carácter obligatorio, denominada como sabemos “Educación para la ciudadanía”. Según el Sr. Obispo de Palencia: *“Los que pretendan introducir en España una legislación laicista, que sepan que tendrán que modificar para ello la Carta Magna. De lo contrario, estarán pretendiendo cambiar el agua de nuestra pecera, sin pedirnos permiso”*. (Munilla, 2007). Más adelante dice también: *“Por desgracia, todo hace presagiar que la asignatura de la «Educación para la Ciudadanía» va a provocar el enfrentamiento entre quienes pretenden hacer de la laicidad una especie de «religión estatal», y quienes pretenden que el Estado no es quién para transmitir contenidos morales contrarios al sentimiento religioso de los padres. El Estado no es el educador de nuestros hijos, sino que debe limitarse a colaborar subsidiariamente con los padres en la educación moral de sus hijos. Son dos concepciones diametralmente opuestas. Cuando los laicistas afirman que la asignatura de «Educación para la ciudadanía» se dispone a «formar las consciencias en un mínimo común ético», tenemos sobradas razones para echarnos a temblar, porque está más que demostrado que es imposible consensuar ese «mínimo común ético» con quien ha hecho una bandera, del rechazo de las raíces cristianas de la cultura española.”* (Munilla, 2007).

El manifiesto publicado en Málaga por la dirección del partido en el Gobierno de la Nación, en vísperas del día 6 de diciembre de 2006, no deja lugar a muchas dudas. Copiamos uno de sus párrafos:

---

*“Los fundamentalistas monoteístas o religiosos siembran fronteras entre los ciudadanos. La laicidad es el espacio de Integración. Sin laicidad no habría nuevos derechos de ciudadanía, serían delitos civiles algunas libertades como la interrupción voluntaria del embarazo, el matrimonio entre personas del mismo sexo, y dejarían de ser delitos el maltrato a la mujer, la ablación o la discriminación por razón de sexo. Sin laicidad sería difícil evitar la proliferación de conductas nada acordes con la formación de conciencias libres y críticas y con el cultivo de las virtudes cívicas.”* (Gobierno, 2006)

Ante esta declaración responde el Obispo de Palencia diciendo: *“Después de escuchar una declaración tan agresiva sólo nos queda decir que la objeción de conciencia es el último recurso de quien se ve avasallado en sus principios. Este manifiesto laicista hecho público el día 4 de diciembre, bajo el nombre de «Constitución, laicidad y Educación para la Ciudadanía», entre otras cosas, es incompatible con el discurso de la llamada Alianza de Civilizaciones. Como acertadamente puntualizaba el presidente de E-cristians, lo que no es de recibo es que el Presidente del Gobierno Español elogie «el hecho religioso» durante el discurso que pronunció hace más de tres semanas en Turquía, y ahora suscriba este manifiesto antirreligioso en España: «No puede ser que el Islam sea positivo en Turquía y el Catolicismo no lo sea en España». Los Católicos creemos que el relativismo no puede ser el fundamento de la democracia, como pretende serlo, de hecho, el laicismo.”* (Munilla, 2007).

Esta disposición gubernamental no es novedosa, pues vuelve a querer educar en el “deber ser” el «progresismo» como en el siglo XVIII. Recordemos el análisis de Ortega Y Gasset:

*“Éste ha sido el vicio característico de los «Progresistas», de los «radicales» y, más o menos, de todo el espíritu llamado «liberal» o «democrático». Se trata de una actitud mental sobremanera cómoda. Es muy fácil, en efecto, dibujar una organización social esquemática que presenta una faz atractiva. Basta para ello que supongamos imaginariamente realizados nuestros deseos o que, abandonando el intelecto a su puro movimiento dialéctico, construyamos «more geométrico» un cuerpo social exento de cuanto nos parece vicio y dotado de perfecciones formales análogas a las que tienen un polígono o un dodecaedro. Por esta suplantación de lo real por lo*

*abstractamente deseable es un síntoma de puerilidad. No basta que algo sea deseable para que sea realizable, y, lo que es aún más importante, no basta que una cosa se nos antoje deseable para que lo sea en verdad. Sometido al influjo de las inclinaciones dominantes en nuestro tiempo, yo he vivido también durante algunos años ocupado en resolver esquemáticamente cómo «deben ser» las cosas. Cuando luego entré de lleno en el estudio y meditación del pasado histórico, me sorprendió superlativamente hallar que la realidad social había sido en ocasiones mucho más deseable, más rica en valores, más próxima a una verdadera perfección, que todos mis sórdidos y parciales esquemas”.* (Ortega y Gasset, 2000).

### **5.1. Dos conceptos imprescindibles para entender la Legislación vigente: Relativismo y Laicismo.**

Debemos abordar dos conceptos que estimamos imprescindibles conocer, para comprender la postura de los responsables de la Educación Religiosa Católica que como sabemos es la propia Iglesia que los padres y alumnos se la han encomendado.

A raíz de la última legislación de la Ley Orgánica Educación (2006), aparecen constantemente, entre otros conceptos menos frecuentes, el término laicismo y relativismo, quisiera recoger de labios de los mismos Obispos, qué entiende la Iglesia por estos términos.

#### **5.1.1. Relativismo.**

El peligro de la introducción de la filosofía relativista aplicada al ámbito sociológico, es notorio cuando se contamina la conciencia humana, inmadura todavía, de dicho relativismo, pues sumerge al joven en proceso formativo (y por tanto, se supone que no terminada de formar en su constitución racional, volitiva, ética y espiritual,) en un mar de dudas; lo introduce moralmente en una construcción sin base sólida, puesto que el relativismo no contempla la verdad; para el relativista simplemente no existe la verdad, pues cada uno tiene “su verdad”, con lo cual sería difícil incluso la comunicación verbal. En el trasfondo relativista impera un anarquismo donde ningún principio moral está consensuado entre los hombres, con lo cual se establecería una *Ley de la Selva*, donde cada individuo puede hacer lo que

quiera, y bajo un relativismo exhaustivo cada individuo tiene su verdad propia y divergente. Lo que para uno es bueno, para otro es malo. Esta aprobación del relativismo, en contra de lo que muchos piensan, no sería una introducción de pautas sociales para vivir con mayor plenitud la democracia, donde bajo el paradigma de “la libertad”: cada ciudadano puede formar su conciencia a su capricho, sino que las condiciones democráticas establecen el consenso y acuerdo en la convivencia bajo unos principios éticos sanos, que al menos respete la Madre Naturaleza y sus Leyes Naturales, y que cuenta con la aprobación de una mayoría de los que participan en ese sistema democrático. El relativismo no es democrático, aunque necesitaríamos desarrollar otra tesis para demostrarlo, pero debemos dar al menos unos razonamientos que confirmen dicha aseveración; además de las razones expuestas desde la ética, desde la historia conocemos regímenes democráticos que han formado Gobiernos, con talante totalitaristas, (el Nacional Socialismo Alemán, por ejemplo) porque al entrar en un relativismo político el Mandatario de la Nación impone “su verdad” y no respeta el de la mayoría que son los que le han puesto en el Gobierno. En definitiva todos los dictadores tienen su propia verdad que creen mejor a las demás verdades que puedan existir, y la imponen forzosamente. Si no fuese relativa la verdad sino que estuviese aceptada por todos no habría esa anarquía y caminaríamos hacia un mismo objetivo. El relativismo es propio de cualquier Gobierno que pretende sembrar disparidad, disputas, controversias, en definitiva desea engendrar divisiones, falta de acuerdos, consensos, entendimientos y buena armonía. Ante estas dificultades sociales se recurre al concepto de pluralidad y tolerancia, que ya hemos visto según Sartori (2003).

El Señor Obispo de Córdoba afronta la impronta relativista que conforma esta asignatura escolar del siguiente modo:

*“La formación de la conciencia moral no es competencia del Estado, que no puede imponer a los niños y jóvenes un sistema moral determinado. Los criterios que guiarán estas enseñanzas son los propios del relativismo y de la llamada ideología de género. La verdad no juega papel alguno en los Decretos que desarrollan sus contenidos, porque, para el relativismo, la verdad propiamente hablando no existe. Cada uno tiene su verdad. Tampoco*

*existe la ley natural la dicta la conciencia individual autónoma, la Constitución, la leyes aprobadas por las mayorías parlamentarias, las Declaraciones de los Derechos Humanos y los Tratados Internacionales.*

*Estoy convencido de que con la nueva asignatura no se van a cumplir las expectativas de sus patrocinadores. Más que atajar los problemas de los jóvenes, se van a ahondar más. Como afirma la Conferencia Episcopal «no es éste el modo adecuado de salir al paso de la necesidad apremiante de una formación integral de la juventud para la convivencia en la verdad y la justicia, con actitudes positivas que contribuyan a la creación y consolidación de la paz en las familias, las escuelas y la sociedad». Todos deseamos que la escuela forme ciudadanos libres, conscientes de sus deberes y de sus derechos, verdaderamente críticos y respetuosos con los demás. Pero eso no se logra por el camino del relativismo moral y de una ideología que desestructura la identidad personal. (Asenjo, 2007).*

### **5.1.2. Laicismo.**

El laicismo es un pensamiento que pretende sustituir a Dios por todo juicio meramente razonable y humano. No se plantea lo Trascendente, por este motivo no tiene respuesta a situaciones humanas fundamentales, como por ejemplo la muerte. Rechaza toda religión como falacia imaginativa y no cree en nada que no esté respaldado por los principios filosóficos racionalistas y empiristas. El laicismo encierra desde una postura extremista como es el caso de los ateos, que niegan la existencia de ningún Dios, hasta una postura más moderada como es el caso de los agnósticos, que simplemente ignoran si existe Dios pero no se preocupan por descubrir la verdad.

Como podemos deducir los laicistas son espiritualmente estériles porque no comienzan nunca un camino iniciático de búsqueda de la fe. Es curioso que esa amputación espiritual y de apertura sin límites, hasta lo infinito, a la búsqueda de la Verdad, que es la gran aventura de la vida creyente, pretendan sustituirla por la búsqueda racional, desde la inteligencia, al descubrimiento de las incógnitas científicas.

El Arzobispo de Pamplona califica la asignatura “Educación para la ciudadanía” como “asignatura laicista” y la educación laicista la entiende la Iglesia del siguiente modo:

*“El hecho de confiar la educación moral de los jóvenes a una asignatura fundada en el orden político y destinada a moldear las conciencias de los alumnos de acuerdo con las exigencias del orden político, resulta necesariamente empobrecedor y laicista. Esta manera de entender las cosas parte del supuesto de que las personas están enteramente encuadradas, definidas y configuradas por su inserción en una sociedad determinada. Y esto no es así. El ser personal de los ciudadanos es objetivamente anterior a su inserción en una determinada sociedad política y es mucho más amplio que las dimensiones políticas de la vida. Una verdadera educación tiene que tener en cuenta todas las dimensiones posibles del ser personal y no sólo la dimensión política. De hecho, el programa de textos conocidos de nuestra asignatura, reducen la visión de la vida, los criterios y los objetivos educacionales a las dimensiones sociales, políticas y seculares de nuestra vida. La dimensión trascendente, las posibles opciones religiosas de los alumnos, quedan totalmente marginadas de este proyecto educativo. La asignatura está concebida como la exposición de un sistema moral laico que descansa sobre los derechos de la persona humana sin indagar de dónde vienen ni por qué resultan realmente vinculantes. Por cierto, que entre los derechos humanos no siempre se menciona el derecho a la vida. No se limita a ofrecer unos criterios para ser buen ciudadano, sino para pretender ofrecer un sistema moral completo, instruye sobre los sentimientos, las formas de familia, el modo de vivir la propia sexualidad según la propia variable “orientación sexual”... Lo decisivo es que no hay referencias trascendentes que permitan distinguir objetivamente lo bueno de lo malo. En esta visión de la vida, si el hombre no es más que ciudadano, resulta que la última referencia moral son las decisiones del gobierno. No es casual que nos digan que es este caso no cabe la objeción de conciencia”.* (Sebastián, 2007).

## **5.2. Incardinación del modelo actual de Formación Inicial en la Ley General de Educación.**

Realmente el modelo actual de formación inicial universitaria deriva de la Ley General de Educación que se viene aprobando desde hace más de 30 años, con diferentes matices en cada Ley Orgánica, por este motivo vamos a contextualizar nuestro factor investigado dentro de lo legislado en la disciplina que nos compete. Recogiendo la opinión de Perales Palacios (2003) confirmamos nuestra apreciación. *“El actual modelo de Formación Inicial deriva de la Ley General de Educación, con más de 30 años de existencia, y resulta a todas luces satisfactorio para garantizar unas cuotas mínimas de calidad, con un coste temporal y económico extra para los alumnos y sin que se vislumbre una voluntad real de cambio a través del C.C.P. o similares.”* (Perales Palacios, 2003:141). El C.C.P. con carácter experimental y con buenos resultados se ha llevado a cabo en diversas universidades como la Autónoma de Barcelona, la de la Laguna o la de Alcalá de Henares.

Uno de los aspectos que configuran notoriamente la formación inicial universitaria en la disciplina pedagógica es el legislativo, por consiguiente, hacemos un recorrido histórico por lo legislado que repercute directamente en el estado actual de la formación inicial universitaria.

### **5.3 Normativa Nacional sobre la Asignatura de Religión. (1979-2006).**

El último cuarto de siglo final del siglo XX, fue una época histórica donde se ha luchado por superar el desafío consistente en conseguir que la educación ampliamente generalizada, por un lado, fuese ofrecida en unas condiciones educativas de mayor calidad, con la condición de que tales beneficios fuesen alcanzados a todos los ciudadanos.

En noviembre de 1990 se reunieron en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de mejor calidad.

Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la XLVII Conferencia Internacional de Educación, convocada por UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la

década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión.

En España la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857, y hasta 1964 no se establecen las edades de enseñanza gratuita y obligatoria que ofrecía el Estado español, comprendiendo desde los seis a los catorce años de edad del alumno.

El sistema educativo español, realiza una actualización y puesta al día, con respecto a los niveles educativos europeo, con la Ley General de Educación de 1970.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero los resultados a los objetivos marcados tuvieron que esperar aún bastantes años.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el periodo de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría equiparar la educación impartida en España con los países más avanzados de su entorno. Acortando así la distancia muy importante con los países de la Unión Europea.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes, que ya asisten a los centros educativos al menos desde los seis a los dieciséis años.

En 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar más extensamente algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de calidad.

En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE),

pero si bien los diagnósticos realizados en dicha Ley fueron muchas veces acertados, las soluciones propuestas carecieron del necesario consenso social y político para llevarse a la práctica en un clima constructivo. Por este motivo, según la versión del Gobierno español en el 2005, y con el propósito de estimular el debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título *“Una educación de calidad para todos entre todos”*, en el que se presenta un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónoma como las organizaciones representantes en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones.

Fruto de todo ello, según siempre versión del Gobierno actual, se publica el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado el 30 de marzo de 2005.

Los principios que aborda, el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 2005, son tres; aunque partiendo de la premisa que dice textualmente:

*“Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social.”* (Anteproyecto LOE, 2005:5).

1º. El primer principio consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, especialmente en la educación básica.

2º. El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir este objetivo. Porque la responsabilidad del éxito escolar de todo alumnado no recae sobre los alumnos individualmente considerados, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto.

3º. El tercer principio que inspira la Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio de siglo XXI.

El 6 de abril de 2006 se aprueba parlamentariamente la Ley Orgánica de Educación LOE, a pesar de que los colectivos creyentes y la propia Iglesia Católica pidió la corrección de algunos puntos del anteproyecto LOE y no fueron considerados ni modificados, esto engendró un malestar en los padres de millones de alumnos que reconocían el incumplimiento del artículo 27 § 3 de la Constitución española, pero hasta el momento no han sido consideradas sus quejas.

Presentamos a continuación, un esquema que recoge las Leyes educativas nacionales e introducimos el reciente Estatuto de Autonomía para Andalucía (del 18 de febrero de 2007), que aunque no es una Ley educativa propiamente, sí es de un notable interés en nuestro estudio, porque contempla la aplicación de la L. O. E. en nuestra región y en nuestras universidades andaluzas, como veremos.



Esquema 2. Esquema piramidal de las Leyes de la Educación de incumbencia a la investigación.

### **5.3.1. Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales. (3 enero 1979).**

Este Acuerdo que fue firmado una semana posterior a la proclamación de la Constitución Española, que como sabemos fue firmada el 27 de diciembre de 1978, y el 3 de enero de 1979, ya se promulga dicho Acuerdo, (B.O.E. n.º. 300).

En él hemos de destacar en el artículo I, recordarnos el respeto de los centros docentes públicos con los valores de la ética cristiana.

En el artículo II, se especifica que los planes educativos en los niveles: Preescolar, Educación General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional (FP). Incluirán la enseñanza de religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales. Dicha asignatura no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Aunque se garantiza el derecho a recibirla. También se considera el derecho de que por recibir o no recibir la enseñanza religiosa no suponga una discriminación en la actividad escolar, pidiendo a las autoridades académicas que velen por ello.

El artículo II propone unas actividades complementarias de formación y asistencia religiosa, en los niveles mencionados, acordados entre la autoridad académica y la jerarquía eclesiástica, en las condiciones concretas que se convenga.

El artículo III de este Acuerdo se refiere al proceso que debe seguir el Profesorado de Religión para sus respectivos nombramientos.

Aclarando que nadie está obligado a impartir enseñanza religiosa. El Ordinario del lugar debe comunicar a los centros con la suficiente antelación el nombre de los profesores, y en los centros públicos de educación retomaran con preferencia los profesores de EGB que así lo soliciten.

El artículo VI nos aclara que la jerarquía eclesiástica corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación.

El artículo VII toca la situación económica de los profesores de religión católica, que en los distintos niveles educativos, pendientes a concertar entre la Administración Central y la Conferencia Episcopal Española.

### **5.3.2. Legislación Estatal aplicable al Área de Religión en los años ochenta. Ley Orgánica de Libertad Religiosa (1980)**

Con respecto a lo legislado en la década de los ochenta en el tema que nos preocupa, podemos resaltar la Ley Orgánica de Libertad Religiosa (BOE, 24/7/1980), donde sin mayor carácter novedoso se recuerda la libertad del ciudadano y el derecho, ya propuesto en la Constitución Española, al disfrute de la educación religiosa escolar. (artículos 2.1.c y 3.1).

El 6 de agosto de 1980 sale a la luz una Orden Ministerial por la que se regula la asistencia religiosa y los actos de culto en los centros escolares.

La Ley Orgánica 8/ 1985, promulgada el 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho de Educación, en sus artículos 3, 4, 6, 18, 22 y 52; también contempla ese derecho que ampara al alumno y sus padres ante la enseñanza de religión.

### **5.3.3. Legislación Estatal de la enseñanza escolar de Religión en la década de los noventa.**

Podemos comenzar esta década con el Real Decreto 1006/1991, del 14 de junio de 1991, que da cumplimiento a la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, sobre el área de religión, recordamos textualmente el artículo 14 (BOE nº 152):

*“Artículo 14.1. – Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, el área de <Religión Católica> será de oferta obligatoria para los Centros, que asimismo organizarán actividades de estudio, adecuadas a la edad de los alumnos y orientadas por un Profesor, en relación con las enseñanzas mínimas de las áreas del correspondiente ciclo. Al comenzar la Educación Primaria o en la primera adscripción del alumno al centro, los padres o tutores de los alumnos manifestarán a la dirección del centro la elección de*

*una de las dos opciones referidas anteriormente, sin perjuicio de que la decisión pueda modificar al comienzo de cada curso escolar.*

*14.2. La determinación del currículo del área de <Religión Católica> corresponderá a la jerarquía eclesial.*

El concepto de currículo se entiende, desde un punto de vista legal, como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por las leyes* establecidas. Es la definición explícita del artículo 6, del Anteproyecto de Ley Orgánica (2005). Como podemos comprobar no entra en disyuntiva con la definición que las Ciencias de la Educación nos ofrece.

*14.3. La evaluación de las enseñanzas de la Religión Católica se realizará de forma similar a la que establece en este Real Decreto para el conjunto de las áreas, si bien, dado el carácter voluntario que tales enseñanzas tienen para los alumnos, las correspondientes calificaciones no serán tenidas en cuenta en las convocatorias que, dentro del sistema educativo y a los efectos del mismo, realicen las administraciones públicas y en las cuales deben entrar en concurrencia los expedientes académicos de los alumnos.”*

### **5.3.3.1. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) -1990-.**

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, (B.O.E. nº 238, 4/10/90) modificada por la Ley 50/1998, de 31 de diciembre (B.O.E. nº 313, 31/12/98), contempla del siguiente modo la situación de la enseñanza religiosa escolar.

Según la parte que considera la enseñanza de la religión, en *adicional segunda*, sigue ajustada a lo establecido en el acuerdo sobre la enseñanza y asuntos culturales entre la Santa Sede y el Estado Español, y también contempla a los acuerdos dispuestos con otras confesiones religiosas que pudieran suscribirse. En conformidad con lo que se dispone en dichos acuerdos, el Gobierno se compromete a velar por este derecho del alumno, los expresa textualmente: *“se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.”* (BOE nº 238, 4/10/90).

También se legisla que los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan enseñanzas de religión en los centros públicos en los que se desarrollan las enseñanzas reguladas en la presente Ley, (BOE nº 313, 31/12/98), lo harán en régimen de contratación laboral, de duración determinada y coincidente con el curso escolar, a tiempo completo o parcial. Estos profesores percibirán las retribuciones que correspondan en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos, debiendo alcanzarse la equiparación retributiva en cuatro ejercicios presupuestarios a partir de 1999.

### **5.3.3.2. Ley de Regulación de la Enseñanza de Religión.**

En el Boletín Oficial Español aparece por Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre las disposiciones que ajustan lo establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, donde nuevamente se transcribe: *“la enseñanza de Religión ha de ajustarse a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la santa Sede y el Estado Español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas.”*

*“Durante el período de desarrollo d la citada Ley e implantación de la reforma educativa se han promulgado diversos reales decretos por los que se establece las enseñanzas mínimas de los distintos niveles educativos y se introduce una regulación concreta de la enseñanza de la Religión Católica.*

*A lo largo del curso académico 1993-1994 el Tribunal Supremo ha dictado sucesivas sentencias en las que, al resolver recursos contencioso-administrativos sobre la citada regulación se ha pronunciado declarando la nulidad de determinados artículos de las normas de referencia.”* (BOE nº22, 26/1/1995).

El hecho de que durante ese período de años transcurridos en los cuatros primeros años de la década de los noventa, donde se aprueban acuerdos de cooperación entre el Estado Español y las confesiones Evangélica, Israelita e Islámica, hace necesario que se aborde en un reglamento específico la ordenación de la enseñanza de la Religión en el sistema educativo.

El Real Decreto sigue añadiendo unas pautas que comportan unas consideraciones que se ven forzados a determinar, tras la sentencia del Tribunal Supremo, al que se tuvo que recurrir, para que el Gobierno pudiese valorar la situación de dicha asignatura, textualmente dice: *“Para los alumnos que no opten por seguir enseñanzas de Religión se prevé una serie de actividades orientadas al análisis y reflexión acerca de contenidos que no se encuentren incluidos en el currículo de los respectivos ciclos o cursos de la Educación Secundaria obligatoria y otro del Bachillerato dichas actividades versarán sobre aspectos culturales relacionados con las religiones. Con ello se pretende que tales actividades no condicionen los resultados de la evaluación de los alumnos y se atiende a los criterios contenidos en las sentencias del Tribunal Supremo, que veían en el refuerzo del aprendizaje de otras áreas y materias del currículo, a través del estudio asistido, una posible discriminación de los alumnos de Religión.”*

Sin embargo, según nos expone el presente Real Decreto en estudio, no parece encontrarse de acuerdo con el modo de considerar la evaluación el Tribunal Supremo. Por todo ello expone: *“El tratamiento que el Real Decreto da a la evaluación difiere de manera sustancial del que se atribuía a esta actividad en las normas declaradas nulas por el Tribunal supremo: Afecta no sólo a la enseñanza de la Religión Católica sino también a la enseñanza de las demás religiones que hayan de ser evaluadas y cuyas calificaciones deban reflejarse en los libros de escolaridad, y toma en consideración el diferente carácter y efectos que la evaluación como tal tiene en los distintos niveles educativos.”*

Según los Acuerdos de cooperación del Estado con las federaciones de entidades religiosas evangélicas de España, federaciones de comunidades israelitas y comisión islámica de España, el pasado 10 de noviembre de 1992, se garantiza el ejercicio del derecho a recibir enseñanza de las respectivas confesiones religiosas en los niveles educativos y centros docentes.

Por la Orden Ministerial de 3 de noviembre de 1993 se establece el currículo de “Religión Católica en la etapa infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar”, es la aparición del horario para la etapa infantil (BOE nº 270, 11/11/1993).

A pesar de la primera sentencia del Tribunal Supremo de Justicia anulando la anterior regulación (Real Decreto 2438/1994), el Ministerio de Educación reacciona, haciendo una propuesta donde no se modifican los puntos conflictivos que expuso la Conferencia Episcopal como no admisible por parte de la Iglesia, y que repercutieron en lo establecido como hemos visto, con respecto a la alternativa de la religión y también la consideración de la asignatura como no computable en las calificaciones del alumno a todos los efectos. (BOE nº 209, 1-9-95) (BOE nº 213, 6-9-95) (BOE nº 218, 12-9-95).

El Consejo de Ministro el 16 de diciembre de 1994 aprueba por Real Decreto la regulación de enseñanza de la religión, como ya hemos visto, a lo que responde el Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española en la CLXXIV Reunión celebrada en Madrid en diciembre 1994.

En éste documento se responde textualmente: *“1... consideramos que la discriminación académica de los alumnos que eligen la asignatura de Religión católica subsiste en el nuevo Decreto. 2. La Religión no será impartida en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.”* (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2001: 183).

Contra dicho Real Decreto interpusieron Recurso Contencioso-Administrativo varios organismos católicos, entre los que destacamos: la Asociación de Padres de Alumnos del Colegio San Ignacio de Loyola (31 de enero 1997), la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (el 26 de enero de 1998), La Asociación Profesional de Profesores de Religión en Centros Estatales (14 de Abril de 1998); siendo todos ellos desestimados por la sala de los Contencioso-Administrativo, en sección tercera del Tribunal Supremo. (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2001: 185-189).

#### **5.3.4. Las Leyes que contemplan la Enseñanza de Religión Escolar en el siglo XXI.**

Tras una década de aplicación de la controvertida Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), como hemos visto, el ámbito de la educación secundaria y universitaria necesita una urgente modernización como

demanda el ciudadano al Gobierno y los afectados en la enseñanza de religión católica, al Ministerio de Educación.

Después de una ardua tarea, durante el curso 2001-2002, el Gobierno de José María Aznar, presenta la publicación del Anteproyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en marzo del 2002. Donde incluye como dijimos, doscientas enmiendas de las mil presentadas. Finalmente fue aprobada el 23 de diciembre de 2002. (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre; “de Calidad de Enseñanza”).

#### **5.3.4.1. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 23/12/2002.**

*Con la publicación de la nueva Ley Orgánica de la Educación, que regula el sistema educativo en España (LOCE), nos encontramos ante un nuevo “status” del área de religión. Efectivamente, la formación religiosa escolar ha quedado encuadrada en el área “Sociedad, Cultura y Religión”. Ante esta nueva realidad –“vino nuevo”- es deber garantizarle la cobertura de unos “odres nuevos” (Mt 9,17), de lo contrario, las esperanzas y expectativas ante esta reforma pueden desvanecerse en una ilusión efímera. (Rodríguez Carrasco, 2003).*

Según nos presenta la LOCE el área de religión queda recogida en la estructura del área “*Sociedad, Cultura y Religión*”, que se trata como bien conocemos de una materia obligatoria, evaluable y con dos opciones: confesional y no confesional. El contenido común del área es el “*Hecho religioso y sus manifestaciones*”, que es tratado en la opción confesional: según su específica doctrina y teología, y en la opción no confesional: como fenómeno histórico y cultural. La LOCE lo recoge en la Disposición Adicional Segunda punto 1, donde dice: “*El área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: Una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquellas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscrito acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.*”

En resumen podemos decir que la asignatura de religión católica, se encuentra actualmente comprendida en el área Sociedad, Cultura y Religión, que es de oferta obligatoria, que trata sobre el fenómeno religioso, que la asignatura se puede enseñar desde el enfoque confesional o no confesional, en el confesional será impartido por un profesor especialista con las condiciones que expone la Disposición Adicional Segunda en el número 4: *“Los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan la enseñanza confesional de Religión en los centros públicos en los que se desarrollan las enseñanzas reguladas en la presente Ley, lo harán en régimen de contratación laboral, de duración determinada y coincidente con el curso escolar, a tiempo completo o parcial. Estos profesores percibirán las retribuciones que corresponda en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.”*

En el enfoque no confesional realizarán la tarea formativa los profesores funcionarios. El estudio será histórico cultural del hecho religioso y sus manifestaciones, con la elaboración e inspección de un currículo y organización docente, y bajo la dependencia de la autoridad académica. El profesor del enfoque confesional enseñará su asignatura en orden a la confesión religiosa demandada por los padres de los alumnos, en nuestro caso confesión católica, elaborando y supervisando el currículo la autoridad religiosa que lo propone.

El Gobierno que aplica la LOCE pone en práctica una estrategia política que da una respuesta satisfactoria a la sociedad. Aunque podemos observar como Rodríguez Carrasco (2003) nos dice: *“-la clase de religión- ha pasado por múltiples clichés tanto jurídico como pedagógico. Cuando dicha formación es contemplada con ojos partidistas e ideológicos, entra en una espiral de objeciones, críticas, rechazos, etc. que están fuera de lugar. En este sentido, la formación religiosa ha ido asumiendo e integrando en su propia y específica estructura cuantas nuevas aportaciones las ciencias pedagógicas hacían al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que realmente dificulta y deteriora la verdadera naturaleza de la formación religiosa en la escuela es la inestabilidad académica como consecuencia de la alternancia política y de las*

*presiones de grupos sociales o sindicales por exclusivas razones ideológicas.”*  
(Rodríguez Carrasco, 2003).

No dejando de comprender que acertar en la tarea con la fórmula adecuada para la formación religiosa en la escuela es bastante difícil, sin embargo, podemos considerar como sumamente aceptable, por una mayoría de receptores afectados por esta Ley, la fórmula aprobada por el Gobierno porque salvaguarda los principios fundamentales del ciudadano que vive en una auténtica democracia, respetando:

- No daña ni merma el derecho constitucional que garantiza que los padres de los alumnos puedan educar a sus hijos con formación religiosa, o con formación cultural de sus raíces con un enfoque no confesional.
- No elimina el principio de “libertad religiosa”, recogido en todos los tratados, constituciones, estatutos, y demás, como hemos estudiado, que se precien de respetar al ser humano y sus libertades básicas.
- Garantiza un pluralismo religioso y no religioso, tal como recoge la Constitución española para todo ciudadano, sin privilegios confesionales algunos, ni marginalidad por desear incluir dicha formación en su currículo.
- Evitando la discriminación académica, hasta ahora existente, entre formación religiosa y la alternativa presentada en algunos momentos de nuestra historia; según llega a percibirse hasta en las sentencias del Tribunal Supremo, por tanto poco apto de ser tachado de subjetivismo religioso.

#### **5.3.4.1.1. Viabilidad de la LOCE desde la perspectiva legislativa.**

Partimos de un párrafo, que en opinión de muchos, rompe con toda la pasividad y silencio mantenido hasta ahora en la legislación existente hasta la aprobación de la LOCE; es un párrafo no articulado sino que se encuentra en la “*Exposición de motivos*”, y nos clarifica un aspecto muy discutido y criticado por la oposición, a la aprobación de esta Ley, a raíz de la aplicación de la Ley Orgánica; se trata del carácter de “*obligatoriedad*” del área de religión, en contraposición al carácter de “*materia optativa*” que caracterizaba la clase de religión en la Ley anterior. La LOCE dice en su Preámbulo:

*“La Ley confiere a las enseñanzas de religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que le corresponde por su importancia para una formación integral, y lo hace en términos conforme con lo previsto en la Constitución y en los acuerdos suscritos al respecto por el Estado Español.”*

Esta afirmación es sumamente trascendente para el área de formación que nos compete, y veamos por qué causas:

- En primer lugar, porque existe explícitamente un reconocimiento del objeto de enseñanza de la asignatura que es el valor social e histórico expresado en *“sus manifestaciones culturales”*.
- Hay un tratamiento académico de la asignatura donde se afirma un fundamento curricular que hace operable su derecho a ser impartido en la escuela, con su homologación a las demás materias y su carácter evaluable.
- Un aspecto novedoso en los textos legales democráticos hasta hoy, en este tema concreto, es el destacar la importancia de una educación integral, donde se incluye, lógicamente, la religión católica, que marca implícitamente la cultura española.
- Y finalmente se establece una garantía de que el carácter académico de las enseñanzas de las religiones viene avalado siempre desde la contemplación de todos los derechos de los ciudadanos españoles según marca la Constitución Española y todos los tratados acordados previamente a esta Ley.

Esta nueva argumentación denota la intencionalidad, de un modo abierto como se espera de una sana democracia, que no tenía precedente en la legislación civil, y que ofrece una justificación educativa, pedagógica y académica de la clase de religión de un modo explícito.

La valoración jurídica que la LOCE hace del *“hecho religioso”* no parte de un capricho político, sino que afrenta dicha materia formativa a las mismas fuentes curriculares para dilucidar si tal realidad es objeto o no de materia curricular. Como las “fuentes curriculares” son las que garantizan que una materia sea y merezca considerarse como académica, esto es, integrada en el currículo de las distintas etapas educativas, constatando que en efecto el

hecho religioso es objeto de estudio que se manifiesta respondiendo fielmente a las fuentes socioculturales, psicológicas, epistemológica y pedagógica.

Luego la discutida “obligatoriedad” no puede tener lugar a dudas porque su contenido común a todos: el hecho religioso y su manifestación, objetivamente es de interés para la formación integral del alumno. Dando lugar a diferentes opciones que salvan la perspectiva confesional o no, que los padres deseen ofrecer a sus hijos. Vigilando la Ley para que el ciudadano se forme en libertad a sus principios religiosos.

En resumen podemos afirmar que el espíritu de esta Ley contiene una base educativa que prevé, con lúcida clarividencia, el concepto de que ignorar la existencia del hecho religioso y sus incidencias en nuestra cultura y nuestra historia, y concretamente la religión católica, es desconocer la historia de la humanidad y la nuestra propia.

#### **5.3.4.1.2. Viabilidad de la LOCE desde la perspectiva eclesial.**

Todo lo visto, nos hace comprender, que la nueva Ley Orgánica conforma un nuevo ejercicio educativo, donde queda superado todo lo anterior ofrecido, agradando notablemente esta resolución gubernamental a la jerarquía eclesial y así manifestado en la *“Declaración del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española sobre la Enseñanza de Religión Escolar en la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza”*, dicha declaración, presentada en Madrid el 17 de julio de 2003, viene a decir textualmente:

*“Valoramos positivamente esta nueva regulación porque, por una parte, supondrá un avance en el ejercicio de la libertad religiosa y de opinión, y por otra parte, ofrece un marco más adecuado para que todos los alumnos adquieran una formación de calidad acerca del hecho religioso, realidad humana que, con independencia de la opción personal en este ámbito, no puede ser desconocida sin graves consecuencias negativas para las personas, la cultura y la convivencia.*

*La nueva regulación de la enseñanza de la religión no implica ningún privilegio para la Iglesia Católica. Ciertamente permitirá que la religión católica pueda ser ofrecida con mayor garantías de seriedad*

*académica a ese ochenta por ciento de los padres que la desean y solicitan para sus hijos.(...) se trata, pues, de un mejor reconocimiento de un derecho que beneficiará a toda la sociedad.*

*Pero nuestra valoración positiva...se basa en un motivo más de fondo...La nueva normativa es apta para que se ofrezca a todos los alumnos un conocimiento del hecho religioso sistemático, pedagógicamente adaptado y de calidad... lo que significa que la persona sea un ser abierto a la trascendencia, a Dios; lo que las distintas religiones han aportado...la historia, el arte y las doctrinas religiosas, en particular, del cristianismo. Son conocimientos fundamentales antropológicos, históricos, estéticos, y doctrinales que quedan asegurados para todos y que serán impartidos de un modo científico adecuado a las necesarias pautas pedagógicas.*

Y más adelante dice esta Declaración:

*“La fe personal ciertamente no se evalúa en la escuela. Pero la fe cristiana, como hecho histórico y como realidad objetiva, es un objeto de estudio, cuyos rendimientos sí pueden y deben ser evaluados. Lo demuestra la gran tradición universitaria europea, nacida al calor precisamente de la teología y de las filosofías cultivadas por los grandes maestros cristianos. Esta tradición sigue viva, de distintas formas, en Europa, en América y hoy en casi todo el mundo. La religión, y, en particular, la religión cristiana puede ser objeto de estudio y acicate para la reflexión verdaderamente crítica sobre el ser humano... Podrá también salir al paso de las serias carencias que sufre nuestra juventud en su formación y conducta moral, cuestión que preocupa, con razón, a muchos, en particular a no pocos padres. De todo ello saldrá, sin duda, beneficiada la convivencia libre, pacífica y solidaria.”(DECLARACIÓN DEL COMITE EJECUTIVO de la CONFE sobre LOCE, 2004).*

#### **5.3.4.2. Legislación sobre la Enseñanza de Religión posterior a la LOCE.**

Posteriormente a la LOCE, se promulgaron cuatro Reales Decretos, con la misma fecha 27 de junio de 2003.

- Tenemos en primer lugar el **Real Decreto 829/2003**, de 27 de junio, *por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil*.

En la Disposición adicional primera, nos habla de la Enseñanza de Religión, diciendo: *“En virtud de lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la santa Sede y el Estado español y, en su caso, con lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas, el currículo de la Educación Infantil incluirá enseñanzas de religión para los alumnos cuyos padres lo soliciten.”*

- **El Real Decreto 830/2003**, de 27 de junio, *por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*. Se recuerda en la Disposición adicional primera, que el área de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones (confesional y no confesional) y que ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas. La confesional de la Religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. Y en el número tres se dispone que la *determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas*.

El procedimiento de elección de la opción de desarrollo de esta área se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.1 y en el primer inciso del artículo 3.2 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre.

- **El Real Decreto 831/2003**, de 27 de junio, *por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria*. En la Disposición adicional primera se recoge de modo similar las consideraciones que ya conocemos sobre la asignatura Sociedad, Cultura y Religión. Que ambas disposiciones de oferta por parte del centro será de carácter obligatorio, con la opción para el alumno de estudiar la disciplina confesional o no confesional. La confesional quedaría ajustado a lo establecido en los

acuerdos Santa Sede y Gobierno, y finalmente que la opción confesional sería determinada por el currículo que a las autoridades eclesiales les compete.

- **El Real Decreto 832/2003**, de 27 de junio, *por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Disponiendo que la asignatura Sociedad, Cultura y Religión, comprenderá dos opciones: de carácter confesional o no confesional, que ambas opciones son de oferta obligatoria por centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas. Y todo lo demás es similar a los casos anteriores excepto: que el procedimiento de elección de la opción de ésta área se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.1 y en el primer inciso del artículo 3.2 del Real Decreto 438/1994, de 16 de diciembre, entendiéndose que las menciones de los citados preceptos a Religión y a actividades de estudio alternativas se referirán, respectivamente, a las opciones confesionales y no confesional del área de Sociedad, Cultura y Religión.

El número 5 dice: *“Las calificaciones obtenidas en la evaluación de la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión no computará en las convocatorias para la obtención de becas y ayudas de estudio que realicen las Administraciones públicas cuando hubiera que acudir a la nota media del expediente para realizar una selección entre los solicitantes.*

#### **5.3.4.3. Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación del 30 de marzo de 2005.**

El anteproyecto de Ley Orgánica de Educación presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia el pasado 25 de marzo de 2005, ha originado una apreciable sorpresa a los afectados y no pocos desacuerdos en lo que propone como novedoso en las futuras directrices que pretende el Gobierno abordar en un futuro próximo. Las aportaciones después de las debidas valoraciones y propuestas al Anteproyecto, por parte de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis fueron dadas el 12 de mayo de 2005 en Madrid; y también las aportaciones de la *Asociación Profesional de Profesores de Religión APPRECE-A* a la propuesta para el debate del Ministerio de Educación y

Ciencia, y las opiniones de los padres de alumnos manifestada por la *Plataforma en defensa de la Asignatura de Religión*.

#### **5.3.4.3.1. Contemplación de la Asignatura de Religión desde el Anteproyecto de marzo de 2005.**

Atendiendo estrictamente a lo contemplado por el Gobierno actual desde su Ministerio de Educación y Ciencia, podemos ver las siguientes disposiciones, expuesta en dicho Anteproyecto de Ley Orgánica.

Textualmente la Enseñanza de la Religión se contempla en la *Disposición Adicional Segunda*. Vuelve a intentar modificar el establecimiento de la asignatura de Religión, tal como se había considerado en la Ley Orgánica anterior, la LOCE, queriendo retroceder a la primitiva situación, desatendiendo implícitamente, en cierto modo, la Sentencia del Tribunal Supremo, y no dejando evolucionar adecuadamente por su oposiciones a ciertos derechos adquiridos, legal y democráticamente, en el desarrollo y efectividad de que la asignatura sea impartida y enseñada con igualdad de trato a otra cualquiera.

El texto recoge:

- 1. La enseñanza de la religión católica, que será de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos, se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español. A tal fin, se incluirá la religión católica en los niveles educativos que corresponda.*
- 2. La enseñanza de otras religiones, que será voluntaria para los alumnos, se ajustará a los acuerdos suscritos, o que pudieran suscribirse, entre el Estado Español y las correspondientes confesiones religiosas.*
- 3. Los profesores que impartan la enseñanza de las religiones deberán cumplir los requisitos de titulación establecidos para las distintas enseñanzas reguladas por la presente Ley.*
- 4. Los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan la enseñanza de las religiones en los centros públicos lo harán en régimen de contratación laboral, de duración determinada y coincidente con el curso escolar, a tiempo completo o a tiempo parcial según lo que requieran las*

*necesidades de los centros. Estos profesores percibirán las retribuciones que corresponda en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.*

#### **5.3.4.3.2. Aportación de la Comisión Episcopal de Enseñanza ante el Anteproyecto LOE. Conclusiones generales de la Comisión Episcopal.**

La Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis ha estudiado el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación y ha llegado a las conclusiones siguientes:

- *“Con gran preocupación constatamos que algunos planteamientos del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación pudiera conducir **a cercenar la libertad de enseñanza** consagrada por la Constitución Española y numerosos Tratados y Declaraciones Internacionales, restringiendo seriamente la legítima autonomía y libre elección de centro, así como las garantías necesarias para el pleno desarrollo de su carácter propio.*
- *El Anteproyecto de LOE parece **ignorar la doctrina constitucional** relativa al derecho de todos a la educación en un marco de libertad de enseñanza, al considerar que corresponde a la Administraciones educativas la responsabilidad de planificar, dirigir y gestionar todos los centro escolares que imparten enseñanzas financiadas con fondos públicos y no tanto la obligación de garantizar el ejercicio de los derechos de todos los ciudadanos en el ámbito educativo.*
- *La consideración de la iniciativa social en el campo de la educación como subsidiaria de los poderes públicos **es impropia de sociedades plenamente democráticas**, que valoran el pluralismo educativo como una riqueza y como un medio necesario para poder garantizar el ejercicio de los derechos de las familias en la educación de los hijos. La libertad de enseñanza constituye un valor para el bien común y su ejercicio debe ser fomentado por parte de los poderes públicos.*
- *Hecha esta constatación, tenemos que afirmar que el Anteproyecto ley Orgánica de Educación **no respeta como es debido algunos derechos fundamentales** que son expresión de la libertad de enseñanza, como son el derecho de creación y dirección de centros docentes de iniciativa social, el*

*derecho a establecer y garantizar la continuidad de su carácter propio y, en particular, el derecho preferente de los padres a decidir sobre el tipo de educación y la formación religiosa que sus hijos han de recibir y, por ello, el consiguiente derecho de libre elección de escuela.*

#### **5.3.4.3.3. Objeciones de la Comisión Episcopal a algunos artículos.**

La Comisión Episcopal, presenta cinco puntos, que expresan correcciones a considerar antes de aprobar dicho Anteproyecto Ley; los Obispos españoles hacen verdadero hincapié en la gran importancia que conlleva la reforma de la expresión de algunos artículos exponiendo sus motivos claramente. Voy a dejar que sean las palabras textuales mismas de esta aportación, quienes desarrollen este punto de fundamental importancia para nuestro estudio, en estos momentos.

Todo ello se basa en el contenido de algunos artículos del Anteproyecto de LOE que a continuación se indican y cuya modificación propugnamos de forma especial:

##### ***a) Artículos de especial relevancia:***

**1/** *Los relacionados con la admisión de alumnos en los centros sostenidos por fondos públicos y, en particular en los centros privados concertados (Art. 82 y ss) se pretende dar respuesta a un supuesto derecho a la escolarización, no a un derecho a la educación en un marco de libertad de enseñanza, que son cosas muy distintas. No tiene sentido que, al aludir a la no discriminación de los alumnos por razones ideológicas (de los propios alumnos o de sus padres), se pretenda incluir <el carácter propio del centro>. Es inaceptable considerar que el respeto al carácter propio del centro es un derecho constitucional. En este sentido se ha de recordar, una vez más, que el derecho de los titulares de los centros privados a establecer un ideario educativo forma parte de la libertad de creación de centros, en cuanto equivale a dotar a éstos de un carácter u orientación propios.*

**2/** *El criterio de zonificación en la admisión de alumnos que puede vulnerar el derecho fundamental de libertad de enseñanza (art.83 y 85).*

*El Tribunal Supremo afirmó que **la aplicación del criterio de zonificación “vulnera el derecho fundamental de la libertad de enseñanza**, consagrado en el artículo 27.1 de la constitución al suponer un obstáculo al ejercicio del mismo”. Y lo concreta diciendo: “El criterio de zonificación del alumnado a tener en cuenta como prioritario para obtener la subvención implica una sensible limitación y obstáculo al ejercicio libre del derecho de elección de centro que comporta la libertad de enseñanza, el que coarta al obligar a elegir no el centro realmente querido, sino el más cercano al domicilio y, por otra parte, se sanciona al centro elegido y a todos los padres de los alumnos, incluso de los que pertenecen a la zona, poniendo a los centro en la alternativa de escolarizar exclusivamente a los alumnos de su zona, impidiendo a padres de alumnos optar por el centro de su elección que coincida con su ideario educativo, condicionando la elección del padre no a criterios subjetivos de coincidencia de sistema educativo, sino de elementos objetivos, como la geografía”.*

*3/ La consideración de la educación escolar como un “**servicio público**” (art. 105) por no responder adecuadamente a la finalidad de programación general de la enseñanza que la Constitución proclama en su artículo 27.5 y ser contrario al principio de subsidiaridad.*

*Es preciso recordar que **la declaración de una actividad como servicio público implica que el poder público asuma su titularidad en exclusiva**, si bien permitir que la iniciativa privada colaborase en la prestación de esta actividad mediante una concesión de carácter temporal.*

*El servicio público corresponde, por definición, al poder público. Los ciudadanos e instituciones de la sociedad civil, como sujetos privados, podrán ser únicamente gestores indirectos, colaboradores por encargo de los poderes públicos y sometidos a sus criterios y pautas directivas.*

*Nadie pone en duda que la educación escolar reúne las condiciones que permite se la considere como un servicio esencial de la comunidad dando a esta expresión el significado que le atribuye la Constitución en los art. 28,37 y 128.2. La esencialidad de un servicio a los ciudadanos requiere, ciertamente, que los poderes públicos hagan lo que sea necesario para garantizar su*

*prestación en las condiciones adecuadas, pero el servicio de la educación no responde a una función pública que deba ser ejercida ni exclusivamente ni prioritariamente por los poderes públicos.*

*Los poderes públicos deben asegurar la adecuada ordenación o regulación de los servicios esenciales de la comunidad de modo que cumplan realmente su fin y presten así, cumplida satisfacción a los derechos que tienen todos los ciudadanos. Pero lo que no es aceptable es que con el pretexto de garantizar el derecho social a la prestación educativa, se restrinja o limite el derecho a la libertad de enseñanza.*

*Hay que advertir que **el derecho social a las prestaciones educativas no debe implicar ni requiere esencial ni necesariamente la organización de un sistema de prestaciones precisamente públicas, dispensadas por los poderes públicos:** ese derecho prestacional fundamental no tiene por qué satisfacer sólo ni preferentemente por una enseñanza pública, a cargo de unos centros públicos. Muy al contrario: tal actividad prestacional pública sólo deberá llevarse a cabo, para respetar y garantizar de verdad la libertad, de acuerdo con el principio de subsidiariedad (Constitución Europea), cuando no se baste la sociedad a sí misma, en el despliegue de sus propias iniciativas libres, para dar satisfacción suficiente al derecho de que se trata y además, sólo, en principio, en paridad de condiciones con respeto a la actividad prestacional privada o de libre iniciativa social, a la que en modo alguno debe perjudicar con ella.*

*4/ El derecho a establecer el **carácter propio de los centros privados**, por ignorar la doctrina constitucional relativa a la naturaleza jurídica propia de los centros de iniciativa social (art. 110).*

*El Tribunal constitucional en los fundamentos jurídicos 6-10 de su sentencia 77/1985 sobre la LODE, llega al extremo de declarar nulo el precepto de la LODE que establecía que el carácter propio de los centros privados debía ser objeto de autorización administrativa. Lo hace en los términos siguientes: “En consecuencia de todo lo anteriormente dicho, la exigencia de esta autorización vulnera el derecho a la libertad de enseñanza y a la libertad de creación de centros docentes (art.27 nrs. 1 y 6 Constitución Española), en*

cuanto de dichos preceptos **nace el derecho del titular a establecer el carácter propio**, sin que pueda admitir la injerencia de una autorización administrativa, que en realidad encubría el ejercicio de un función jurisdiccional que no le corresponde, y que sería incompatible con el respeto a dichos derechos fundamentales.” (FJ10).

*En el apartado 2 del artículo 73, la LOCE acaba el párrafo recordando que “la elección de centro por parte de las familias y alumnos comportará la aceptación del carácter propio de éste”. Este inciso ha sido suprimido en el anteproyecto de LOE, como si su contenido no fuera correcto o se tratase de una afirmación intrascendente. Ni lo uno ni lo otros. En efecto, sobre esto también se ha pronunciado claramente el Tribunal Constitucional, al afirmar que “el haber elegido libremente para sus hijos un centro con un ideario determinado, los padres están obligados a no pretender que el mismo siga orientaciones o lleve a cabo actividades contradictorias con tal ideario” (Sentencia 5/1981, FJ12).*

*5/ Lo relacionado con los **conciertos y necesidades de escolarización** (art. 111,112 y 113), por constituir una grave amenaza para los centros privados concertados. Con un módulo económico por unidad claramente insuficiente y la prohibición de recibir el apoyo económico de los padres de los alumnos, lo que se conseguiría sería limitar la libertad de las escuelas privadas para llevar a cabo una oferta educativa de calidad.”*

#### **5.3.4.3.4. Desaprobaciones concretas de la Comisión Episcopal con el Anteproyecto LOE.**

##### **a) Sobre la materia denominada “Educación para la ciudadanía”.**

El hecho de cursar por todos los alumnos, incluidos los que opten por la asignatura confesional, la nueva materia denominada “Educación para la Ciudadanía”, además de superfluo, puede resultar contraproducente desde un punto de vista pedagógico y psicológico, según apunta la Comisión Episcopal, y el razonamiento es el siguiente:

*“Fácilmente podrá darse una discrepancia e incluso antagonismo entre dos asignaturas cursadas al mismo tiempo y en una edad en que el*

*alumno no tiene todavía la suficiente capacidad crítica. Las capacidades que se pretenden desarrollar en los objetivos referidos a esta enseñanza, obligatoriamente impartida desde la Educación de la Ciudadanía supondría una grave lesión del derecho de los padres y del derecho fundamental a la libertad de religión.”*

**b) Paridad de tratamiento del área de religión con las demás áreas fundamentales.**

Vuelve a decir la Comisión Episcopal de Enseñanza en la Aportación que estamos estudiando: *“La enseñanza de la religión, obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos, debe ser una asignatura con los derechos y deberes de cualquier otra asignatura fundamental, o lo que es lo mismo, en paridad de tratamiento con las demás áreas fundamentales. Esto supone la oferta alternativa para aquellos alumnos que no pidan formación según una determinada confesión religiosa a fin de salvaguardar dicha fundamentalidad y la necesaria libertad de opción. En definitiva, el cumplimiento de la legalidad constitucional e internacional exige una equiparación de la opción confesional al resto de las áreas, lo cual supone su incorporación al currículo de los alumnos, una vez elegida con las categorías básicas del resto de las áreas.*

*En concreto, es necesario que la formación religiosa y moral, según las convicciones de los padres, figure en la futura Ley Orgánica de Educación en los artículos siguientes:*

- *En educación Primaria el artículo 18. Añadiendo a las áreas ya propuestas, la <Educación religiosa y moral>. La formación religiosa y moral, tanto de orden confesional como no confesional es un derecho fundamental que el Estado de garantizar...*
- *De la misma forma y por las mismas razones en los artículos 24, 25 y 33, referidos a la Educación Secundaria y Bachillerato.”*

**c) Razones que da la Comisión Episcopal para justificar su postura.**

**“Razones:** *El Estado está obligado a garantizar que todos los alumnos reciban formación religiosa y moral en la escuela. Para que esta*

*formación se imparta con las debidas garantías debe hacer posible que las propuestas de aprendizaje respondan a las distintas convicciones de los padres, ya sean referidas a opciones confesionales o no confesionales. Las garantías constitucionales necesarias para que los padres libremente puedan educar a sus hijos religiosa y moralmente, según sus convicciones, están explícitamente desarrolladas en el Acuerdo mencionado. Este demanda una equiparación de la opción confesional a los restos de las áreas, lo cual supone su incorporación al currículo de los alumnos, una vez elegida, con las categorías básicas del resto de las áreas. A su vez, el desarrollo del derecho de los padres y el cumplimiento del Acuerdo supone la oferta alternativa para aquellos alumnos que no pidan formación según una determinada confesión religiosa.”*

#### **5.3.4.4. Aprobación de la Ley Orgánica de Educación (15 de diciembre de 2005).**

El Congreso de los Diputados aprobó el 15 de diciembre el proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE). El pleno sacó adelante el texto, a pesar de las objeciones propuesta por la Conferencia Episcopal y todas las asociaciones católicas, donde el Foro Español de Familia consigue una protesta contra la LOE de dos millones de manifestantes en Madrid el 12 de noviembre del 2005, y la mesa de reunión contra LOE duró más de seis horas, aunque el 28 de noviembre de 2005 la Comisión de Educación del Congreso modificaron la propuesta legislativa inicial del PSOE, las propuesta del Foro Español de la Familia no se contemplaron, y el texto en lo que respecta al tema que nos preocupa se mantuvo sin corrección alguna considerable de las propuestas referentes a la docencia de la asignatura de Religión , tal y como se contemplaban en el anteproyecto ley. La aprobación en el Congreso de los Diputados vino respaldado por unos escrutinios que ofrecieron como resultado 184 votos a favor, 134 votos en contra y 7 abstenciones. Dijeron “sí” los grupos del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Convergencia y Unión (CIU), el Partido Nacionalista Vasco (PNV), Coalición Canaria (CC) y Eusko Alkartasuna (EA); los diputados catalanes de Iniciativa-Verds, que forman parte del grupo de Izquierda Unida, cuyos dos representantes, optaron por abstenerse; optaron por abstenerse también el Bloque Nacionalista Galego (BNG), la Chunta Aragonesista (CHA) y Nafarroa Bai (NB). Se opusieron los parlamentarios del

Partido Popular (PP). Esta reforma pasaría al Senado donde el Partido Popular tiene mayoría simple, los nacionalistas catalanes no apoyan el veto del Partido Popular por lo que la Ley no vuelve al Congreso. Quedando abierta la posibilidad de negociar nuevas modificaciones en la Cámara Alta.

#### **5.4. Normativa Regional sobre la Asignatura de Religión.**

Después de haber estudiado la normativa vigente y su historia próxima sobre la contemplación de la asignatura de Religión cursada en las escuelas, vamos a ajustar nuestra óptica concretamente a nuestra Región andaluza y centrada en Granada.

##### **5.4.1. Introducción de la realidad Universitaria en la cultura andaluza.**

Atendiendo a las investigaciones históricas del decano de los catedráticos de humanidades el doctor Cuenca Toribio (2005) sobre Andalucía, podemos afirmar, que en el mundo del pensamiento y de la literatura cabe hablar, de la universalidad de la tarea llevada a cabo en el área de las ciencias experimentales por algunas personalidades descollantes de la Andalucía de los siglos VIII al XV. Investigaciones cada día más nutridas y detalladas, destacan el elevado plano de originalidad y perfección a que se elevó el quehacer científico andaluz. Recordar, por ejemplo, el trabajo de Vernet Ginés (1982) sobre la construcción de instrumentos científicos de los árabes andaluces del siglo XI, o el trabajo de Girón Irueste (1978) sobre los médicos mozárabes, o la introducción a la medicina arabigoandaluza de Arjona Castro (1989), es un botón de muestra de lo que podríamos citar. Si en todo el ámbito del Islam la medicina, la álgebra, la alquimia, la astronomía (ciencia que llegó a contar incluso con las bendiciones de los recelosos alfaquíes), la agronomía o la mineralogía hallaron condiciones muy propicias a su florecimiento, en Al-Andalus. Sabios y científicos sobresalieron igualmente por la aplicación tecnológica de sus conocimientos, como lo demuestran las sorprendentes materializaciones, por su precisión e ingenio, de sus conocimientos físicos y matemáticos en el plano de la relojería, de los instrumentos de navegación, del cálculo astronómico, etc. (Cuenca Toribio, 2005: 334). *“Otro aparato que pudo ser inventado en el Al-Andalus, es el de los relojes desde los cuadrantes solares orientados o no, vulgarmente llamados relojes de sol, hasta los de candela,*

*anafóricos, mecánicos, etc. Así pues, Ibn Firmas construyó dos tipos de relojes, el primero dedicado a Abd al-Rahmán II, con antecedentes clásicos, sólo podía ser utilizado con el cielo despejado.”* (Vernet Ginés, 1981: 97)

Pero el impulso académico de las ciencias que por doquier se desbordaba en Andalucía, viene de la mano del renacimiento, con lo que queda plasmado en el terreno cultural, diversas e importantes creaciones en sus principales centros urbanos, nosotros nos centraremos en el campo que nos concierne: el Universitario, que debemos decir que en Andalucía, en los dos más importantes centros urbanos surgen sendas Universidades, la Universidad de Sevilla nacida en 1505 por iniciativa eclesial, ya que contó con la aprobación del papa Julio II, quien por la Bula del 12 de julio de 1505, no sólo aprobó la institución del proyectado Colegio, sino que concedió para dotación del mismo algunos beneficios eclesiásticos; se afirma, por consiguiente, que Maese Rodrigo planeó la erección de una Universidad en el edificio mismo del Colegio, pero como institución diferenciada, con diversas constituciones, fundada en la Bula papal de 1508. Adelantándose a la realización del colegio universitario de Maese Rodrigo, el arzobispo sevillano y promotor de los proyectos colombinos Fr. Diego de Deza, gestionó ante la santa Sede, la fundación del Colegio de Santo Tomás, que había de ser el rival permanente de Santa María de Jesús en la colación de los grados universitarios y en la condición de segunda universidad de Sevilla. (Aguilar Piñal, 1969: 39-40) (Ollero Pina, 1993). Y la Universidad de Granada que nace al calor y amparo de la Corona en 1532 (Orozco Díaz y Bermúdez Pareja, 1979) (Calero Palacios, Arias de Saavedra & Viñes, 1997). Las otras dos instituciones docentes de rango superior creadas en la Andalucía del quinientos fueron una -la de Baeza-, cuya fundación fue al empeño de un sacerdote munificente que imitó al Maese Rodrigo, y la segunda -la de Osuna, de 1548- que fue conseguida como resultado de los afanes del cuarto Conde de Ureña (1494-1558).

#### **5.4.2. Aspectos legislativos reguladores de la enseñanza Universitaria en Andalucía.**

La Junta de Andalucía desde su Boletín Oficial va contemplando la enseñanza en el transcurso de los años, como ya sabemos el Gobierno de la Nación delega en las Comunidades Autónomas, para que desde su

administración pormenoricen los detalles que crean conveniente en cuanto a lo que la Ley delega en el gobierno regional, en nuestro caso la Junta de Andalucía.

El Parlamento Andaluz, según se recoge en el preámbulo, como expresión de la voluntad colectiva representada políticamente a través de dicho Parlamento, el pueblo andaluz ratifica un renovado Estatuto de Autonomía de Andalucía aprobado por referéndum el 18 de febrero de 2007, y sancionado por S.M. el Rey de España D. Juan Carlos I el 19 de marzo de 2007 (Ley Orgánica, 2/2007), como renovación del compromiso manifestado el 28 de febrero de 1980.

En este Estatuto de Autonomía para Andalucía del 2007 estudiaremos sus artículos 52 y 53 que nos interesa conocer por su carácter educativo y universitario.

#### **5.4.3. Legislación sobre la enseñanza de Religión desde la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.**

El 20 de junio de 1992 el Decreto 107/1992 establece las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA nº 56), donde en su Disposición Adicional dice: *“Las enseñanzas del área de Religión Católica se ajustarán a lo dispuesto en la Disposición Adicional del Real Decreto 1330/1991 por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil”*. Como ya vimos, dicha Disposición hace referencia a lo establecido en el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede.

Con respecto a la enseñanza correspondiente a la Educación Primaria (Decreto 105/1992) dice en su Disposición Adicional: *“Las enseñanzas del área de Religión Católica y la organización de actividades de estudio para los alumnos que no cursen tal área se ajustarán a lo dispuesto en el artículo 14 del Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, y a lo establecido en la Orden de 20 de Febrero de 1992 (BOE de 10 de Marzo) del Ministerio de Educación y Ciencias sobre el curriculum del área de Religión Católica en Educación Primaria.”* (BOJA nº. 56).

En el Decreto 106/1992 de la misma fecha de los dos anteriores se establece la enseñanza de educación Secundaria obligatoria para Andalucía, y sobre las enseñanzas del Área de Religión también marca que los alumnos que no quieran cursar esta asignatura se ajustarán a lo dispuesto en el artículo 16 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establece la enseñanza mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria, y a lo establecido en la Orden de 20 de febrero de 1992 (BOE de 10 de marzo). Que como recordamos es el establecimiento de que el área de Religión sea de oferta obligatoria para los centros, el currículo de la asignatura corresponde a la jerarquía eclesiástica y las calificaciones que no serían tenidas en cuenta en las convocatorias que realicen las Administraciones Públicas.

En el Anexo III de la Orden de 5 de noviembre de 1992, publicado en el BOJA nº 128, del 12 de diciembre de 1992 por la que se establecen los criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, secuenciación de contenidos y distribución horaria en la educación primaria, donde el área de religión en los tres ciclos: primero, segundo y tercero; reciben la misma asignación de horario que es: 1,5 hora/semanal y 150 horas/ciclo.

#### **5.4.4. Convenio entre la Consejería de Educación y las Diócesis de Andalucía. (1993).**

El 21 mayo de 1993 se establece en Sevilla el ***“Convenio entre la Consejería de Educación y Ciencia y las Diócesis de la Comunidad autónoma de Andalucía, sobre la Enseñanza de la Religión Católica”***. (BOJA nº. 75, 13/7/93). Este Convenio firmado entre el Excmo. Sr. D. Antonio Pascual Acosta, Consejero de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía y el Excmo. y Rvdo. P.D. Antonio Dorado Soto, Delegado para la Enseñanza de los Obispos de Andalucía se obligan en este convenio a cumplir según lo establecido por las Leyes del momento, aquí recogen la Constitución (1978), el Acuerdo entre Estado y Santa Sede (1979), y la Ley Orgánica (1990), que afectan a la comunidad Autónoma de Andalucía. Y entre lo que acuerdan podemos resaltar, muchas cosas de las que por lógicas podríamos esperar, con que la Consejería de Educación y Ciencia andaluza, adoptaría las medidas necesarias para dar cumplimiento a lo ya establecido en el marco general. En el segundo, a garantizar el derecho de los padres a que sus hijos reciban en los

Centros de Andalucía la enseñanza de Religión. Como dato más propio, podemos recordar, la introducción en el currículum del área de Religión aquellos aspectos que consideren (los Obispos de Andalucía) relevantes, del patrimonio y expresión religiosa del pueblo andaluz, y en coherencia con los aspectos generales y fundamentales psicopedagógicos del currículum establecido en los Decretos de enseñanza de Andalucía. Sobre los libros de textos aunque se sigue la norma general de que la jerarquía eclesiástica autorice la publicación, sin embargo, la Consejería se reserva en el punto noveno el derecho a supervisar que los textos de Religión usados en Centros de Andalucía respeten los valores constitucionales, la diversidad de cultura, la ausencia de discriminación, la igualdad de derechos entre sexos, la atención a la cultura andaluza, y los derechos de los alumnos de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente. También con respecto a los profesores piden el comunicar los nombres por parte de los obispos con suficiente antelación, reconocen el derecho del profesor de religión a formar parte del claustro de profesores, la parte económica la remite a lo establecido entre la Administración Central y Conferencia Episcopal Española. Reconocen ambas partes la necesidad de la renovación pedagógica del profesorado de Religión para la adaptación de su labor docente a los objetivos curriculares que establece la Ley 1/1990, de 3 de octubre. De Ordenación General del Sistema Educativo.

La Consejería reconoce la existencia de profesores de Religión católica como función asesora en el área de religión, para la realización de sus funciones se adscriben al Centro de Profesores que corresponda, en las condiciones que se establecen en el Convenio. Las funciones de los profesores de Religión con función asesora serían las siguientes:

A) Poner en práctica, a través de los Centros de Profesores, las acciones que la consejería de Educación y Ciencia establezca sobre la actualización, apoyo didáctico y formación de profesores para la introducción y aplicación del diseño curricular y la renovación pedagógica del profesorado de Religión Católica.

B) Realizar el asesoramiento y seguimiento en el proceso de la implantación del nuevo sistema educativo de la renovación pedagógica del profesorado de Religión.

C) Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado de Religión Católica para la aplicación de la Ley Orgánica 1991, y formación permanente de dicho profesorado.

Los profesores de Religión con función asesora habrán de desarrollar las siguientes tareas:

- a) Detectar y analizar necesidades y demandas de formación permanente del profesorado de Religión en los Centros escolares, con el fin de diagnosticar la situación y establecer las propuestas de actividades de formación correspondientes.
- b) Participar en la organización y realización de los planes de actividades que se establezcan en el Centro de Profesores o en el ámbito regional o provincial, con relación al área de Religión.
- c) Organizar o impartir las actividades de formación de los profesores de Religión de Centros donde se aplique la nueva ordenación del sistema educativo, así como los proyectos de innovación, seminarios permanentes y grupos de trabajo del área de Religión.
- d) Impartir actividades de formación encaminadas a:
  - Preparar para la aplicación de los diseños curriculares del nuevo sistema educativo.
  - Poner en conexión la práctica docente con la investigación educativa.
  - Actualizar conocimientos didácticos y disciplinares.
  - Preparar programas y materiales de enseñanza.
  - Atender las necesidades metodológicas y didácticas detectadas por el Servicio de Inspección de Educación.
- e) Dinamizar y promocionar la creación de grupos de trabajo de profesores de Religión orientando las actividades de los mismos.
- f) Estudiar, valorar y difundir los materiales generados por grupos de trabajo de profesores de Religión, equipos de innovación, etc.
- g) Colaborar en la organización y funcionamiento del Centro de Profesores.
- h) Mantener una coordinación con el resto de los profesores de Religión con función asesora.

Los profesores de religión con funciones asesoras tendrán una doble coordinación: en el ámbito regional por el Instituto Andaluz de Evaluación

Educativa y Formación del Profesorado y en el ámbito diocesano por la Jerarquía Eclesial.

Y con estas apreciaciones particulares podemos decir que se firma dicho convenio.

#### **5.4.5. Ley de Regulación de la Enseñanza Complementaria en Andalucía.**

Es importante ver que se oferta y el modo como lo hace la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía con respecto a los alumnos que no eligen la asignatura de religión.

Podemos tomar la *“Regulación de las Enseñanzas Complementarias Contempladas en el R.D. 2438/94 en la Comunidad Autónoma de Andalucía”* se encuentra en la Orden de 22 de agosto de 1995 (BOJA nº. 118, 2-9-95).

Apoyado en el Real Decreto del 1994 podemos contemplar lo siguiente:

La enseñanza complementaria se organizará en Talleres de acuerdo a lo establecido en el anexo I.

Dichas actividades no serán objeto de evaluación y no tendrán constancia en los expedientes académicos de los alumnos.

El Anexo I nos habla de las enseñanzas complementarias en la educación primaria:

*“Los talleres propuestos son los siguientes:*

- *Taller de radio: organizar una emisora que funcione en el ámbito interno del Centro escolar.*
- *Taller de dramatización: organizar escenas de obras sencillas.*
- *Taller de ajedrez: desarrollar la lógica y la estrategia útiles para abordar problemas de otros ámbitos del conocimiento.*
- *Taller cuentacuentos: contribuye a mejorar la comprensión y la expresión oral de los alumnos.*
- *Taller de poesía infantil: acercar al alumno al campo de la literatura.*

- *Taller de folklore y costumbres populares: conocer los rasgos básicos del patrimonio cultural de la región y costumbres autóctonas.*

El Anexo II nos habla de las enseñanzas complementarias en la educación Secundaria Obligatoria:

#### *LA EXPRESIÓN ESTÉTICA DE LA CREENCIA RELIGIOSA.*

- *Las grandes religiones de oriente y occidente y su incidencia en Andalucía.*
- *Manifestaciones plásticas andaluzas, perspectivas cronológicas.*
- *Las artes visuales:*
  - *Arquitectura. El templo: iglesia, sinagoga, mezquita.*
  - *Pintura. Exaltativa y meditativa (ejemplo Murillo, Valdés Leal).*
  - *Escultura. El valor didáctico, motivación sentimental. La Pasión.*
- *La música sacra andaluza:*
  - *Cantos sefardíes o himnos hebreos.*
  - *Cantos Alcoránicos.*
  - *Música cristiana: culta: motetes, misas, himnos litúrgicos; popular: saetas, villancicos, sevillanas bíblicas,...*
- *La expresión literaria andaluza de la creencia religiosa:*
  - *Poesías sufíes.*
  - *Cantos judíos.*
  - *Poesía cristiana: ascética y mística.*
  - *Poesía religiosa barroca.*
  - *Poesía del conflicto religioso: A. Machado, Juan Ramón Jiménez...*
  - *Prosa: textos becquerianos, machadianos,...* (BOJA nº 118, 1995).

También tiene una parte de Historia de las religiones, donde se estudian las religiones monoteístas y politeístas. Y en una tercera parte se estudian los temas de Religión y sociedad, donde se aprende lo que es conceptos como laicismo, fideísmo, ateísmo, agnosticismo,...

Con este repaso quedamos bien informado de por dónde se plantea esta asignatura optativa tal y como la Orden del 22 de agosto de 1995 nos presentó la Consejera de Educación y Ciencia Sr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Inmaculada Romacho Romero.

#### **5.4.6. El Estatuto de Autonomía para Andalucía aprobado el 18 de Febrero 2007.**

Después de casi tres décadas de ejemplar funcionamiento, resulta evidente que el Estado de las Autonomías implantado por la Constitución de 1978 ha producido en estos años un rápido y eficaz proceso de descentralización, ahora bien transcurrida esta etapa de experiencia autonómica en Andalucía se hacen necesarias reformas que modernicen el modelo territorial. Con el nuevo Estatuto tratamos de conseguir para el siglo XXI un instrumento jurídico que impulse el bienestar, la igualdad y la justicia social, dentro del marco de cohesión y solidaridad que establece la Constitución Española. Como expresión de su voluntad colectiva representada políticamente a través del Parlamento Andaluz, el pueblo de Andalucía ratifica el Estatuto de Autonomía de Andalucía, como renovación del compromiso manifestado el 28 de febrero de 1980. Este nuevo Estatuto de Autonomía para Andalucía está aprobado por Referéndum el 18 de febrero de 2007 y sancionado por S.M. el Rey el 19 de marzo de 2007 (Ley Orgánica 2/2007).

El Estatuto andaluz recoge las competencias educativas que le corresponden en el artículo 52. En el párrafo 1 dice que corresponde a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, en relación con las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado, incluidas las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva, que incluye la programación y creación de centros públicos, su organización, régimen de inspección, el régimen de becas y ayudas con fondos propios, la evaluación, la garantía de calidad del sistema educativo, la formación del personal docente, de los demás profesionales de la educación y la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos, las materias relativas a conocimiento de la cultura andaluza, los servicios educativos y las actividades complementarias y extraescolares, así como la organización de las enseñanzas no presenciales o semipresenciales. Así mismo, la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre enseñanzas no universitarias que no conduzcan a la obtención de un título académico y profesional estatal. Igualmente, con respecto a las enseñanzas citadas en este apartado la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio; y sobre la innovación, investigación y experimentación educativa.

Como competencias compartidas también recoge en su §2 el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, el régimen de becas y ayudas estatales, los criterios de admisión de alumnos, la ordenación del sector y de la actividad docente, los requisitos de los centros, el control de la gestión de los centros privados sostenidos con fondos públicos, la adquisición y pérdida de la condición de funcionario docente de la Administración educativa, el desarrollo de sus derechos y deberes básicos, así como la política de personal de servicio de la Administración educativa.

También se reserva en la §3 en materia de enseñanza no universitaria la competencia ejecutiva sobre la expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales estatales.

En el artículo 53 se refiere el Estatuto a las **competencias que se reserva la Comunidad Autónoma en la enseñanza universitaria**.

Destacamos en primer lugar **competencias exclusivas** de la Junta de Andalucía, sin perjuicio de la autonomía universitaria:

- a) La programación y coordinación del sistema universitario andaluz en el marco de la coordinación general.
- b) La creación de universidades públicas y la autorización de las privadas.
- c) La aprobación de los estatutos de las universidades públicas y de las normas de organización y funcionamiento de las universidades privadas.
- d) La coordinación de los procedimientos de acceso a las universidades.
- e) El marco jurídico de los títulos propios de las universidades.
- f) La financiación propia de las universidades y, si procede, la gestión de los fondos estatales en materia de enseñanza universitaria.
- g) La regulación y la gestión del sistema propio de becas y ayudas a la formación universitaria y, si procede, la regulación y la gestión de los fondos estatales en esta materia.

- h) El régimen retributivo del personal docente e investigador contratado de las universidades públicas y el establecimiento de las retribuciones adicionales del personal docente funcionario.

En **competencias compartidas** se reserva los siguientes estamentos este artículo 53 sobre las universidades andaluzas:

- a) La regulación de los requisitos para la creación y el reconocimiento de universidades y centros universitarios y la adscripción de estos centros a las universidades.
- b) El régimen jurídico de la organización y el funcionamiento de las universidades públicas, incluyendo los órganos de gobierno y representación.
- c) La adscripción de centros docentes públicos o privados para impartir títulos universitarios en universidades públicas, así como el reconocimiento de estos centros en universidades privadas y la implantación y la supresión de enseñanzas.
- d) Regulación del régimen de acceso a las universidades.
- e) La regulación del régimen del profesorado docente e investigador contratado y funcionario.
- f) La evaluación y la garantía de la calidad y de la excelencia de la enseñanza universitaria, así como el personal docente e investigador.

Finalmente corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de ejecución en la expedición de títulos universitarios.

### **5.5. Aportación de la Asociación Profesional de Profesores de Religión (APPRECE-A) a la propuesta para el debate del Ministerio de Educación y Ciencia.**

El Ministerio de Educación y Ciencia presentó un Documento que fue preparando el terreno al *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación* que presentaron el pasado mes de marzo del 2005, como ya hemos visto. El Documento en cuestión se llama *“Una educación de calidad para todos y entre todos”*, se presentó en mayo del 2004. A este documento ya responde

APPRECE-A (2005) presentando un borrador para el debate del Ministerio de Educación y Ciencia el día 25 de octubre de 2004. Creo conveniente en este punto tomar la opinión del Profesorado de Religión sobre la situación actual, desde su punto de vista, lo tomo de la Asociación andaluza que se encuentra en todos los puntos que expongo en completo acuerdo con las demás regiones españolas que han planteado su opinión al Ministerio de Educación nacional.

El Documento *“Una Educación de Calidad para todos y entre todos”* pretendía en principio aplazar el calendario de implantación de la LOCE, en el tema de las enseñanzas de las Religiones, la normativa vigente y aplicable, sobre la asignatura de Religión se rige por Real Decreto 2438/1994, posterior a las sentencias del Supremo que obligaron a rectificar al Gobierno de esos años, reincorporando el carácter evaluable de la materia, como bien sabemos. Ahora en mayo de 2004, el Gobierno vuelve a considerar que la Religión será “no evaluable”, para añadir que “seguirá como hasta ahora”. Dos afirmaciones claramente contradictorias. Si leemos las resoluciones del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional llegamos a la deducción siguiente que exponen APPRECE-A textualmente: *“Los más altos tribunales del Estado, a través de sus decisiones que sientan jurisprudencia, han fijado una doctrina jurídica que representa un marco legal dentro de cuyos límites hemos de movernos todos, también el poder ejecutivo y el legislativo, al elaborar leyes y reglamentos reguladores de la cuestión de la enseñanza de la asignatura de Religión.”*(APPRECE-A, 2005).

#### **5.5.1. Principios básicos que considera APPRECE-A sobre la Enseñanza de Religión establecidos desde los Tribunales y Gobiernos anterior al 2004.**

Los principios básicos que marca esta Asociación se enumeran del siguiente modo:

- 0.** *“En todos los niveles de la enseñanza no universitaria, los centros públicos y privados han de ofertar el área/asignatura de Religión y una materia alternativa.*
- 1.** *Los padres de los alumnos (o ellos mismos si son mayores de edad) pueden optar libre y voluntariamente por unas enseñanzas u otras y modificar o no su elección en cada curso.*

- 2.** *Quienes cursen Religión pueden optando entre todas las confesiones con cuyos representantes legales tenga firmados acuerdos (católica, evangélica, islámica y judía).*
- 3.** *Quienes opten por las “actividades alternativas” cursarán estudios de una materia cuyo currículo será ajeno a las demás áreas del plan de estudios (lo cual no quiere decir que no pueda ser interdisciplinar).*
- 4.** *En dos cursos de la ESO y en Bachillerato, el currículo de las Actividades Alternativas tendrá que estar relacionado con la fenomenología religiosa y/o con sus manifestaciones culturales.*
- 5.** *La Religión tiene que ser evaluable y constará en el expediente académico del alumnado.*
- 6.** *Las “actividades alternativas”, por el contrario, no han de cumplir necesariamente tal requisito. Se deja a la consideración de la Administración Educativa tal decisión.*
- 7.** *En la Enseñanza Obligatoria, la evaluación de la Religión ha de tener los mismos efectos que la del resto de disciplinas.*
- 8.** *Si las “actividades alternativas” no se evalúan (por decisión política plenamente constitucional del Gobierno) la nota de Religión de los alumnos de Bachillerato no puede contar a los únicos efectos de obtención de la nota media para los accesos a la Universidad o para ayudas económicas y becas. Si se computara, habría trato desigual, pues para los alumnos de Religión el cálculo se haría valorando una materia más.*
- 9.** *Si las “actividades alternativas” (también por decisión política plenamente constitucional del Gobierno del momento) se evaluaran, el Gobierno podría decidir también que ambas notas (las de Religión y las de las “actividades alternativas”) se tuvieran en cuenta al calcular la nota media para el acceso a la Universidad o para ayudas económicas y becas, puesto que sí se respetaría el principio de igualdad ante la norma.*
- 10.** *El currículo de la asignatura de Religión será establecido por los responsables de las confesiones religiosas correspondientes.*
- 11.** *El currículo de las “actividades alternativas” será fijado por el Gobierno de la Nación y por los de las comunidades autónomas, en uso de sus respectivas competencias.*

*Así pues, se puede considerar legal y plenamente constitucional cualquier planteamiento que se mantenga dentro de este marco general. Y, en consecuencia, es reivindicable cualquier fórmula que respete estas reglas del juego.*”(APPRECE-A, 2005).

#### **5.5.1.1. Errores detectado por APPRECE-A.**

La experiencia de las dos últimas décadas en el Gobierno español puede haber demostrado los cambios, inopinados, de esta asignatura de Religión, con una acumulación de errores detectados por la Asociación Profesional de Profesores de Religión:

1º. Los Gobiernos que disfrutaron del poder en España (PSOE y PP), durante las dos últimas décadas, en ningún momento, ni ninguno de ellos han consultado con las organizaciones de padres de los alumnos CEAPA, para elaborar el currículo de las Actividades Alternativas.

2º. Se incumple los límites de la legalidad y de la constitucionalidad, quienes pretenden eliminar del sistema educativo la materia de Religión, pretendiendo llevarla a cabo fuera del horario lectivo. No podría reconocerse un status inferior a la materia de Religión que el que de hecho define el texto del Real Decreto 2438/1994, según APPRECE-A, pues se limita a cumplir lo que los tribunales le exigieron al Gobierno de Felipe González, al anular artículos de los Reales Decretos 1006,1007 y 1700 del año 1991.

3º. Otro error que ha llegado a la opinión pública por manipulación informativa, es la identificación del concepto de Estado aconfesional y Estado laico que tanto se ha confundido. Queriendo interpretar el texto Constitucional por algún Gobierno como Estado antirreligioso (demostrándolo explícitamente en el tema que nos preocupa de marginar la asignatura de Religión). Cuando la verdadera interpretación de aconfesional, debe ser: que el Estado se mantiene neutral en cuanto a valoraciones religiosas, respetando y contribuyendo a que los ciudadanos practiquen la religión que quieran; no es una postura excluyente: donde pretenden quitar la religión para crear una nación atea, sino una postura abierta y tolerante: para que cada uno en libertad se manifieste en sus convicciones religiosas, agnósticas o ateas tal y como crean oportuno.

Son las palabras del Tribunal Constitucional, quienes deben aclarar y poner en su justa medida el significado e interpretación de la a confesionalidad del Estado español, y lo hace en su Sentencia de 13 febrero de 1981: *“en un sistema político basado en la libertad religiosa de los individuos y la a confesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y, muy especialmente los Centros Docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales.”* Neutral se refiere a la ideología política del Gobierno del momento, con respecto a la Religión, pero no neutral en cuanto a la falta de cooperación con la libertad religiosa, que eso sí está recogido bien claro en el art. 9.2 de la Constitución.

Conviene recordar que la a confesionalidad que establece la constitución Española no es beligerante, no es una laicidad en la que, además de la separación entre la Iglesia y el estado, haya una actitud negativa hacia ésta y limitativa de lo religioso. Tampoco es una a confesionalidad neutral: el Estado Español es aconfesional, pero no es indiferente a las distintas confesiones y grupos religiosos. El artículo 16 de nuestra Constitución no se limita a establecer la libertad religiosa y de culto, así como la a confesionalidad del Estado. En el tercer párrafo dice que los poderes públicos mantendrán relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las distintas confesiones religiosas. Y ¿cuál es el mínimo de esa cooperación?. El artículo 9.2 dice que los poderes públicos deben promover las condiciones para que las libertades reconocidas en la Constitución, incluida religiosa, tanto de las personas como de los grupos, sean reales y efectivas y para ello deben remover los obstáculos que dificulten o impidan la plenitud del ejercicio de los derechos fundamentales. En resumen APPRECE-A considera: *“La a-confesionalidad de nuestra Constitución es **cooperante** con la libertad religiosa, porque nuestra norma fundamental entiende que la libertad religiosa es un bien que no solamente hay que tolerar y respetar, sino que hay que favorecer.”*(APPRECE-A, 2005).

4º. Otro juicio que desea emitir esta Asociación es su convicción de enmarcar la Enseñanza Confesional de las Religiones en las Escuelas en el artículo 27.2 de la Constitución Española, cuando alude al derecho a la educación integral. No compartiendo que la enseñanza de las religiones tenga dos dimensiones: una general para todos los alumnos y otra particular para cada

confesión. Ellos creen, y basándose en el art. 27.2 que la enseñanza de las religiones es necesaria para el pleno desarrollo de la personalidad. El tema está en el enfoque que se da a esta enseñanza, y que, libremente, los padres puedan elegir.

5º. Dicen textualmente: *“Nos resulta simplista y hasta ofensivo que, al referirse a la forma de acceder al puesto de trabajo se diga que los profesores seleccionados por la Iglesia Católica y pagados por las Administraciones Educativas, sin hacer referencia a la numerosa jurisprudencia de Tribunales Superiores que recuerdan la vinculación contractual exclusivamente con la Administración, sin recordar que a este profesorado se le exige la misma titulación y preparación pedagógica que a los demás docentes del mismo nivel educativo, y que estos profesionales de la enseñanza desarrollan su trabajo, al menos, con la misma profesionalidad y dignidad que el resto de docentes.”*(APPRECE-A, 2005).

6º. No están de acuerdo en que la Religión se introduzca en los contenidos de los currículos de Geografía, Historia y Filosofía. Primero porque la organización de los Centros, con estas fórmulas sería casi imposible, por los créditos que tienen asignados cada asignatura. Segundo porque opinan que un currículo no confesional, se diluye, se fragmentaría y en ningún caso a eso se le podría llamar currículo no confesional. En tercer lugar porque el profesorado funcionario de carrera de Geografía, Historia y Filosofía, podría negarse a impartir esos temas de religiones, para los que no se han preparado y, además no han opositado y la jurisprudencia está a su favor, y en último término, podría declarar su objeción de conciencia.

7º. El APPRECE-A estima que la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia no es curricular sino metodológica, ya que es una respuesta a que hay temas en los currículos que exigen un tratamiento interdisciplinar, pero nunca podrán considerarse como currículo distinto y obligatorio para todos, de manera que en ningún caso esta propuesta es alternativa a nada y menos a la enseñanza de Religión confesional, con lo que esta propuesta parece montada sobre una falacia pedagógica organizativa del currículo.

8º. El APPRECE-A declara en la misma Aportación a la propuesta para el Debate con el Ministerio de Educación y Ciencia que venimos estudiando, con los siguientes razonamientos: *“El actual Presidente del Gobierno ha declarado recientemente que <la revisión Global de los Acuerdos con la Santa sede no figura entre las prioridades del Gobierno>, pues considera que <son plenamente compatibles con un principio esencial de neutro sistema democrático, que es la a confesionalidad del Estado y la extensión de los derechos y libertades individuales>. Y añadió que el Gabinete socialista <no tiene ningún interés en la confrontación> con la Iglesia, sino que <pide a todo el mundo que respete la voluntad que emana de la Cámara, que es la ley, que es lo que cuenta en democracia>. Hay que decir que estas afirmaciones también son válidas para la LOCE, un Ley que emanó de la Cámara también, y por mayoría absoluta”.* (APPRECE-A, 2005).

#### **5.5.1.2. Aportación de la Asociación de los Padres de los Alumnos (CEAPA) al Anteproyecto LOE.**

La Asociación de padres de los alumnos, (APA), que desean que sus hijos tengan el derecho de introducir en su formación escolar la asignatura de Religión, se han manifestado abiertamente creando lo que se llama “Plataforma en defensa de la asignatura de Religión”, y que expresó públicamente su parecer al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia de nuestra nación.

Sabiendo que el número de alumnos que han pedido estudiar la asignatura de Religión Católica en España ha sido en el curso 2004- 2005 en el ámbito nacional el 77,7 % de los alumnos matriculados. En nuestra región de Andalucía de un total de alumnos matriculados en enseñanza infantil, primaria, ESO y Bachiller: 1.151.363 alumnos matriculados, se inscribieron en la asignatura de Religión Católica: 973.174 alumnos; es decir el 84,5 % de los alumnos andaluces desean cursar la asignatura de Religión católica. Sabiendo la siguiente observación, que la media de enseñanza Infantil y Primaria, tanto en los centros públicos como privados, alcanzan un porcentaje superior al 93 %. Sin embargo, en Secundaria (ESO y Bachiller) la media alcanzada está en 66,8 %. (CIECA, 2005).

Estos datos estadísticos nos sirven para valorar (en una sociedad democrática como la nuestra, donde el peso de la mayoría de los ciudadanos se debe valorar con especial delicadeza y respeto) el peso de las opiniones que a continuación exponemos y que han sido manifestadas por la Plataforma de Padres de alumnos que defienden la asignatura de Religión Católica.

### **5.5.1.3. Respuesta de la Plataforma a la propuesta de la nueva Ley de Educación del Ministerio del Gobierno.**

La Plataforma en defensa de la asignatura de Religión responde a las propuestas del Ministerio de Educación lo siguiente:

*“La enseñanza de la Religión no ha sido ni debe ser obligatoria. Este es un principio con el que todos debemos estar de acuerdo. En la España democrática, desde que el Estado se definió como aconfesional, la asignatura de Religión no ha sido ni ha pretendido nadie que sea obligatoria en la escuela. Sin embargo, los mensajes que desde el Ministerio se dan constantemente es que la Iglesia Católica quiere que sea obligatoria. Pues bien, esto no es cierto. Dice el Ministerio en su propuesta, que en la nueva Ley de Educación que pretenden aprobar, la Religión recuperará su carácter voluntario. Pues esto tampoco es exacto, ya que el estudio de la Religión siempre ha sido voluntario y sólo para aquellos alumnos cuyos padres, haciendo uso del derecho constitucional a elegir la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Constitución Española del 1978, artículo 27. 3), así lo decidían. Y esto es lo que defiende la Iglesia, que se respete la Constitución y el derecho de los padres, sean creyentes, ateos o agnósticos.*

*Pero ¿qué propone ahora el Ministerio? El documento ministerial a debate indica textualmente: <La enseñanza no confesional de las religiones se incluirá en los currículos de las áreas que se determinen, especialmente en los de geografía e historia, de filosofía y de educación para la ciudadanía>. No hace falta señalar que estos contenidos serían impartidos por los profesores de Historia y Filosofía.*

*¿Cómo valora la Plataforma esta propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia? En Principio, pensamos que es positivo que el Ministerio acepte que el estudio de la Religión es algo necesario para la formación integral del alumno.*

*Sin embargo, opinamos que incluirla dentro de otras asignaturas obligatorias y comunes no es una buena solución. Hacerlo obligatorio desde la perspectiva aconfesional puede atentar contra el derecho que asiste a los padres. ¿Podrían confiar los padres en que los contenidos y explicaciones de las creencias religiosas que están recibiendo sus hijos son acordes con las de la comunidad religiosa a la que pertenecen? Y si los padres no quieren que a sus hijos se les impartan estos contenidos religiosos, ¿dónde queda entonces la voluntariedad y la posibilidad de elección?. Y si el docente es ateo, agnóstico, o de confesión distinta a la de la familia ¿quién garantiza la neutralidad del centro público en un Estado no confesional?. Pero hay más, ¿no ha pensado el Ministerio que los profesores de Historia y Filosofía podrían alegar no sentirse capacitados para impartir esos contenidos, para los que ni opositaron ni se prepararon, o que puedan alegar objeción de conciencia?. ¿Y cómo introducir la enorme cantidad de contenidos que supone el estudio del Hecho Religioso en unos programas de Historia y Filosofía ya de por sí muy cargados?.*

*Señores del Ministerio, su propuesta es dudosamente constitucional y organizativamente inviable.*

*Con una adaptación de la expresión popular, podríamos definir la actitud con la que el Ministerio pretende regular la enseñanza de la Religión en el proyecto que prepara.” (DDMCS, 2004).*

### **5.5.2. El derecho de los padres.**

Comentábamos la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia de incluir la enseñanza “no confesional” de las religiones dentro de asignaturas obligatorias como Historia y Filosofía e impartida por los profesores de estas materias, y señalábamos que esa decisión podría vulnerar el derecho de los padres, al no garantizarse que estos contenidos sean transmitidos de acuerdo con sus propias convicciones religiosas o morales.

*“Pero la propuesta del Ministerio tiene una segunda parte: que los alumnos cuyos padres así lo soliciten podrán cursar también la asignatura de religión confesional, la de siempre, impartida por aquellos profesores considerados idóneos por la autoridad religiosa, el Obispo en el caso de la Religión Católica. Pero esta asignatura no tendría valor académico; es decir, no sería ni*

*evaluable ni computable; o evaluable, pero no computable. ¿Y los que no elijan esta asignatura, qué harían mientras sus compañeros tienen Religión? El Ministerio piensa que no deberían tener una asignatura alternativa. ¡Al recreo o a casa!*

*¿Cómo valorar esta propuesta?*

*Primero: es injusta, pues no se respeta el principio de igualdad, ya que se castigaría con más horas de clase a los alumnos que quieran estudiar Religión Católica o la de su propia confesión.*

*Segundo: es antipedagógica, pues al no evaluarse, dinamita el acto educativo en sí, ya que no existe enseñanza sin evaluación, sin valorar ni estimar el esfuerzo del alumno por avanzar en el crecimiento de sus conocimientos y capacidades.*

*Y tercero: es conflictiva, pues habría alumnos que tendrían que cursar “dos currículos” con contenidos religiosos, el no confesional, obligatorio; y el confesional, opcional. ¿Cómo garantizaría el Ministerio que al alumno no se le crearan “conflictos mentales y morales” con dos versiones diferentes sobre el hecho religioso?*

*Por eso esperamos que la propuesta no prospere.*

*Una de las propuestas que hace el Ministerio para la Reforma de la LOCE consiste en que la contratación y las condiciones laborales de los profesores de Religión sean conformes con el Estatuto de los Trabajadores.*

*¿Cómo valorar esta propuesta?*

*De entrada, hay que decir que ¡qué menos, que en un Estado de Derecho, las condiciones laborales de unos trabajadores se adecuen a la legislación laboral! Pero si no fuera por todo lo que estos profesores llevan soportando con las actuaciones de la Administración, no pondríamos en duda la bondad de la propuesta.”(DDMCS, 2004).*

#### **5.5.2.1. Discriminaciones.**

Siguiendo el mismo documento encontramos:

*“Quienes conozcan su situación sabrán qué derechos de los que gozan sus compañeros de claustro, no les son reconocidos a ellos por la propia Administración, por el simple hecho de ser profesor de Religión: no se les aplica reducción de jornada por desplazamientos entre centros, ni por ser mayores de 55 años; no se le permite ser tutores, ni presentarse a elecciones sindicales, ni tener representantes propios; no se les reconoce la antigüedad, ni el derecho a cobrar trienios ni sexenios, ni la experiencia docente a efectos oposiciones o concursos de méritos; no se les incluye explícitamente en el “convenio colectivo del sector”, ni se les aplican las mejoras sociales reconocidas en el mismo.*

*Permítasenos, por tanto, dudar de la franqueza de esta propuesta y sospechar que quizás lo que hay detrás de la misma son veladas amenazas a los Obispos, quienes por ley tienen reconocido el derecho a hacer la correspondiente propuesta a estos profesionales de la Administración; ya que la Administración de un Estado aconfesional como el nuestro, no es competente para garantizar la idoneidad del profesor para la impartir la confesión religiosa concreta demandada por los padres”.*(DDMCS, 2004)

#### **5.5.2.2. Derechos y deberes.**

Las conclusiones de padres de alumnos fueron:

*“En conclusión, respondiendo a su propuesta, lo que le decimos al Ministerio es que, dejando a salvo las peculiaridades que se refieren a la presentación y posible remoción justificada por parte del Obispo, o autoridad religiosa competente, el profesorado de Religión ha de tener los mismos derechos y obligaciones que los demás profesores en cuanto a docentes que son, y las mismas condiciones de trabajo que cualquier otro trabajador de su misma titulación, categoría y nivel profesional. Y que tomen también nota los sindicatos.*

*Una de las razones que ha llevado al gobierno socialista a paralizar la LOCE ha sido que, según ellos, esta ley convertía en obligatoria la clase de Religión y no respetaba el derecho de aquellos padres que no deseaban que sus hijos recibieran contenidos religiosos. Pero esta razón no es del todo cierta.”*(DDMCS, 2004)

### **5.5.2.3. Formula razonable.**

Los padres de alumnos veían razonable la LOCE con las siguientes palabras lo expresaban:

*“La LOCE creaba una asignatura común equiparable a cualquier otra materia, llamada “Sociedad, Cultura y Religión”, pero con dos opciones a elegir, precisamente para respetar el derecho de los padres: La opción confesional y la no-confesional. Era una fórmula razonable y una apuesta contra el analfabetismo que, en cultura religiosa, se está instalando en la sociedad. Pero hay que reconocer que, para aquella minoría de padres que por sus convicciones no desearan que sus hijos reciban ningún tipo de enseñanza religiosa, la LOCE les dejaba poca salida.” (DDMCS, 2004).*

### **5.4.2.4. Propuesta alternativa.**

Las propuestas de los padres de alumnos de Religión son:

*“Como aportación a este debate, la Plataforma ha enviado al Ministerio una propuesta alternativa que respeta el pluralismo existente en la sociedad y en la escuela y que da salida a aquellos padres que no quieren ni tan siquiera una enseñanza aconfesional del Hecho Religioso. Se trata de crear un Área/Asignatura llamada “Convivencia, Cultura y Hecho Religioso”, con tres opciones: las opciones confesionales vigentes (católica, evangélica, islámica y judía), una opción no confesional y una opción exenta de contenidos religiosos en la que el alumno reciba sólo los contenidos referidos a Convivencia y Cultura. Las tres opciones serían evaluables y computables para evitar discriminación o desigualdades.*

*Los alumnos de las opciones no confesionales y exenta se agruparían con el mismo profesor, que los atendería de forma grupal en los temas comunes de “Convivencia y Cultura” y de forma personalizada en los específicos del Hecho Religioso, a unos, y con actividades de ampliación o refuerzo de “Convivencia y Cultura” a los exentos de los temas propios del Hecho Religioso. De esta manera, la organización pedagógico-administrativa de los centros no encontraría dificultad alguna.*

*Creemos que esta fórmula, que ya existe en casi toda Europa, respeta la voluntariedad y el derecho a la libre elección, responde a las exigencias de los tres grupos de padres con los que nos encontramos en la realidad educativa y apuesta decididamente por una educación integral y de calidad para todos.”*

(DDMCS, 2004).



**Tema 6. PROFESORADO DE RELIGIÓN: IDENTIDAD,  
CATEGORÍAS CRISTIANAS Y CALIDAD EDUCATIVA.**



## **Tema 6. PROFESORADO DE RELIGIÓN: IDENTIDAD, CATEGORÍAS CRISTIANAS Y CALIDAD EDUCATIVA.**

Partiendo de todo lo estudiado hasta ahora, vamos a adentrarnos en un tema clave para nuestra investigación, ya que conocemos cuál ha sido la trayectoria histórica de la Religión en la enseñanza escolar; también sabemos cuál es la situación legislativa, y sus modificaciones sufridas por los distintos Gobiernos en España y Andalucía; al mismo tiempo conocemos las opiniones manifestadas tanto por la jerarquía eclesiástica, como la de los profesores y también la opinión del ciudadano representado por los padres de alumnos; ahora, nos interesa conocer la identidad, las categorías cristianas y la calidad educativa que está recibiendo el futuro maestro de Religión en su etapa de Formación Inicial universitaria, y el ejercicio de esta asignatura por los profesores, considerando también a los alumnos. Y éste diagnóstico lo hacemos no en abstracto, sino concretizando en nuestra región andaluza y aterrizando en alumnos matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada, en las asignaturas de “Mensaje Cristiano”, “El Hecho Religioso” y “Didáctica de la Religión”, impartidas concretamente en este curso 2006-07 en el que nos encontramos realizando nuestra investigación.

El Consejo Interdiocesano para la Educación Católica en Andalucía (CIECA, 2002), nos marca «*in situ*» las necesidades, así como analiza las deficiencias que encuentra en el profesorado actual de Religión, y las lagunas que los alumnos de Religión tienen.

### **6.1. Modelo de currículum católico para profesores de Religión.**

El modelo de Profesor de Religión, en la situación actual y en nuestra tierra, viene perfilado por unas apreciaciones que se han consolidado, después de integrar unas pautas legislativas en una cultura muy particular como es la nuestra andaluza, y todo esto específicamente estructurado en una metodología que nos forma como católicos.

La calidad en la enseñanza es algo que se ha venido exigiendo en este último período educativo con un énfasis preocupante en muchos sectores, sobre

todo por el Gobierno y los padres de alumnos. La Iglesia en general, a la que se aúna la particular, como parte responsable en la educación de esta área de enseñanza religiosa escolar, se ha tomado con verdadera responsabilidad el tema de la calidad, llegando a deducir que *“la educación, o es de calidad o no es educación”* (CIECA, 2002). Reconociendo que la sociedad actual demanda, de manera que favorezca el desarrollo pleno y equilibrado del educando en todas sus dimensiones, una enseñanza de Religión de mayor calidad, y los responsables, miembros de la Comisión Permanente del Consejo Interdiocesano para la Educación Católica en Andalucía, tratan de dar respuesta desde una perspectiva cristiana a este deseo.

La situación actual de las escuelas en Andalucía y en Granada, concretamente, nos exige a todos analizar serenamente las relaciones interpersonales (relaciones: educador con educando; educador con educador; y educador con familia.) para llenarlas de significado y de contenido.

La Educación Religiosa apunta a la realización plena de la persona, en todas sus dimensiones. Llevando a cabo urgentemente la corrección de errores del pasado, que han podido originar lagunas en los jóvenes de nuestra sociedad, por el hecho, de que la sociedad civil ha transmitido valores destructivos, a través de medios de comunicación principalmente, sin ningún tipo de moral, a los alumnos alejándolos de una enseñanza de calidad, o considerando la educación moral, como paralela y utópica frente a las realidades que el consumismo les ofrece. Este fenómeno ha arrastrado a un número notable de alumnos, (que habían optado por cursar, muchos de ellos, la asignatura de Religión en sus etapas de Educación Obligatoria, o incluso haber pertenecido a escuelas de confesión católica), a la droga, a la delincuencia, mala vida (por ser adictos al consumo de alcohol, tabaco, etc.) y en general, a la pérdida de unos valores auténticamente cristianos de conducta moral aprobada.

### **6.1.1. Exigencias al alumno de Magisterio en el Área de Religión en su Formación Inicial universitaria.**

Desde su Formación Inicial universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación, el maestro de Religión descubre unas exigencias necesarias como aliado en el desarrollo de la futura docencia y educación de sus alumnos, no sólo necesita la confianza del centro escolar donde desarrolle su

profesionalidad, con el que en teoría cuenta, sino sobre todo con la colaboración en su labor de enseñanza de los propios padres de los alumnos; sin olvidar la Delegación de Enseñanza Diocesana, que debe ofrecer necesariamente a todo el profesorado de Religión los cauces necesarios, y eficaces, para que el maestro pueda no sólo contar con una formación permanente y puesta al día, según el modelo anglosajón que ya hemos estudiado, en pedagogía y otras ciencias afines, sino sobre todo aprenderá a dominar la teología fundamental; sabiendo que estos medios formativos existen en la Delegación de Enseñanza Diocesana del Arzobispado de Granada, sin embargo, debe cuidarse minuciosamente las posibles carencias que, en algunos casos concretos, se puedan observar, destacando el seguimiento en la falta de acompañamiento personalizado o el apoyo humano que algunos profesores necesitan, debido a las dificultades añadidas a su docencia por las circunstancias del centro o su ubicación. Especialmente, hemos de cuidar, aquellos profesores que trabajan en Centros escolares que pertenecen a barrios marginados, pueblos muy aislados, que existen en nuestra diócesis o con alumnado con especiales dificultades de todo orden (psicológico, afectivo, familiar, racial, etc.), para cuyos casos se debe contar con el apoyo y la asistencia de personal cualificado y con el apoyo técnico necesario.

Por estos motivos los programas, créditos y asignaturas tratan de cubrir toda carencia formativa, y desean capacitar al futuro maestro con los recursos suficientes para poder llevar un sistema pedagógico de enseñanza reflexiva y madura, que capacite sobradamente su labor educativa, y que cualifique con la competencia necesaria su misión agente en el desarrollo y transmisión de cada una de las asignaturas impartidas por dicho maestro. En nuestra investigación, reservada a la segunda parte de este trabajo obtendremos cuantitativamente, el resultado a estos propósitos expuestos.

### **6.1.2. Requisitos necesarios que se demandan al Maestro de Religión en su docencia.**

Ya sabemos, que la educación católica está condicionada por la calidad humana, espiritual y profesional del profesorado. Urge, por tanto, que el educador cristiano y profesional descubra la vocación y misión inherente a su

condición de bautizado, y afronte su tarea educadora como expresión del amor que debe al educando.

*“Las exigencias que esta calidad educativa conlleva para el profesor cristiano son:*

- a) Una clara opción preferencial por los pobres, desde la ilustración de los evangelios.*
- b) El estudio como una condición ineludible de su formación permanente.*
- c) El testimonio de su fe en la vida pública, especialmente en el ámbito de la escuela”. (Comunicado final del III Congreso de la Comisión Permanente del CIECA, punto 7º) (CIECA, 2002).*

## **6.2. Los métodos pedagógicos de la enseñanza de Religión.**

Retomando las apreciaciones generales que Monseñor Elías Yanes, acertadamente expuso en su conferencia del 16 de noviembre de 2002 en Sevilla, podemos descubrir el método propuesto por la jerarquía eclesial en sus responsabilidades educativas en esta área de Religión Católica escolar. En ella quiso extenderse precisamente en el tema que nos atañe, diciendo entre otras cosas que: *“Los métodos de esta enseñanza de la Religión y Moral católica en el ámbito escolar deben cumplir las exigencias pedagógicas generales de la actividad escolar y al mismo tiempo corresponder a las características de la materia que se propone. En esta enseñanza más que en otras, la eficacia educativa depende decisivamente del talante y actitudes espirituales del profesor. Algo semejante ocurre con quien enseña literatura o arte. Quien no tiene sensibilidad estética difícilmente ayudará a los alumnos a <gustar> la belleza de la obra literaria o de las obras de arte. Quien pretende transmitir el Evangelio a los alumnos, según la enseñanza de la Iglesia, ha de hacerlo con rigor académico y al mismo tiempo con estilo testimonial...*

*El alumno acude a estas clases libremente, y el clima de su relación con la enseñanza y con el profesor es el de una reflexión personal, en la que ha de ser respetada la capacidad del alumno, su disponibilidad, su ritmo de evolución.”* (CIECA, 2002: 96).

De todo lo dicho se deduce, que la asignatura de Religión es una enseñanza no sólo elegida por el alumno sino propuesta por una metodología que invita al diálogo y a la reflexión crítica. Esta enseñanza busca una adhesión desde una respuesta en lo más esencial de la consciencia, por tanto desarrolla las capacidades volitivas, o de voluntad propia y en consciencia, disciplinando la estructura mental del alumno desde una madurez. La presentación que se hace de la enseñanza religiosa, supone objetividad intelectual en el tratamiento de cada tema, sabiendo que el tema Religioso respeta las exigencias de la razón pero las supera, porque nos sitúa ante el Misterio de Dios, que trasciende a la razón humana.

Estos aspectos formativos serios, son imprescindibles para una cultura como la nuestra, donde se confunde claramente la Religión con la superstición religiosa, por la falta de formación verdaderamente católica; El llamado “Catolicismo Popular” andaluz queda inmerso en nuestra cultura. Cultura que se entiende primariamente como el «*ethos*», para constituirse sólidamente en una “costumbre”. Esa cultura religiosa hecha costumbre en cuanto expresión de unas actitudes características y fundamentales. Las costumbres religiosas se forman a partir de un modo peculiar de “sentir” ante los acontecimientos meramente existencialistas e interpretados desde la religión de un modo trascendental, esto se identifica con el modo de *vivenciar* desde la fe la realidad, la valoración laboral, la propia vida familiar, la amistad y demás valores sociales comunes.( Maldonado, 1990).

Es la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano quien marcará las pistas necesarias para poder encontrar una pedagogía educativa desde la esencia cultural de un determinado pueblo, llegando a una clara exposición de la estructura propia de la religión popular en la conocida Conferencia de Puebla en enero de 1979.

En algunos tratados se contabilizan unos niveles progresivos, que van registrando la estructura de la misma cultura popular en su modo de entender la Religión y hacerla suya:

1º. En el primer nivel, la sabiduría popular parte de un centro nuclear de valores fundamentales que estimulan válidamente sus creencias religiosas. Al mismo

tiempo que se delatan los contravalores que perjudican desde su cultura la experiencia religiosa.

2º. En un segundo estadio lo convierte en costumbre, de la que hemos hablado, y esa costumbre se sella con una adaptación del lenguaje y un aprendizaje de nuevos conceptos, que en algunas cultura como la nuestra andaluza, se llegan a transformar incluso en cantos (saetas, cantos rocieros,..) o música. Es decir, pasamos por una fase de inculturación en el propio arte escénico y en el ámbito musical y en diversos géneros literarios.

3º. Finalmente esta manifestación popular religiosa, se convierte en instituciones y estructuras que modifican incluso el ritmo cotidiano de vida. Marcando las fechas del Patrón del Pueblo, o de la Santísima Virgen, o cualquier acontecimiento religioso, como Navidad o Semana Santa, fiestas verdaderas más celebradas que las fiestas privadas. Esta es una manifestación de convivencia social, que la religiosidad únicamente transmite a los ciudadanos y ninguna modificación dirigida gubernamentalmente podría alcanzar. El gran pulso de algunos Gobiernos, con carácter totalitario, ha sido querer arrebatarse fiestas religiosas populares a sus ciudadanos. Este modo de proceder es inapropiado desde un análisis serio sociológico. Hay millones de personas que no celebran su cumpleaños, pero sí celebran el cumpleaños de Jesús, la Navidad, y además con el acontecimiento social de reunir la familia. No se trata de una cultura ofrecida desde la jerarquía eclesial, sino que es una cultura adquirida del pueblo de Dios, es decir, de la Iglesia en su expresión más básica. Esta es la base de la Iglesia, los hijos de Dios, que expresan su fe integrada en su cultura.

También la educación religiosa debe investigar y dar razones teológicas a desviaciones que la ignorancia popular puede sufrir, estas desviaciones disfrazadas de religión, como en el caso de las sectas, o en el caso de adaptaciones de costumbres paganas, se detectan como negativas porque no enriquecen la vida y valores del ser humano sino que la subyugan o esclavizan. A veces se manifiestan a modo de culto popular desvirtuado en supersticiones más primitivas, como algunas videntes de supuestas apariciones de la Virgen, que en nuestra sociedad andaluza surgen por doquier.

Por estos motivos debemos tener claro el concepto de cultura, en nuestra investigación fundamentamos la cultura como un concepto que parece caprichoso, y en el mejor de los casos, amorfo, pero Robert Boyd y Peter Richerson (1987) proporcionan la definición más sucinta y útil que hemos encontrado, según ellos: *“la cultura es información –destreza, actitudes, credos, valores- capaz de afectar la conducta de los individuos, que adquieren de otros por medio de la enseñanza, la imitación y otras formas de aprendizaje social.”* (Boyd & Richerson, 1987: 67).

Steven Mithen sostiene que nuestra fluidez cognitiva – que se ilustra por nuestra capacidad para la analogía y la metáfora- es la «propiedad definitoria de la mente moderna» (Mithen, 1998: 209). Su llegada abrió posibilidades enormes para el desarrollo humano, pero quizá lo más importante es que permitió un tipo de rápida evolución no biológica –la evolución cultural-, que contribuyó más a que las sociedades humanas se adaptaran a circunstancias diversas y cambiantes.

Según la definición de cultura, los conjuntos de instrucciones que denomina Homer-Dixon (2003) “ingenio” suelen ser componentes clave de la cultura de una sociedad, y la transmisión de dicho conjunto de instrucciones de una generación a la siguiente, así como su lenta evolución a lo largo del tiempo, son parte fundamental del concepto de ingenioso. Por eso podemos afirmar, que la capacidad de una sociedad para vivir su fe, depende mucho de la cantidad y calidad de conocimientos sapienciales recibidos de generaciones previas. Por tanto, la cultura es un conducto que transporta saber del pasado al futuro.

La falta de una pedagogía seria en la formación académica de Religión Católica, es más importante de lo que pueda parecer a primera vista. Porque si el ciudadano no es formado debidamente en nuestra región, fácilmente cae en la tentación de entender la manifestación de su fe como un fanatismo idolátrico que ha llegado, en algunas ocasiones, a crear un ambiente incluso de violencia.

Debido a que las disposiciones ofrecidas para la educación religiosa no son suficientemente propicias, el maestro de Religión debe hacer no sólo un esfuerzo en su etapa de Formación Inicial en la Facultad, sino que sobre todo,

debe acompañar estos contenidos educativos con una fundamentación espiritual y un compromiso pastoral. Como veremos en los alumnos encuestados casi siempre se da esta complementariedad.

### **6.2.1. Estructura intelectual del contenido cristiano.**

Es innegable que la clase de Religión que se ofrece en la formación del periodo escolar a los jóvenes, transmite unos valores fundamentales que son inteligibles sólo desde una estructura intelectual, en los cuales se enmarca los contenidos de la ciencia cristiana; querer negar esta posibilidad a la religión es ignorar la ciencia teológica en su más simple fundamento.

Por ello, podemos afirmar, que el carácter religioso de la didáctica cristiana no se puede apartar de una estructura intelectual que le da forma a estos principios. Teniendo en cuenta que la razón se expresa y transmite siempre a través de categoría meramente lingüísticas, un orden propio del lenguaje que debe ir en consonancia con la cultura del momento y del lugar, y con unos parámetros de pensamientos y filosofías acordes e inteligibles al alumno de nuestros días. Por ello la reflexión y transmisión de los valores teológicos son ofrecidos didácticamente desde unos materiales académicos, elaborados minuciosamente y actualizado constantemente, para que el hombre de hoy pueda profundizar en la comprensión de lo que cree, y en el poder ordenar racionalmente las diferentes disciplinas teológicas, llegando a comportar unas ideas claras, precisas y que las puede expresar, ideas de un Misterio que sentimos y que debemos entender de algún modo.

La enseñanza religiosa, sin mermar en la dimensión práctica de la fe, es legítimamente objeto de enseñanza académica del más alto nivel, y a su vez complementa, como nos dijo el papa (1982), y enriquece una formación intelectual integral que satisface plenamente la búsqueda racional de lo trascendente, presentado desde una Revelación e integrado plenamente en la cultura humana de nuestra región desde hace muchos siglos. El Papa dijo a los jóvenes estudiantes y profesores: *“Es cierto que la ciencia y la fe representan dos órdenes de conocimiento distintos, autónomos en sus procedimientos, pero convergentes finalmente en el descubrimiento de la realidad integral que tiene su origen en Dios”*. (Juan Pablo II, 1982).

La clase de Religión y Moral católica ofrecida en la escuela debe favorecer que en el alumno se produzca, a través de la capacidad intelectual del ser humano, aquella identidad personal y cultural que es la base del comportamiento autónomo y responsable. El saber, llega a ser verdaderamente cultura, cuando se transforma en capacidad de juicio. Por esto la cultura religiosa que enseña un maestro de Religión debe contribuir a educar al alumno en su capacidad de análisis, de juicio y de decisión responsable; el mejor servicio que la escuela puede prestar a la libertad de la persona es no dejarla en la ignorancia, y es aquí la misión clave de un profesorado altamente cualificado, no sólo enseñar la parte intelectual o abstracta de su materia explicada, sino saber aplicarla a la vida cotidiana en el campo que le corresponde, de este modo se educaran nuevos ciudadanos eficaces en sus quehaceres; no sólo formaremos personas en teoría, sino en verdad. Llegándonos a identificar con aquel pensamiento que decía: *“La escuela se preocupa de dar a conocer el qué y el cómo, y esto es un servicio a la libertad de acción. Debería preocuparse también de dar a conocer el para qué, es decir, el universo de los fines, de los significados, de los valores; haciendo esto, la escuela prestaría un servicio a la libertad de elección.”* (Pajer, 1994: 43).

### **6.2.2. Estructura teológica del mensaje cristiano.**

La dimensión intelectual de la educación religiosa es inseparable de su contenido teológico. Es un conocimiento holístico, entendiendo por holístico la doctrina filosófica del todo, de lo completo, de lo integral y lo integrado en el “uno” (el término griego “holos” significa entero, completo, el término “ismos” que en latín es “ismus”, es sufijo que se emplea para formar sustantivos abstractos a partir de nombres comunes o propios); que no consiste sólo en una acumulación de información o de conceptos abstractos, sino que se trata: *“del conocimiento de Dios en el trazado del ámbito de una posible entrega, porque Dios es realidad «fundamentante» de nuestro yo, y por tanto, su conocimiento abre en y por sí mismo el área de mi «fundamentalidad»”*. (Zubiri, 1984: 258).

Pero Dios se nos enseña en la didáctica católica como un Dios personalizado, es decir, revelado antropomórficamente desde una sabia pedagogía Divina que presupone un don que denominamos la fe. Esa personificación se realiza en Jesús de Nazaret que se nos presenta como un

objeto de conocimiento simplemente neutral, dado que su conocimiento es el conocimiento del fundamento de nuestro ser, con el que se señala el ámbito de nuestro compromiso existencial. Esta área de aprendizaje no tiene un carácter de investigación exógeno, sino que se fundamenta en una búsqueda y respuesta propiamente endógena al carácter esencial y existencial de cada alumno, que cuando se compromete existencialmente a lo aprendido, racionalmente se convierte en discípulo, dejando de ser meramente alumno de una asignatura. Es por este fundamento teológico por lo que la asignatura de Religión, presentada con una pedagogía adecuada, trasciende el ámbito académico y físico de las aulas, para formar personas que en su vida social puedan servirse de lo aprendido en las aulas, fomentando una sociedad más justa donde pueda vivirse todas las dimensiones que encierra el mensaje de Amor que trae el catolicismo implícitamente, pudiendo llegar a una convivencia intercultural donde desaparezcan toda amoralidad y falta de respeto al prójimo en todos los parámetros de convivencia.

En resumen, podemos asegurar que el área de Religión no sólo incrementa los conocimientos intelectuales y culturales, sino que sobre todo fomenta el desarrollo de una consciencia directora de unas pautas de comportamiento y de unos sentimientos trascendentes y percederos en el hombre para toda su vida. Siguiendo la línea orteguiana, podemos decir que el fundamento de nuestros razonamientos están muy mediatizado por nuestra consciencia, en sus palabras: *“en un sentido muy concreto y riguroso las raíces de la cabeza están en el corazón.”* (Ortega y Gasset, 1947: 149).

### **6.2.3. Educadores cristianos comprometidos por la calidad.**

Tanto los profesionales de la educación (maestros y profesores) como la sociedad (padres y alumnos) demandan una mayor calidad de enseñanza como respuesta resolutive a la tragedia escolar del llamado “fracaso escolar”.

Desde aquí parte un compromiso cristiano que se ha abordado desde diferentes perspectivas por parte de la Iglesia. El “fracaso escolar” es algo que afecta al hijo en la familia, y directamente a sus padres; también afecta al cristiano que como bautizado debe procurar su perfeccionamiento integro; pero también afecta al alumno de un centro escolar, y es desde esta perspectiva desde

donde la consideramos nosotros en este estudio. El gobierno español tomó conciencia de este virus inoculado en el alumnado, y quiso tomar cartas en el asunto promulgando una Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), como hemos visto.

Todo ello nos refleja una preocupación razonable ante un problema que encuentra su solución desde el apoyo del profesorado, al mismo tiempo, se les presumen unas cualidades necesarias para el desarrollo de su ejercicio profesional, y la realización de su vocación como educador católico. Por este motivo, al profesor de Religión, no sólo se le exige una preparación intelectual similar a la de sus compañeros de otras asignaturas, sino que también se le añade un testimonio de vida cristiana, que debe transmitir no sólo en el horario lectivo sino a lo largo de toda su vida.

Este profesor debe responder como sujeto docente (del latín *docentis*: el que enseña) al sujeto discente (del latín *discessio*: la acción de seguir el dictamen de otro) como veremos a continuación.

### **6.2.3.1. El sujeto docente.**

Poco se logrará sin el concurso del sujeto docente, a cuyos efectos teóricos es menester:

1.) En primer lugar, recuperar la identidad cristiana del maestro. Uno de los problemas fundamentales en la sociedad actual, ha sido la confusión de los valores democráticos con la igualdad de conocimientos en todas las disciplinas científicas, observando como la ignorancia con alevosía, puede inmiscuirse en cualquier campo desconocido por una persona, atribuyéndose la autorización a ejercer una responsabilidad sin conocimientos ni preparación adecuada; por ejemplo, cualquier persona se atreve a recetar una medicina a un vecino simplemente basándose en su experiencia particular. Este fenómeno social de pérdidas de valores profesionales, ha hecho posible que se pierda la identidad personal en no pocas profesiones y personas. Llegando de este modo a lo que podemos llamar “crisis de identidad”, y ha influido en crisis vocacionales hacia ciertos tipos de vidas, que no se ven valorados por una sociedad económicamente dirigida. También este fenómeno social ha marginado y ridiculizado ciertas categorías humanas, por ejemplo se hace mucho cuidado en

no marginar a la persona por su condición sexual, especialmente porque sea mujer; pero no se repara en la marginación que viene sufriendo la senectud, en cuanto a su honor, experiencia, memoria de la historia, etc. Llegando nuestra cultura a desintegrar al venerable anciano de nuestra sociedad para convertirlo en un “joven con experiencia acumulada”; este complejo a dado pie a que el anciano sienta tal crisis de identidad, presentándose socialmente, la tercera edad, simplemente ridícula; no sólo en su talante, presentación y compostura sino lamentablemente en su conducta ética y roles sociales, consecuentemente, viviendo en la inmoralidad, y de este modo, desprestigiándose ante la juventud que no lo admite como modelo a seguir. Se descubre como la juventud no admira a la senectud, no sólo por el distanciamiento generacional que hoy se experimenta, sino sobre todo porque pocos hijos quieren seguir la profesión del padre, o los pasos de sus ancestros familiares.

2.)En segundo lugar, ante esta crisis de identidad, que también afecta, al maestro de Religión, se oferta desde la diócesis un plan de formación permanente, que la Delegación de Enseñanza prepara y distribuye a lo largo del curso, procurando al mismo tiempo, unos formadores adecuados a las materias tratadas en cada curso. Esta crisis de identidad no sólo se observa en el maestro de Religión, sino que parece generalizada en todas las funciones evangelizadoras que la Iglesia está llevando a cabo. Y lamentablemente podemos ver sacerdotes que se enorgullecen de no parecer tales, o religiosas que se mezclan con la sociedad anónimamente y que por un falso respeto al prójimo no se llega a un verdadero apostolado.

Está claro que sin una verdadera identificación personal del maestro con lo que es esencialmente: maestro de Religión, nunca podrá transmitir adecuadamente la asignatura, ni podrá enseñar valores fundamentales. Se percibe falta de valentía o complejo en general a la hora de mostrarse el cristiano católico como tal ante la sociedad y el mundo, y este trauma no sólo ha afectado al clero y religiosos sino que también al profesorado de Religión en gran parte.

3.)En tercer lugar, el maestro de Religión no debe salirse de su programa para hacer más amena su clase, ya que es voluntaria la asistencia; tratando temas no católicos, o desde una perspectiva laica. Sería no sólo traicionar una confianza que la Iglesia deposita en él, o engañar a tu Obispo y al

Ministerio de Educación que te otorgan el nombramiento, sino sobre todo sería un pecado grave por faltar a un principio moral íntimo, al que a nadie debes dar explicación, pero que destruiría tu propia fe en Dios, y con ella tu identidad como maestro cristiano.

4.)Por ello, en cuarto lugar, se debería capacitar un curso deontológico profesional que serviría para aclarar conceptos y encausar nuestro objetivo con determinación y contundencia, sin ningún tipo de complejos.

5.)El profesor de Religión debe tener experiencia de lo que enseña, sería un quinto paso a considerar, por lo tanto es condición sin la cual no sería verdadero docente, que sea cristiano practicante.

6.)Otra exigencia moral, en sexto término, que se impone por antonomasia al profesor de Religión, es que viva el compromiso con los necesitados, en una palabra que la virtud de la Caridad se haga explícita en su vida. Es mejor no vivir ningún tipo de caridad, que hacer una falsa para que la vean alumnos u otras personas. Creo que un valor importante para transmitir la doctrina de Cristo es no hacer teatro, que se percibe fácilmente y desacredita el verdadero anuncio que portamos en nuestra enseñanza, es el error del fariseísmo.

#### **6.2.3.2. El sujeto discente.**

El alumno necesita, por su propio bien, cumplir el objetivo marcado en el programa de curso, que como sabemos no solo consiste en aprender nuevos conceptos, vocabulario y adentrarse en el mundo de la Religión, sino que deben aprender pautas de comportamiento moral y compromiso social. En muchas escuelas se participan en las campañas diocesanas, donde incluso se ha elaborado un material escolar para que los niños conozcan y trabajen temas como las misiones, (Infancia Misionera, Campaña de Manos Unidas, Domund, ...) el hambre en el mundo, cataclismos naturales que se originan y aprovechando las Campañas de ayuda, se sensibiliza a la juventud en las clases de Religión, para que se solidaricen con las víctimas por medio de sus capacidades cristianas, que a esa edad se potencia fundamentalmente con la fuerza y el conocimiento de la eficacia de la oración en sus vidas; y complementario a ello se programan actividades extraescolares de orientación social y proyectos concretos de desarrollo, a fin de que lo aprendido no termine siendo unos concepto teóricos sino prácticos y vivos.

El alumno debe ver y contemplar los frutos del compromiso cristiano «*in situ*», para ello deben conocer diferentes vocaciones cristianas y cómo es la vida en un convento, por ejemplo, que pueden perfeccionar haciendo una visita a un convento de vida contemplativa; o saber cómo funciona Caritas diocesana, incluso visitando diferentes instalaciones, también sería prudente que los jóvenes visitasen con su clase diversas cofradías, conocer el funcionamiento interno del Arzobispado, visitar su catedral, etc.

Todas estas prácticas, que a veces son menos de lo que desearíamos por el factor tiempo, se van planteando ya en múltiples reuniones de profesores para que fomenten esta actitud comprometida cristianamente de los alumnos.

### **6.3. Didáctica del profesor de religión.**

El modelo de profesor que se requiere en los centros escolares, es el que necesita nuestra sociedad actual, que se enorgullece de un sistema educativo, que asuma las teorías del aprendizaje significado, el aprendizaje por descubrimiento, el constructivismo y el aprendizaje mediano. El modelo de enseñanza quedaría subordinado al aprendizaje, y en este sentido sería la orientación educativa de la mediación. El alumno con sus capacidades, en potencia, desarrollaría esa facultad de aprendizaje que se desarrollará por medio de la interacción profesor-alumno.

Este planteamiento pedagógico precisa un profesor reflexivo, crítico y creativo, que sepa acompañar al alumno desde la reflexión a la acción y viceversa (Moral, 1998). La reflexión del profesor no se realizará en abstracto, sino que se concretiza haciendo referencia a un contexto psicológico, dado por el papel que desempeñan los valores fundamentales del ser humano y las creencias concretas del educando, y también en un contexto ecológico dado por el medio en el que se desenvuelve.

La didáctica del profesorado, llega a desenvolverse en el rol de mediador entre las estructuras conceptuales de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno. Esta mediación facilita la integración de nuevos conceptos y esquemas. El profesor en su labor mediadora sirve de «*pontífice*», es decir, puente de unión, que facilita y ejerce un apoyo al alumno para que sea él quien

desde su creatividad, haga surgir la construcción de las nuevas estructuras cognitivas adquiridas.

### **6.3.1. Función *mediadora- didáctica*.**

Es fundamental en la tarea educativa poder comprender estas funciones que vamos a desarrollar en estos puntos, y que hemos descubierto en el apartado anterior. La misión educadora que se le asigna al profesor no debe ser tomada desde una exhortación pedagógica. Tampoco debe transmitirse una acción educadora desde un intento de sumisión infantil, pues con esto quedaría interpelado el concepto educativo. Se trata de emprender una función mediadora acompañada, o más bien fundida como en aleación de acero, de una adecuada didáctica, donde se transforme metodológicamente la magistratura impositiva en una simple exposición educativa que convenza al educando. La educación católica nunca se puede entender como adoctrinamiento, ni siquiera una inculcación de valores, ni transmisión de ideas asimilada por el profesor. Es sencillamente una exposición, donde el alumno asimile desde su psicología, esos valores fundamentales que se pretenden transmitir.

### **6.3.2. Función *mediadora- testimonial*.**

El maestro cristiano puede entender su mediación de modo singular, pero sabemos que sólo en la medida en que unos valores han sido experimentados profundamente por el docente, pueden ser transmitidos con transparencia y credibilidad.

La función mediadora-testimonial, es la que ofrece el profesor que ha madurado en su pedagogía hasta el punto de conformarse o ajustarse con la enseñanza. Curiosamente, este modo de enseñar lo contemplamos claramente en la pedagogía que Jesucristo siempre aplica en los Evangelios.

Esta función mediadora transmite unos valores significados en las pautas de comportamiento externo, esto quiere decir que al comprometerse con los valores que se enseñan y caminar hacia una auténtica “educación de valores”, se consigue el propósito que no es más que el objetivo de la misión: humanizar y responsabilizar, desde la libertad, hacia el verdadero compromiso cristiano.

### **6.3.3. La educación en valores.**

Estamos de acuerdo en general con Fernández Almenara (2002), pero nos gustaría tomar esos perfiles o rasgos, que él toma para el educador comprometido, y que son los valores que determinan la identidad; se reducen a cinco:

1. Coherencia personal del educador, correspondiendo lo que vive a sus convicciones morales como creyente y practicante.
2. Ausencia de ambigüedades en su disposición a la didáctica aplicada del diálogo y la escucha (como la virtud ética, según Aristóteles es una perfección)
3. Honradez personal no manipulando la formación ofrecida, a su subjetividad particular.
4. Saber facilitar el proceso educativo por el que los alumnos reconozcan, afiancen y expresen sus valores.
5. Saber estimular a los estudiantes, esa función de acompañamiento pero dejando hacer al alumno en su desarrollo educativo.

### **6.3.4. La teología de la educación: perspectiva cristiana.**

El maestro de Religión debe considerar, no sólo los materiales de apoyo que la pedagogía y psicología con sus ciencias afines le ofrece continuamente, sino que debe considerar su formación teológica como fundamento de su asignatura.

Ser educador desde una perspectiva cristiana aporta una responsabilidad específica, puesto que la teología de la educación comprende:

- a) *“Que el alumno se forme intelectualmente, amando la verdad.*
- b) *Que desarrolle rectamente las facultades humanas.*
- c) *Que forje su carácter adecuadamente.*
- d) *Aprenda a amar el bien y a odiar el mal.*
- e) *Se prepare para la vida, para salir airoso en la lucha cotidiana por la existencia.*
- f) *Enseñar a la juventud como la verdadera ciencia conduce a Dios autor de toda verdad.*

g) *Enseñar como la razón no se opone a la fe, sino que la ennoblece y dignifica.*

*El profesor debe tener desde la perspectiva cristiana:*

h) *Un gran espíritu apostólico, después de los sacerdotes, nadie como los profesores de Religión puede influir en la educación del joven. En algunos casos son los únicos que tienen esta posibilidad.*

i) *Una intachable moralidad cristiana, porque el desequilibrio moral provoca infaliblemente un desequilibrio intelectual. La verdad y el bien no sólo se unen, sino que se identifican. El objeto de la inteligencia es la verdad que es precisamente lo que el profesor enseña.*

j) *Si el joven ignorante es mañana un hombre instruido, se lo debe al profesor laborioso y entusiasta, que puso en su inteligencia la luz de la cultura.*

k) *Si el joven de voluntad débil e inconstante llega a tener recio temple, es debido al profesor honrado, que, consciente de su labor, supo hacerle un hombre de provecho.*

*El profesor debe evitar desde la perspectiva teológica:*

l) *Evitar una burla disimulada hacia la religión porque puede ser definitiva para que un joven pierda la fe, y con ello la vida eterna.*

m) *Perjudicaríais a la Iglesia llamándoos profesor católico a la vez que vivís de espaldas a la Verdad.*

n) *Evitar no faltar a claustros y reuniones de formación permanente u ocasional.*

o) *Evitar impartir enseñanza cristiana en un clima profano, sólo la libre disposición del educando a querer conocer la Religión hace posible su verdadero fruto.*

p) *En cualquier profesión han de ponerse en juego todas las posibilidades del individuo (aptitudes) y su afecto (vocación), intentemos evitar un desajuste.” (Royo Marín, 1996).*

#### **6.4. Preocupaciones formativas actuales.**

El acto de que Dios se revela al mundo no niega la alteridad del mundo en que vivimos, cada momento tiene sus problemas, y en cada lugar se descubren carencias y necesidades en la formación. Hemos dicho que deseamos

una educación en los valores fundamentales, viendo el tipo de relaciones que se privilegian en la sociedad actual, e intentando descubrir la visión del mundo y del hombre que subyacen en las propuestas de valores.

Hemos visto como el Gobierno, la sociedad y la familia se preocupan de las carencias existenciales en la formación de la juventud actual. Especialmente se echa de menos una sólida formación en la juventud en los valores morales, pero durante algún tiempo se ha imposibilitado dicha educación planteando la religión como asignatura marginada y no obligatoria. Debemos de aprovechar las clases de Religión para ofrecer una mejora en todas las lagunas identificadas y trabajadas en no pocas reuniones de la Comisión Permanente de los Consejos que tratan directamente la educación religiosa.

#### **6.4.1. Causas que dificultan la ubicación del área de Religión.**

La asignatura de Religión en las escuelas ha sufrido “*malos tratos*” no sólo legislativos (con leyes que han desprestigiado la asignatura), académicos (con el rol profesional de carácter marginal por parte de compañeros funcionarios; pareciendo que hay distintas categorías de maestros en los centros. Y con la ambigüedad del alumnado, especialmente en algunos momentos de nuestra legislación, donde se optaba entre Religión o actividad lúdica), sociológico (señalando la Religión como asignatura pretérita, y por tanto, no considerarla dentro del progresismo).

*“ La postmodernidad tiene uno de sus principios en el llamado pensamiento débil que se fundamenta en dos hechos: en un concepto peculiar de libertad: ser libre es hacer lo que me apetece; y en la negación de que exista una verdad de tal forma que sólo existen opiniones y todas las opiniones valen, incluso si son contrarias. Es decir, se niega la existencia de la realidad objetiva y la normativa del ser del hombre que marque las pautas para vivir la libertad de forma responsable. Este pensamiento, unido a la globalización, así como a la caída de fronteras producida por el avance de los medios de comunicación, configura una realidad plural de modelos e ideas”. (Mazuelo Pérez, 2002: 149).*

Dicha realidad plural, conlleva la aparición de algunas corrientes pedagógicas, que se preocupan de un modo especial por la educación para un

mundo pluralista. Sin embargo, este hecho, que a primera vista parece positivo se convierte en un arma de doble filo en el campo educativo, ya que puede dar lugar a creer, que educar al pluralismo consiste en no dar indicaciones que puedan condicionar a los niños y adolescente hacia una dirección concreta. Tal posición es, en el fondo, una negación de la educación. Por eso si en los centros escolares no se dan pautas educativas, el educando la tomará de otros ambientes, pues nadie puede vivir sin ninguna orientación. Y en muchas ocasiones tampoco se ofrecen las suficientes pautas educativas en los ambientes familiares.

Para descubrir los retos que la postmodernidad ofrece a la educación escolar de calidad, es necesario reconocer el modelo antropológico que ofrece la sociedad postmoderna, y para ello nada mejor que profundizar en los fundamentos en los que se encuentra cimentado.

Dos cimientos fundamentales descubrimos: un cimiento ontológico, el secularismo; y otro epistemológico: el positivismo.

#### **6.4.1.1. Base ontológica de la sociedad: el secularismo.**

Nuestra sociedad postmoderna, se caracteriza, por un rechazo y un desprecio a todo pensamiento teocrático y una absolutización de un pensamiento antropológico, donde la afirmación del hombre conlleva una negación del misterio de Dios. Esto es lo que llamamos secularismo, y se encuentra en la base más profunda de la sociedad, en su realidad ontológica, es decir en su definición esencial por antonomasia. *“El tema de Dios está prácticamente ausente en la cultura. El Dios negado y expulsado del siglo XIX permanece totalmente al margen del pensamiento postmoderno”* (Torrallba, 2000:20).

Estamos, pues, en lo que podemos llamar una “época antropocéntrica atea”, en la que el hombre ha perdido toda su dimensión trascendente y, como afirma Berger (1994: 43), ha sido colocado en un universo desprovisto de presencias sobrenaturales, corriendo el peligro de caer en profundas depresiones nihilistas, en culturas de muerte, donde –como en la nuestra- la

vida no vale más que para gozarla sensitivamente o para librarse de ella si el placer es imposible o improbable.

Este ambiente es el que se respira en nuestra cultura popular, y es la mentalidad que los jóvenes alumnos traen a clase al comenzar la explicación de un tema, por ello el impacto psicológico que el alumno sufre puede hacerle entrar en un pensamiento dualista que roza el maniqueísmo, en el sentido de que puede mentalmente establecer el pensamiento platónico, del mundo de las ideas y el mundo real; organizando inconscientemente el mundo escolar, como un campo utópico, de objetivos ideales, frente al mundo extraescolar, que supone la cruda realidad de la vida donde los valores cambian. Por ello, es de suma importancia que el alumno se prepare en la escuela para la vida, y no que viva la etapa escolar como «*fuga mundi*», donde se escapa de lo externo, que siempre es más atractivo sobre todo para el adolescente que busca el descubrir y aprender las realidades sensibles de la vida.

#### **6.4.1.2. Base epistemológica de la sociedad: el positivismo.**

El hombre postmoderno se sitúa en lo que definió Comte como estadio científico o positivo. La idea central de éste es el rechazo de todo contenido filosófico que esté fuera del ámbito de las ciencias experimentales. Sólo la ciencia empírica puede darnos una visión de la realidad. Este planteamiento en el plano antropológico supone una reducción científica del ser humano: el hombre, en virtud de su corporalidad es una parte del mundo material y, por tanto, puede ser objeto de investigación, experimentación, explicación y manipulación por parte de la racionalidad científica y técnica. “*El cuerpo aparece más bien como un instrumento al servicio de un proyecto de bienestar, elaborado y ejecutado por la razón técnica, que calcula cómo podrá obtener el mayor provecho.*” (Ratzinger, 1997: 77).

El ser humano bajo la influencia del positivismo, se ve exclusivamente en una dimensión corporal, que no sólo son expresables según el conocimiento científico, sino que consecuentemente resultan manipulables por la técnica derivada de esa ciencia. Se trata de un cambio de perspectiva que

ignora metódicamente todo significado que trascienda el conocimiento científico.

Hemos de recordar que la base del conflicto moderno entre materialismo y religión estriba prácticamente en la clasificación, que el propio Comte hizo de las distintas etapas evolutivas del ser humano, poniendo como la más desarrollada la etapa científica, perteneciente al pensamiento positivista, y la más primitiva correspondía en su clasificación a la etapa religiosa; toda persona que se creyera culta debía despreciar la religión como algo de inteligencias subdesarrolladas, con lo cual, se crea un elitismo que viene muy apoyado por los grupos de poder masones.

Todo ello impregna nuestra mentalidad, y con ello el ambiente educativo, de unas características que dificultan el aprendizaje de la Religión como materia que enriquece los conocimientos racionales, dificultando enormemente la tarea del profesorado que pretende dar clases de esta asignatura.

#### **6.4.1.3. Dificultad desde la razón antropológica: el materialismo, hedonismo e individualismo.**

Como consecuencia de la pérdida de la dimensión trascendente del ser humano que conlleva el secularismo y el empirismo, aparece el materialismo que no es más que la afirmación absoluta de la inmanencia de la persona humana. También se descubre el predominio de la visión individualista del hombre. El individuo es el absoluto y se niega el carácter de alteridad del ser humano. En definitiva, se favorece el triunfo del materialismo que tiene como centro el cuerpo, que es concebido como fuente del deseo, templo del placer, o punto de partida de una desesperada búsqueda de satisfacción, esta exaltación es lo que tratamos en el hedonismo. El teólogo Ruiz de la Peña (1995) dice: *“En el fondo de la apuesta por una escuela sin religión late la convicción de que el hombre debe aposentarse en la finitud, encontrar en ella acomodo, y no plantearse más cuestiones que las que puedan formularse como problemas; queda prohibido merodear por el misterio, sospechar nostálgicamente de la existencia de dimensiones de lo real no formulable en las categorías*

*convencionales del discurso cotidiano ni con validable empíricamente.*"(Ruiz de la Peña, 1995).

### **6.5. Carencias formativas desde la psicología: La educación Católica sexual.**

Siguiendo la línea investigadora del Consejo Interdiocesano para la Educación Católica en Andalucía, se percibe un problema fundamental ante el análisis de sociedad andaluza en general con los valores materialistas, desde el positivismo, en una sociedad secularizada como acabamos de estudiar. Esto nos lleva a entender que en la formación moral del alumno cristiano se silencian unos aspectos educativos fundamentales para la maduración del adolescente, recibiendo una abundante información sobre temas puntuales desde una perspectiva meramente hedonista. Por ello tomando nota se han realizado muchas reuniones formativas para que en la asignatura que trata la moral cristiana se eduque a los jóvenes desde las pautas cristianas.

*"El tema de la educación sexual en la escuela católica no ha sido fácil, ni en el pasado ni en el presente. Por lo general continúa la oposición o el silencio dentro del aula. La mayoría de los padres respalda la idea. Nuestra actual cultura es muy rica en información sobre la sexualidad, pero muy pobre en lo que se refiere a las actitudes, formación y maduración sexual. Desde esta perspectiva educativa, apenas se aborda en los ámbitos de la escuela católica."* (CIECA, 2002).

*"La sexualidad está considerada hoy como un derecho del individuo, pero la mayor parte de la formación e información proviene de los medios ajenos a la familia y la escuela, a saber: la calle, la televisión, el vídeo, las revistas, Internet.... En definitiva, no es que no exista una educación sexual, sino que ésta se ha dejado en manos de la educación callejera, que no hace sino dar una visión sexista, pornográfica y comercial, careciendo de un punto de vista o enfoque científico, didáctico, holístico y crítico."*(CIECA, 2002)

Un argumento que esgrimen quienes se oponen a la educación sexual en el aula es que tales programas motivan la experimentación sexual. Y así puede ser si no se hace desde una educación católica. Pues nuestros jóvenes desconocen el valor del pudor, de la virginidad, de la castidad, y de una serie de

valores intramatrimoniales que los convierte en ignorantes, perdiendo la consciencia moral de esta dimensión humana. El educador debe transmitir una visión positiva, orientada hacia los valores que ayudan a crecer y denunciar los riesgos y desviaciones a los que el mundo invita para la depravación total del ser humano. La familia debe presentarse como la matriz educativa y transmisora de valores a los que deben tender y desarrollar los jóvenes, donde se entiende y vive la sexualidad como colaboración con la procreación Divina.

Un tema tabú de nuestra sociedad, hedonista y consumista donde sólo se quiere mostrar la dimensión del disfrute, es el tema de la muerte. Tema que se trata en las clases de religión especialmente, cuando aprenden los estudiantes el verdadero sentido de la muerte de Jesucristo en la Cruz; la cual, ha quedado ante la cultura popular como un signo desvalorizado, la Cruz interpela poco a nuestra sociedad, porque no se ha estudiado seriamente sobre el misterio de la muerte. La muerte de Cristo es prueba de su amor, y al mismo tiempo esperanza para todos los hombres. La Caridad de Jesucristo llegó hasta el último límite, nos amó hasta el fin, no de la vida, sino del amor. La Cruz es la conclusión de la revelación de Dios, y es la puerta a la verdadera vida. En la muerte termina el sueño de la vida, siguiendo a Calderón de la Barca, y despertamos a la realidad existente, que es el conocimiento de Dios, y en eso consiste la Vida Eterna, según el evangelio de Juan capítulo 17, versículo 3.



**Tema 7. BALANCE DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA  
ESCOLAR Y UNIVERSITARIA.**



---

## **Tema7. BALANCE DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR Y UNIVERSITARIA.**

### **7.1. El aspecto educativo en la democracia.**

El sistema político en el que nos encontramos es el democrático, procede históricamente de la Grecia de Pericles (Mossé,2007), como sabemos; la política viene de *polis*: que era la comunidad de hombres libres -ciudadanos- apta para afrontar su destino sin más ayuda que su propia organización interna. Pero en la actualidad el aspecto educativo ¿cómo lo está integrando en la democracia los responsables de la educación pública? Según algunos investigadores educativos bastante mal. Sigamos el pensamiento de Dalmacio Negro (2006:50):

*“Siempre se había pensado que le objeto indiscutible de la educación consiste en formar hombres buenos, morales y, por tanto, libres en cuanto responsables. Las nuevas modas pedagógicas apuntan hace tiempo hacia otras cosas, sobre todo a formar hombres «democráticos», más interesados en lo colectivo que en sí mismos; lo que se les enseña es la democracia como una religión de la política -de ahí su incompatibilidad con la enseñanza propiamente religiosa- y fuente directa de la moralidad.*

*La pedagogía del norteamericano John Dewey..., con su intención de hacer del hombre ante todo un ciudadano al servicio de la democracia, concebía la educación como una religión capaz de crear el sentimiento de comunidad, tarea más propia del sacerdote. Ésta es una causa principal del fracaso de los sistemas educativos, pues el fomento de la «comunicación» con vista a formar la comunidad, en lugar del pensamiento y la formación del carácter, constituye un concepto clave de su metodología, que hace del no-pensamiento la fuente de una ideología: la ideología democrática. Lo que pretendía Dewey era formar ciudadanos, no hombres buenos ni libres, dando por supuesto que lo primero conlleva lo segundo. De suyo, partía de la idea de que los hombres son todos iguales y se trataba de desarrollar esta igualdad con la mayor libertad. Esto presupone tomar la igualdad por el principio de la democracia, mistificando lo que constituye su verdadero principio: la libertad*

*política, que descansa en la libertad social y personal a las que apuntaba la pedagogía tradicional.”* (Negro, 2006: 50-51).

Pero en el rol educativo de los poderes públicos, observamos de la mano de Negro (2006) que se introduce una ideología del colectivismo, dice textualmente que *“La idea de combinar una buena propaganda política (se refiere al sistema político democrático) con las oportunas orientaciones pedagógicas a la escuela, controlada mayoritariamente de modo directo por los poderes públicos,... en la medida en que subsiste una serie de controles, suscita la esperanza de poder formar buenos ciudadanos, preocupados sobre todo por la colectividad. Es la ideología colectivista.”*

Esta opinión de Negro que hemos recogido, que denuncia la intromisión de los poderes públicos en la educación, viene confirmada, según Restán Martínez (2006:11), por el propio Peces-Barba, en el artículo periodístico (“El País”, 22/11/2004) denominado *“La educación en valores, una asignatura imprescindible”*, Restán lo expone del siguiente modo: *“El rector de la Universidad Carlos III, Gregorio Peces-Barba, en un artículo periodístico, augura al gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero que si «se decide a realizar esa reforma (la introducción de la educación para la ciudadanía), se habrá producido un cambio revolucionario en la enseñanza preuniversitaria y se producirán, sin duda, resultados positivos para la convivencia». E incluso sostenía en el mismo artículo que con esta iniciativa «el Gobierno habría justificado la legislatura»”*. (Restán Martínez, 2006:11).

*“Según las ideas democráticas modernas, ahora todos son ciudadanos. Mas, igual que en Grecia, se concibe la ciudadanía como una cualidad o propiedad inherente al ser humano, no como algo adjetivo, que el hombre libre tiene libremente derecho a no ejercitar. Participar es ante todo un deber y en determinados países se imponían y aún se imponen multas a quienes no lo ejercen.”* (Negro,2006:57).

## **7.2. El aspecto educativo en función de los padres de los alumnos.**

Todo Estado democrático ha de confiar que los padres conocen mejor que los gobernantes lo que conviene a sus hijos. En su facultad, el Estado ha de

procurar una enseñanza de calidad, pero a la hora de decidir la enseñanza de lo que es bueno para la persona en toda su dimensión, el Estado tiene el deber de respetar, más aún, de fomentar la libertad y la responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, y el derecho a decidir qué clase de educación quieren para sus hijos.

Si los padres se ausentan de la educación, si no conviven con sus hijos, si no les dan confianza, no les dan hermanos..., no podemos asombrarnos de encontrarlos vacíos de valores, insensible a la filiación, a la dignidad humana, ni que sean incapaces de convivencia.

Los padres tienen la obligación de informarse sobre el sistema educativo de los hijos. La educación no es neutra. La educación no es un mero conocimiento intelectual, como venimos viendo, sino que desarrolla unas aptitudes humanas y se consolida una actitud ante la vida.

Precisamente, una educación en actitudes ante la vida es la más importante, porque es la que está relacionada con el mundo de los valores que son lo que dan sentido a la vida. Es además la educación más difícil, porque así como para el avance en conocimiento y actitudes intelectuales y humanas existen técnicas y libros, para la educación en las actitudes sólo existe una única posibilidad de aprendizaje: el ejemplo. Cualquiera ha podido comprobar que el perfeccionamiento personal es un paso que se da con más rapidez y con más eficacia a través de una conversación personal que estudiando un libro. Si no se educa en valores los expertos hablan de las consecuencias:

- a) Los niños no aprenden a controlar sus emociones e impulsos. Esto lleva a un incremento de la violencia.
- b) Aumentan las madres angustiadas.
- c) Aumentan los padres ausentes.

*“La televisión y los vídeos-juegos son actividades solitarias, no educan las emociones ni facilitan la convivencia. Las alternativas que se les ofrecen a estos niños se reducen casi exclusivamente a dos:*

*1º. Un individualismo total.*

*2º. O una integración en las «movidas juveniles»”. (Garijo González, 2002: 113).*

Ante esta situación los padres demandan una escuela de calidad con las siguientes condiciones (Llerena Maestre, 2002):

- a) *“Que la escuela imparta una educación hasta tal punto personal que se adapte a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño, asegurando así su autoestima como una de las principales metas que ha de tener la escuela para todos.*
- b) *Que utilice una metodología activa, alegre y, en función de la edad de los niños, lo más lúdica posible, para hacer que esto aprendan de manera significativa y sentar las bases de su educación permanente, no sólo durante los años de escolaridad, sino durante toda su vida.*
- c) *Que los niños sean verdaderos protagonistas de su propio proceso educativo, acompañados por profesores con vocación.*
- d) *Que tanto la escuela como las aulas y todas sus dependencias propicien un ambiente educativo de orden, trabajo y aprendizaje.*
- e) *Que ajuste los contenidos de aprendizaje al desarrollo íntegro y armonioso de los alumnos, para dar respuesta a las necesidades reales que la vida y la sociedad les van a exigir.*
- f) *Que esa escuela goce de un buen nivel de prestigio, reconocido por la eficacia y calidad.”* (Llerena Maestre, 2002: 135).

### **7.3. El aspecto educativo en función de los Centros escolares.**

El papa Juan Pablo II dice: *“La Iglesia no tiene un modelo de ordenación social, escuela o de sindicato. Tiene un modelo de hombre, del hombre creado por Dios y redimido por Cristo.”* (Juan Pablo II, 2003).

Para mejorar cualquier tipo de institución educativa se necesitan las instalaciones adecuadas, aunque lo importante no es la parte material como nos apunta el papa, sino que la finalidad de todo centro sea el resultado de la formación integral del alumno.

Los centros educativos tienen su organización formativa que viene instituida por el Ministerio de Educación y Ciencia, pero las instalaciones tienen su estructura, y cada centro escolar tiene su espíritu que viene muy marcado por la dirección del centro y el profesorado por una parte, y conformado por su parte somática que es el alumnado y sus padres.

La calidad educativa pasa por la calidad del personal docente, y el personal docente cuenta en las universidades con un notable número de profesores que en su etapa formativa deben gozar de los medios necesarios para

saber transmitir una educación integral; otro aspecto fundamental es la organización de los centros, es un instrumento prudencial que sigue las pautas al servicio de la calidad educativa, por ello es conveniente utilizar modelos de referencia, el modelo EFQM (este modelo es un marco ordenado, sistemático y estructurado para mejorar el funcionamiento de cualquier tipo de organización, fue editado en 1992 y considerado el paradigma europeo para la calidad total y la excelencia organizativa – premio europeo a la calidad-), es un marco útil al englobar todos los factores clave para la gestión de calidad de un centro educativo.

La implantación de un modelo viable precisa:

- a) Una etapa previa que incluye: el compromiso y liderazgo de los directivos del Centro, sensibilización, facilitación y equipo de calidad.
- b) Formación y entrenamiento, a través de la formación en el modelo a seguir y la divulgación del mismo.
- c) Autoevaluación del Centro, que conlleva la realización de la autoevaluación y la selección de las mejoras prioritarias.
- d) Elaboración de un plan de mejora, siguiendo los pasos siguientes: constitución de los equipos de mejora, elaboración del plan propiamente, aprobación, ejecución y seguimiento del mismo, verificación de los resultados obtenidos y realización de nueva autoevaluación, y renovación de todo el proceso.

#### **7.4. El aspecto educativo en función del Profesorado de Religión.**

*“Saber qué somos, qué debemos ser y cómo podemos llegar a serlo, es la tarea más urgente de todo hombre. Ahora bien, para el educador y el estudioso de la pedagogía encierra además una importancia especial. Educar quiere decir llevar a otras personas a que lleguen a ser lo que deben ser. Pero no será posible educar sin saber antes qué es el hombre y cómo es, hacia dónde se le debe conducir y cuáles son los posibles caminos para ello. De esta manera lo que nuestra fe dice sobre el hombre es un fundamento teórico indispensable para la labor educativa práctica, si es que consideramos que el objetivo de la educación es conducir a los hombres hacia allí donde nuestra fe sitúa el objetivo del hombre”. (Stein, 2002: 195).*

Así es como Edith Stein, la carmelita de origen judío, que había sido atea, discípula del filósofo Husserl, y habiendo sido profesora describe bellamente su modo de entender la educación religiosa, Edith fue finalmente martirizada por su fe cristiana, en el campo de concentración de Auschwitz donde murió el 9 de agosto de 1942.

Podemos valorar como desde la perspectiva del profesor, se manifiesta la enseñanza religiosa católica como una interpelación a la libertad en nuestros tiempos y sociedad, ya que presupone siempre la libertad de la fe. A nadie se le puede imponer ni negar el derecho a recibirla. Esta apertura a la libertad del “oyente del Evangelio” no se fundamenta en ninguna norma jurídica, o en razones filosóficas o de ética política, sino que nace de la entraña misma de Dios. La respuesta de fe ante una educación adecuada para que sea auténtica debe ser libre y al mismo tiempo responsable. La enseñanza religiosa no puede consistir en una presión indebida sobre el alumno. Es una enseñanza no sólo elegida libremente, sino enseñada por una docencia que libremente asume el compromiso de enseñar viviendo su fe.

Podemos explicar en qué consiste la enseñanza pedagógica en valores morales acudiendo, incluso, a la literatura clásica, en Don Quijote de la Mancha (Cervantes, 2004) se dice:

*“Páreceme que vuestra merced ha cursado las escuelas: ¿qué ciencias ha oído?”*

- *La de la caballería andante, respondió don Quijote, que es tan buena como la de la poesía, y aún dos deditos más.*
- *No sé qué ciencia sea esa, replicó don Lorenzo, y hasta ahora no ha llegado a mi noticia.*
- *Es una ciencia, replicó don Quijote, que encierra en sí todas a las más ciencias del mundo, pues quien la profesa ha de ser jurisperito y saber las leyes distributiva y conmutativa, para dar a cada uno lo que es suyo y lo que le conviene; ha de ser teólogo, para saber dar razón de la cristiana ley que profesa, clara y distintamente, adondequiera que le fuere pedido; ha de ser médico, y principalmente herbolario, para conocer en mitad de los*

- *Si es así, replicó don Lorenzo, yo digo que se aventaja esa ciencia a todas.*” (Cervantes, 2004: 401).

La pedagogía de la enseñanza religiosa, siguiendo los consejos cervantinos y salvando las distancias, supone para el profesor una exigencia especial de amor a los alumnos, un testimonio de fe viva, una entrega ilusionada a la tarea y una capacidad de adaptación a las situaciones personales e incluso familiares de cada alumno.

### **7.5. Valores que transmite la enseñanza de Religión.**

La enseñanza religiosa escolar es pluridimensional, con la peculiaridad de que el establecimiento del currículo de esta área corresponde a la Conferencia Episcopal, siendo la estructura de dicho currículo similar a la de las demás áreas.

Podemos considerar, en primer lugar, la dimensión cultural e histórica, en la sociedad contemporánea se considera la religión como un hecho integrante del colectivo humano, un ineludible hecho cultural, por haber estado en las raíces de todo patrimonio cultural, histórico y antropológico de nuestros pueblos españoles, como hemos considerado; ignorar los contenidos de la

religión es carecer de claves para interpretar los aspectos fundamentales de nuestra civilización.

La enseñanza religiosa escolar debe de ofrecer, a todo alumno que libremente decida disfrutar de ella, el estudio de la implicación del factor religioso, a través de sus contenidos doctrinales y sus formas históricas, implicado, dicho estudio, en la producción de una cultura característica que ha conformado la idiosincrasia de una población humana determinada, por medio de una dimensión transitiva de valores y conductas personales y sociales; por este motivo podemos añadir, que la formación religiosa no sólo transmite una formación educativa acotada para los creyentes sino que se encuentra inmersa en los aspectos éticos y morales, por los valores virtuosos que transmite; y desde un perspectiva psicológica, porque marca pautas de comportamiento humano; y una dimensión social, porque enseña a vivir en comunión con los hermanos respetando al prójimo y realizando su rol como componente de una comunidad de iguales.

#### **7.5.1. Análisis pragmático de la educación del área de Religión Católica en la enseñanza.**

¿Para qué sirve la Religión? ¿qué aporta o a qué parámetros educativos contribuye la Religión Católica en la formación de un joven? Estas son las reiterativas interpelaciones de una sociedad pragmática que cuestiona constantemente toda dimensión trascendente del ser humano.

Hemos de decir, en primer lugar, que la religión Católica sirve para desarrollar la psicomotricidad, aspecto recogido por estudios muy recientes en la Universidad de Granada: *“El desarrollo psicomotor proporciona una visión moral de la sexualidad humana, promueve la aceptación del propio cuerpo y adopta actitudes positivas respecto a él.”* (Fernández Almenara, 2002).

Sabemos que una aceptación somática de nuestro propio cuerpo con sus facultades inherentes, por considerar nosotros este aspecto desde la dimensión religiosa, nos hace descubrir que el cuerpo *es “templo del Espíritu Santo”*, por consecuencia, nos dirige no sólo a un cuidado en la dimensión moral del joven, educado católicamente, sino que permite afrontar con entereza y sólida conciencia, suponiéndola bien formada, todos los problemas actuales relacionados con la comodidad anodina e inclinación hedonista, que se traducen psicosomáticamente en vida insalubre para la juventud. El componente troncal

en toda educación católica, ofrece los recursos intelectuales y volitivos necesarios para superar todo tipo de carencias formativas humanas. Si el Ministerio de Sanidad contemplase el valor de una seria formación religiosa, descubriría el ahorro económico que supondría al Estado el fomentar una juventud sanamente formada en unos valores cristianos católicos, tal y como oferta gratuitamente la Iglesia desde su fundación.

En segundo lugar descubrimos un desarrollo cognitivo, el área de Religión proporciona claves de interpretación de las civilizaciones y de identificación de sus diversas culturas. El conocimiento del alumno ante la diversidad le hace concebir un replanteamiento noético donde se valora el valor y significado de la vida, profundiza sobre las normas del comportamiento humano, y lo que es más importante le dispone para realizar estudios comparativos de diversas culturas, animados desde un espíritu en comunión, que les hace descubrir su corresponsabilidad social multicultural con otros jóvenes de diversos lugares del mundo. Precisamente el impacto cognitivo más notable en la educación de los jóvenes, se origina en la juventud cuando participan y preparan (lamentablemente desde las universidades española se fomenta poco este tipo de actividades formativas extraescolares) la asistencia y convivencia con jóvenes internacionales en las Convocatorias Católicas Mundiales de jóvenes que el papa hace cada bienio, sabemos que la de este año 2008 ha sido en Sídney (Australia). Esta dimensión formativa y educativa de conocer y convivir el joven con compañeros de otros países se viene ofreciendo, hasta ahora, desde movimientos parroquiales de jóvenes.

Otro desarrollo que contempla la Educación religiosa es el equilibrio y desarrollo de la personalidad. Las enseñanzas de Jesucristo impartidas desde los delegados que establece la Iglesia, forman personas responsables, conscientes, críticas y libres, porque aportan los elementos para fundamentar la propia visión del mundo. Los principios Católicos, a pesar de que algunas filosofías, como el *"pensamiento borroso"* (Kosko, 1995), los consideran *"riesgo moral"* (Kosko, 2000: 300), dan una solidez en la identidad. Este factor es carente en muchos jóvenes de hoy, viéndose arrastrados al consumo de drogas, participación en grupos violentos, etc.

Desarrolla también la relación interpersonal, con el factor imprescindible e inherente a este tipo de relación, de la capacidad de escucha. La Iglesia con el

esfuerzo ecuménico, y la educación en ella, se ha convertido en la Maestra sabia que oferta en esta época algo que la educación demanda: saber escuchar, desarrollando la tolerancia y la empatía prácticamente.

Y como no, la formación religiosa desarrolla el ámbito trascendente, aquí sí que se convierte, la Religión, en la única filosofía que responde ante el pragmatismo, cuando desde su vacío existencial, se interpela por el sentido que ha tenido toda una vida humana sabiéndose mortal. Para esto ha venido Dios al mundo, para dar sentido a ese sin sentido, aquí es donde comienza el brote de la fe, que viene siempre acompañada de sus inseparables hermanas: esperanza y caridad.

## **7.6. Planteamiento curricular universitario del área de Religión en nuestra Facultad.**

### **7.6.1. Programación desde la Comisión Episcopal.**

El programa de Religión y Moral Católica y su Pedagogía en las Escuelas Universitarias de Magisterio tienen los siguientes objetivos marcados por la Comisión Episcopal de Enseñanza (2001):

1. Capacitar y preparar futuros profesores de enseñanza religiosa escolar, que garanticen una formación religiosa y moral católica de calidad.
2. Profundizar en la importancia y universalidad del Hecho Religioso en las diferentes culturas, descubrir el entronque del Judaísmo con el Cristianismo y la originalidad y especificidad del Hecho Religioso Cristiano.
3. Promover la lectura bíblica y el manejo de los textos bíblicos: símbolos, géneros literarios, contextos, intencionalidad religiosa de los textos.
4. Presentar la teología bíblica básica, a través de los grandes temas de la historia de la salvación, y ayudar a la comprensión de la revelación progresiva de Dios que culmina en Jesucristo. Palabra encarnada.
5. Descubrir la manifestación del cristianismo en nuestra cultura.
6. Ofrecer una síntesis actualizada de los contenidos esenciales de la fe cristiana.
7. Proporcionar la adecuada articulación de la fe con el conjunto de los saberes.

8. Profundizar en la dimensión moral del hombre, a la luz del mensaje cristiano, y plantear la educación en valores cívicos y éticos desde la perspectiva cristiana.
9. Situar e identificar la enseñanza religiosa escolar desde su propia peculiaridad en el conjunto de la actividad educativa de la escuela.
10. Estudiar y clarificar las finalidades, objetivos y contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de educación Infantil y Primaria, así como la relación que ella tiene con otras áreas de aprendizaje.
11. Preparar pedagógica y didácticamente para el desarrollo del currículo de Religión en los niveles educativos de Infantil y Primaria.

### **7.6.2. Programación desde la Facultad de Ciencias de la Educación.**

Conociendo las propuestas y deseos de la Conferencia Episcopal, debemos dejar constancia de cómo se traduce esta formación a nivel académico universitario, en el proyecto de Formación Inicial.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada imparte las materias de Religión de Magisterio, con un total de 18 Créditos, del siguiente modo:

- Religión, Cultura y Valores (con 4´5 Créditos).
- El mensaje cristiano: Síntesis de la Fe Cristiana (con 9 Créditos).
- Pedagogía de la Religión (4´5 Créditos).

En dicha Facultad para obtener la Declaración Eclesiástica de Idoneidad se cursan las siguientes asignaturas y con el carácter que le acompaña:

- Didáctica de la Religión (asignatura optativa de la especialidad de Maestro de Educación Primaria, consta de 6 Créditos).
- El hecho Religioso y Cristiano (optativa de la especialidad de Maestro en Educación Primaria, consta de 6 Créditos).
- El Mensaje Cristiano. Síntesis de la fe cristiana. (de libre configuración específica, consta de 6 Créditos).

El alumno universitario, de nuestra Facultad de Granada, que haya concluido sus estudios de Magisterio satisfactoriamente y acredite haber cursado y superado estas asignaturas, reunirá los requisitos básicos para solicitar su titulación de la D.E.I. a la Comisión Episcopal de Enseñanza y

Catequesis, que deberá tramitar desde la Delegación de Enseñanza del Arzobispado, y los estudios pedagógicos en el área de Religión reconocidos por la Comisión Episcopal vienen siendo ofertado en esta Facultad de Granada desde el curso 2000/2001. (Fernández Almenara, 2004).

### **7.6.3. Programación del Prácticum de Magisterio.**

El Prácticum se imparte en las distintas titulaciones que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, es una materia de carácter troncal cuya peculiar organización la diferencia del resto de materias teórico-prácticas, ya que supone una toma de contacto reflexiva, vivencial y profesional, con la realidad educativa, y una oportunidad real para el acceso al mundo de trabajo.

Es un derecho y una obligación de la que disfruta todos los alumnos de Magisterio en la Facultad, por ser parte importante, a la postre, en su Formación Inicial, deseamos considerar este aspecto práctico de la etapa formativa de los Maestros como necesario.

Es el propio Plan de Estudios, quien regula el número de Créditos prácticos que deberán cursar los alumnos universitarios para obtener el título, que en nuestra Facultad de Granada se calibran en diferentes tramos Prácticum según la titulación que se pretenda obtener entre no menos de 6 Créditos ni más de 32 Créditos por cuatrimestre.

El desarrollo de la práctica se efectuará de manera que no interfiera la dedicación académica con otras asignaturas. Y ese período de práctica estará atendido por un supervisor académico de la Facultad y un tutor profesional del centro escolar donde se desarrollan. Los alumnos pueden optar por los centros educativos en función de sus expectativas profesionales, para lo cual la Facultad publica los distintos centros escolares colaboradores.

**SEGUNDA PARTE**

**ESTUDIO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **TEMA 8. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **Tema 8. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **8.1. Justificación de la investigación.**

#### **8.1.1. Introducción: determinación de nuestra investigación.**

En esta segunda parte presentamos el trabajo de investigación minuciosa y directamente realizado con los sujetos de estudios, concretamente, los docentes del Área de Religión y ciento setenta alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; cursando, dichos estudiantes, las tres asignaturas que se imparten en la Facultad granadina, para adquirir la formación necesaria en el área de Religión Católica, como futuros maestros de este campo educativo, y posiblemente ejercerán la docencia en los centros escolares. Estos alumnos universitarios y sus profesores, han colaborado amablemente, en esta investigación llevada a cabo por nosotros.

Lo primordial en un trabajo de investigación en el medio educativo universitario, como el que nos compete, es la exigencia de un cuidadoso esquema metodológico, puesto que en dicho aspecto primario, encontraremos las justificaciones necesarias de todo el proceso interpretativo de los resultados de dicha investigación. Obviamente, debemos trabajar en base a los objetivos, previamente establecidos, que la investigación pretende confirmar y comprobar científicamente, llegando a demostrar la certeza incoativa en la realidad ontológica educativa académica.

La razón por la que elegimos el esquema metodológico adecuado a los objetivos propuestos, viene justificada por la naturaleza misma de la investigación, es decir, que en nuestra exposición de los aspectos del tema de estudio en concreto, presentaremos pormenorizadamente cada uno de los elementos básicos, que irán estructurando nuestra investigación, y que tienen su fundamento en la adecuación del método respecto a los objetivos de nuestro trabajo.

El planteamiento metodológico y de la investigación será tratado siguiendo unas pautas fundamentales que se deberán aplicar a cada aspecto investigado, a saber:

1. En primer lugar, debemos procesar una formulación clara de los objetivos que se pretenden investigar. Consecuentemente, describiremos el sistema metodológico que aplicaremos en nuestra investigación; quedando justificado, de este modo, la elección de la metodología más adecuada para conseguir los objetivos que pretendemos esclarecer.
2. En un segundo lugar, debemos presentar el instrumento base de nuestra investigación, que en nuestro caso es un cuestionario y una entrevista. En este apartado instrumental debemos justificar en primer lugar, mediante una fundamentación teórica suficiente, la adecuación de los instrumentos a los fines perseguidos. Para continuar, en un segundo término, con la verificación de una clasificación válida y perfectamente adecuada a nuestros propósitos, de los instrumentos de investigación concretamente elegido.

La investigación según Whitney (1970), *“consiste en la indagación o examen cuidadoso y crítico en la búsqueda de hechos o principios, una diligente pesquisa para averiguar algo”*. Es curiosa esta definición, porque no contempla la investigación solamente como una búsqueda de la verdad sino como un intento de descubrimiento que se realiza de forma intencional.

La investigación es definida muy acertadamente por Tamayo (1981) como *“un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento”*. De acuerdo con las definiciones expuestas podemos decir que la investigación de la educación es un proceso de aplicación del método y técnicas científicas a situaciones y problemáticas concretas, (Fernández Almenara, 2001).

Siguiendo las pautas de Tamayo (1981) y las conclusiones de Fernández Almenara (2001) podemos resumir diciendo:

- La investigación es un proceso, y por tanto estará conformado por una serie de fases de actuación, orientadas al descubrimiento de la realidad del campo educativo o de uno de sus aspectos, en nuestro caso, de la Formación Inicial Universitaria en el área de Religión.
- Es importante que la investigación tenga como finalidad el dar respuesta a problemas desconocidos, para así promover el descubrimiento de principios generales.
- La investigación exigirá la rigurosa aplicación de un método y unas técnicas científicas en consonancia con el campo educativo.
- La investigación deberá referirse a problemas concretos, precisos y específicos que estén inmersos en la realidad educativa.

### **8.1.2. Calificación filosófica de los paradigmas de investigación.**

Existe una divergencia en el campo de investigación acerca de los factores que se consideran como “una matriz disciplinaria”, también conocidos como paradigmas, pudiendo tener un carácter cualitativo o cuantitativo en los procesos de investigación científica. El paradigma aborda diferentes supuestos, hipótesis, planteamientos, generalizaciones y creencias de los que se parte y se concretiza en el modelo de investigación tomado. El paradigma consiguientemente contiene el método (Guba, 1985).

El origen del paradigma se remonta a las diferentes fuentes del saber filosófico, en función de las cuales, se orienta las diferentes perspectivas en la investigación educativa (Torres del Moral, 2005).

Colás (1992) trata estas orientaciones filosóficas y su relación con la práctica. La teoría y la práctica es un todo inseparable, pero los hechos se analizan desde la perspectiva teórica y de la acción, siendo la acción, la base teórica y la que posibilita la conciencia crítica.

Según analiza Santana de Vega (2003), las características de los principales enfoques paradigmáticos de la investigación educativa, se destacan

en tres corrientes filosóficas fundamentales que son: el positivismo, la teoría interpretativa y la teoría crítica.

a) Positivismo.

El positivismo surge entre los siglos XV y XVI, momentos históricos en los que se tiene una visión estática del mundo, traducidos filosóficamente en una fe en la razón y en los sentidos para hacer ciencia y comprender el mundo, aquí podemos englobar los pensamientos del realismo y del positivismo lógico (Comte, Hobbe).

El supuesto fundamental del que parte es el mecanicismo estático, que proviene del modelo positivista de las ciencias naturales. Este mecanicismo del orden social y natural, configura a los sujetos en un comportamiento modulado por sujetos reactivos inmersos en su medio social.

En el método positivista, las creencias metodológicas, se pueden obtener a partir del conocimiento objetivo para apresar la realidad. El investigador no interviene para garantizar la objetividad. Es una metodología diseñada para comprobar teorías, donde los datos se utilizan para corroborar o falsear teorías. El valor de éstos se encuentra mediatizado por la concepción del para qué han sido extraídos.

Las técnicas que se aplican desde el paradigma positivista, son los test estandarizados, las entrevistas estructuradas, las observaciones sin participantes, etc.

b) Interpretativo.

El paradigma interpretativo, siguiendo el planteamiento también de Santana Vega (2003), podemos decir que surge entre los siglos XVIII y XIX con los idealistas alemanes (Kant, Schelling, Hegel) y para ellos, el mundo social no es dado, sino creado por los sujetos que viven en él.

Los supuestos en los que se basan no son el mecanicismo, como en el positivismo hemos visto, sino el supuesto es evolutivo y dinámico, inspirado en la tradición humanista.

Por tanto, tienen una concepción dinámica, mutable y negociada del orden social. Los sujetos son agentes activos y creativos en la construcción y determinación de la realidad.

La metodología que aplican en su investigación, es la creencia de que la objetividad es la suma de intersubjetividad. El investigador no puede dejar de participar en el entorno y observar su incidencia en él. Es un planteamiento metodológico abierto, es decir se parte de concepto percibido por los sentidos que tratan, por medio de descripciones, de captar el significado de los hechos. Es un método que se perfila en la investigación. Podemos añadir, que es una metodología diseñada para descubrir teorías. Se produce un intercambio dinámico entre teoría, conceptos y datos, con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y los conceptos, basándose en los datos obtenidos.

Las técnicas que utiliza el paradigma interpretativo son observación participante, entrevistas en profundidad, registros de incidentes, etc.

c) Sociocrítico.

Este paradigma filosófico es el más moderno surge en el siglo XIX con la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Marcuse,...), sus planteamientos son desarrollados por el neomarxismo (Habermas, Freire, Carr y Kemmis).

Parte de un supuesto dinámico, evolutivo ideológico, derivado de la ciencia social crítica.

Tiene una concepción dinámica e histórico-social de la realidad, los sujetos son agentes activos de la construcción de un orden social, que viene determinado por opciones de valores, poderes o intereses.

En su metodología, no existe separación entre investigador y sujetos investigados. La investigación es una tarea participativa.

La metodología dialéctica, que se genera por el diálogo y el consenso del grupo investigador, metodología diseñada para hacer evidentes los condicionantes ideológicos de la acción, y generar propuestas de actuación, para transformar las situaciones sociales.

Las técnicas que se utilizan son cuestionarios, entrevistas en profundidad y se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas.

Dentro de las tres concepciones paradigmáticas que hemos estudiado, se generan procedimientos metodológicos diversos como hemos visto, que afrontan la solución a los problemas científicos planteados en el área de la educación. Colas (1992) distingue tres metodologías de investigación que derivan de los pensamientos expuestos.

### **8.1.3. Investigación educativa.**

Hemos visto los enfoques paradigmáticos filosóficos según Santana de Vega (2003), ahora en este apartado veremos la aplicación de esos criterios filosóficos aplicados a la investigación educativa según Fox (1981).

Fox (1981) distingue la etapa histórica, experimental y descriptiva.

La etapa histórica de la investigación consiste en una búsqueda de la experiencia pasada, planteándose una búsqueda crítica de la verdad sustentadas por los acontecimientos ocurridos.

La investigación experimental se presenta mediante la manipulación de una variable experimental no comprobada y en rigurosa condición de control, con el objetivo de describir cómo y por qué causa se produce una determinada situación. En un contexto de investigación considerado ideal, los experimentos, a través de este enfoque se han de diseñar de manera que exista una relación de tipo directo entre las variables dependientes e independientes, pero en la mayoría de las investigaciones del campo educativo este diseño ideal no es realizable, ya que entre las variables independientes y las dependientes inciden las variables extrañas que Fox (1981) define: *“como el conjunto de condiciones, que impiden atribuir todas las diferencias observadas en las variables dependientes a las independientes”*. (Fox, 1981: 511).

La ventaja de este enfoque consiste en la solidez que las pruebas experimentales aportan respecto a la validez operativa del programa, al igual que la confirmación a través de los datos experimentales, de la significación y validez de una teoría para la práctica educativa. A lo largo del tiempo se ha

venido demostrando la dificultad para mantener la pureza de cada variación experimental debido a la contaminación que producen las variables extrañas, también se apunta la dificultad para mantener el control sobre las personas que intervienen en el experimento, y la capacidad de manipular la situación de investigación en un grado suficiente que permita aplicar un adecuado grado de control.

Según mantiene Fox (1981) es necesaria una aproximación al método descriptivo cuando se dan dos condiciones:

- Cuando no se disponga de información suficiente acerca de la cuestión educativa investigada.
- Y cuando existan situaciones que generen más información y sean accesible al investigador.

Y para ello Fox (1981) establece seis fases que llevan a cabo la investigación descriptiva:

1. Planteamiento del problema de investigación, tras constatar la idoneidad para el estudio.
2. Selección del enfoque de investigación, en cuyo proceso la dimensión básica es la de describir el problema.
3. Concretar los objetivos de la investigación y su posterior interpretación en criterios.
4. Concretar el instrumento para la recogida de los datos, que en nuestra investigación ha sido el cuestionario.
5. Definición de una muestra representativa. La selección de nuestra muestra viene determinada por ciento setenta alumnos del plan de Formación Inicial en el área de Religión.
6. Recogida, análisis e interpretación de datos.

En consecuencia la mayoría de los métodos de investigación educativa son de tipo descriptivo, porque tratan de descubrir e interpretar un fenómeno determinado en el ámbito educativo.

#### **8.1.4. Antecedentes.**

Existen diversos estudios de investigación educativa realizados con relación a la docencia en el área de Religión católica en la provincia de Granada, hemos de destacar la tesis de Fernández Almenara (2001), donde se investiga la competencia formativa del profesorado de Religión en la enseñanza escolar, también recogemos la separata de la revista de educación de la Universidad de Granada nº 15, donde Fernández Almenara (2002) estudia “la incardinación curricular del área de religión Católica en la escuela de hoy”, también es digna de mención, la investigación que evalúa desde los docentes, la enseñanza de la Religión Católica en la escuela pública española (Fernández Almenara, 2003), otra investigación realizada por el mismo autor sobre la profesionalidad de los maestros de Religión Católica (Fernández Almenara, 2004), y el artículo de la revista de educación de la Universidad de Granada nº17 (Fernández Almenara, 2004), donde en un estudio descriptivo, se descubre la diferencia entre los estudiantes de magisterio que cursan las asignaturas de Religión Católica y su pedagogía y los maestros de Religión Católica en activo.

#### **8.1.5. Pautas resolutivas de la investigación.**

La realidad educativa universitaria, y podemos afirmar que en general la educación docente, en cualquiera de sus dimensiones se encuentra en una dinámica de cambio continuo, que opera en los sujetos investigado, y el sistema en que se desenvuelven supone una transformación constante, ya Fernández Sierra (1999) lo observó hace tiempo desde sus investigaciones con la educación secundaria; dichos cambios, se encuentran abiertos a múltiples influencias e interacciones. Partiendo de que la investigación, debe encontrarse inmersa en este «*fluir continuo*» (παντα ρει), de Heráclito, se sostiene la tarea profesional educativa, y con especial aceleración, las disposiciones legales sobre el área de Religión en el momento de su docencia escolar; como ya hemos visto, consiguientemente, el diseño de investigación no puede ubicarse en una

realidad ajena, y de la cual no pudiésemos extraer las implicaciones que nos competen, para desentrañar los objetivos marcados.

Las pautas de soluciones a los problemas planteados en nuestra investigación, tomarán como base la concretización del foco principal de la cuestión, que han de cumplir un mínimo de requisitos característicos, necesariamente acordados por la comunidad científica, entre dichas pautas resolutivas aceptadas hemos de destacar obviamente:

1. En primer lugar, que los fines de la investigación han de ser factible de investigar, utilizando con habilidad los medios de que disponemos.
2. Al mismo tiempo, deberán ser claros y con alguna referencia científica patente que autentifique sus resultados.
3. Y, finalmente, serán significativos y relevantes, tanto para el investigador como para la comunidad educativa.

Los aspectos de factibilidad, claridad y significatividad del objeto de estudio en nuestra investigación, han quedado justificados en los fundamentos teóricos de nuestro trabajo y quedarán demostrados en el presente estudio empírico.

#### **8.1.6. Problema de investigación.**

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior tomamos conciencia de que la formación y aplicación de la docencia en el área de Religión se investiga desde una riqueza de posibilidades muy amplia.

La aportación fundamental de este trabajo radica en caracterizar y describir esa etapa inicial formativa, que como sabemos es la raíz desde la que crecerá el futuro maestro en el ejercicio profesional de su labor docente. Simultáneamente, pretendemos, enriquecer la comunidad científica investigadora en el medio educativo y ayudar a la misión educadora religiosa desde el ámbito eclesial.

#### **8.1.7. Conclusiones sobre la justificación de nuestra investigación.**

En base al objetivo general de nuestra investigación, y a lo expuesto sobre investigación educativa encuadramos nuestro estudio dentro del grupo de investigaciones de “aproximaciones descriptiva”, pues a través de este tipo de enfoque investigativo pretendemos analizar, entre otras cosas, las exigencias que en materia de Religión se dan en el período de Formación Inicial, y mediante el “análisis inferencial” obtendremos las conclusiones que nos ofrecerán las perspectivas diligentes propias de nuestra investigación. Este análisis será confirmado por los datos de carácter cualitativo obtenidos de la entrevistas a los profesores docentes.

## **8.2. Objetivos concretos que persigue la investigación.**

### **8.2.1. Objetivo general.**

Nuestra investigación viene justificada partiendo de la consideración del objetivo en general que pretendemos, que es el análisis y diagnóstico de la formación inicial que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el área de Religión, desde la perspectiva del discente, para poder ejercer como futuro maestro escolar de religión.

### **8.2.2. Objetivos específicos.**

Los objetivos que persigue nuestra investigación, marcarán las pautas, para descubrir cuantitativamente las respuestas de los alumnos matriculados y que se encuentran cursando la Religión Católica, no olvidemos, que el análisis se fundamenta en muestras tomadas de los propios alumnos. Los objetivos son:

**8.2.2.1.** Conocer las asignaturas que cursan los alumnos universitarios en el Área de Religión, de entre las que ofertan la Facultad de Ciencias de la Educación, en el período de formación inicial de dichos maestros.

**8.2.2.2.** Realizar una valoración del sistema pedagógico y didáctico, que se aplica en el Área de Religión, desde la perspectiva del alumno que cursa dichos estudios.

**8.2.2.3.** Analizar la procedencia y grado de experiencia de vivencia de la fe del alumno, que comienza esta Formación Inicial en la Facultad, y el grado de

compromiso apostólico o social que tiene en la actualidad, y el que pretende alcanzar cuando termine su formación.

**8.2.2.4.** Motivaciones psicológicas del alumno universitario, que pretende formarse como Maestro de Religión.

**8.2.2.5.** Grado de coherencia, entre los principios morales católicos y la situación del alumno universitario, que se muestra interesado en su formación religiosa.

**8.2.2.6.** Descubrir el tipo de conciencia religiosa inculcado en su ambiente social y eclesial, y valorar las motivaciones de fe, que inducen al alumno por la preferencia de formarse como educador de Religión.

**8.2.2.7.** Comprobar si los medios técnicos, instalaciones y créditos que se otorgan a esta materia, son los más adecuados para su correcta formación en esta área.

**8.2.2.8.** Descubrir el perfil personal y profesional, de los futuros maestros de Religión, formados en nuestra Facultad.

**8.2.2.9.** Mostrar la identidad, capacitación y función del futuro maestro de Religión, desde las apreciaciones del propio alumno universitario.

### **8.3. Metodología de la investigación.**

#### **8.3.1. Planteamiento metodológico.**

El planteamiento metodológico, nace partiendo de la consideración de los objetivos que pretendemos, que ya conocemos, y las hipótesis de trabajo se comprobarán del mismo modo a la luz de los resultados.

Existe diversidad de planteamientos entre los distintos autores, referidos a la adecuación de métodos y posiciones metodológicas en la investigación desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa (Guba,1985). Entre los aspectos que tienen mayor énfasis para nuestra investigación recogemos los siguientes:

- La naturaleza de la realidad, es decir, determinamos que la diferencia entre el paradigma cuantitativo y cualitativo estriba básicamente, en

que el primero permite la fragmentación de las partes, y manipulación de las mismas atendiendo a las variables, y presenta una realidad única, mientras que el paradigma cualitativo presenta múltiples realidades interrelacionadas influyendo las unas en las otras.

- La naturaleza de la relación investigador-objeto: mientras que en el paradigma cuantitativo se admite una distancia entre el investigador y los objetos o sujetos de la investigación, en el cualitativo se permite la interrelación entre investigador y persona investigada.
- Y la Naturaleza de los enunciados legales, es decir, que mientras en el paradigma cuantitativo se desarrolla un conocimiento nomotético, es decir, que cualquier dato implica generalización en la investigación realizada, en el paradigma cualitativo no son posible las generalizaciones, sino que desarrolla un conocimiento ideográfico, siendo lo máximo que se puede expresar de una investigación sin hipótesis de trabajos referidas a un contexto específico.

Para unificar las terminologías respecto a la metodología investigativa seguiremos las siguientes pautas. Lo que Fox (1981) denomina “*survery approach*”, lo entendemos propiamente, como la denominación reservada a la investigación descriptiva; mientras que la investigación descriptiva con intención de describir, valga la redundancia, es lo que se llama aproximación descriptiva, “*descriptive survery*”; y en el caso en que la intención en la investigación se trate de comparar, estaríamos en la investigación comparativa.

Dentro del enfoque descriptivo, podemos encontrar tres tipos de investigación, que van en coordinación con la intención del investigador según pretenda describir, comparar o evaluar. En nuestra investigación nos centraremos en la aproximación descriptiva, ya que tratamos un fenómeno educativo, como es la situación actual de los alumnos en su formación inicial.

Esta elección metodológica quedará justificada porque la información que obtendremos constituye en sí misma la respuesta a las cuestiones fundamentales que nos planteamos en nuestro trabajo investigativo.

En relación con la aproximación descriptiva podríamos establecer cuatro métodos distintos de trabajo, según Fox (1981), existen el estudio de masas, el estudio de casos, estudios correlacionales y los estudios retrospectivos.

El estudio de masas no nos parece indicado para nuestra investigación ya que los datos que obtendremos no son representativos de una población universal y, por consiguiente, sus resultados no serían susceptibles de generalización.

El análisis de casos aunque podríamos considerarlo porque nuestra investigación pretende diseñar un programa donde los objetivos de investigación marquen una muestra de identidad, capacitación y función del futuro maestro de religión, lo deseamos por la inviabilidad del proceso dada la multiplicidad de casos en contextos diversos en cuanto a situaciones familiares, económicas, sociales y culturales.

Los estudios correlacionales también lo deseamos porque no pretendemos establecer relaciones entre variables de la misma población.

En definitiva consideramos como uno de los métodos más adecuados el denominado retrospectivo, sin desconsiderar totalmente el análisis de casos.

### **8.3.2. Sistema metodológico aplicado a la investigación.**

Tomando algunas pautas de la aplicación de la metodología de la investigación adecuada que López Núñez (2007: 209) nos expone en su estudio, que acepta la opinión de Cohen y Manion (1990) cuando afirman que el método científico es un conjunto de procedimientos que muestran no sólo cómo se ha llegado a los hallazgos científicos, sino que además tiene que ser lo suficientemente claro como para que los demás colegas puedan repetirlo y por tanto contrastar los resultados encontrados. Este método ha de ser adecuado al tipo de objeto de estudio y problema planteado. La metodología (Bunge, 1969; Buendía, 1997; León y Montero, 1998) hace referencia al nivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación. En este sentido, dentro de la investigación social, encontramos la metodología que aplicaremos a nuestra investigación, que es cuantitativa en su planteamiento general,

complementada con la utilización de una técnica de recogida de datos cualitativa, la entrevista semiestructurada (Colás Bravo, 1994):

En cuanto a la metodología cuantitativa, sabemos que implica la admisión de los siguientes supuestos:

- a) Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- b) Las normas lógicas que guían nuestro modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- c) Las leyes científicas son universales.
- d) Los datos aportados por el método científico son objetivos ya que la investigación es neutra.
- e) Toda ciencia plantea los mismos tipos de objetivos: la explicación, la predicción y el control.

Es la naturaleza de los objetivos marcados la que ha delimitado la elección de la metodología y no al revés. Pues la metodología utilizada en cualquier investigación no debe estar en función de las concepciones previas del investigador (Hernández Pina, 1997). En cuanto a la técnica de recogida de datos cualitativa podemos justificar su elección, a su vez, por los objetivos marcados. Se trata de dotar de sentido, de “complementar” los datos numéricos con las percepciones “de viva voz” que muestra uno de los colectivos implicados en nuestra investigación, los docentes. De otra parte, queda justificado la elección del cuestionario como técnica de recogida de datos cuantitativos para la recopilación de información del alumnado.

### **8.3.3. Diseño de la investigación.**

El diseño que aplicamos a la metodología cuantitativa de la investigación, es el método de encuesta a los alumnos investigados, que conforman la muestra recogida de entre la población total, como veremos, ello comporta un diseño no experimental; y la técnica de recogida de datos para

investigar con el método de encuesta se realiza por medio de un cuestionario, que estudiaremos.

La metodología por encuesta posee las siguientes ventajas, que se adaptan perfectamente a los objetivos de nuestra investigación (Buendía, 1997):

- Se puede generalizar los resultados de la población definida por ser mayor el número de elementos que forman la muestra que en otras metodologías.
- Es una alternativa válida cuando no se puede acceder a toda la población.
- Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes.

Los estudios de encuesta tienen como principales objetivos describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar valores estándar, con los que podemos comparar las condiciones existentes y determinar las relaciones que existen entre eventos específicos (Colás, 1992). Otra ventaja que nos ofrecen los estudios de encuesta mediante el uso de cuestionarios es, que no sólo, se puede llegar a comprender las características que configuran una población, sino que además, se puede llegar a establecer comparaciones entre los sujetos estudiados en función de la variables establecidas en el cuestionario (Bisquerra, 1989).

#### **8.3.4. Descripción de la población y muestra.**

La Facultad de Ciencias de la Educación de Granada oferta, en el curso 2006-2007 que investigamos, un número de plazas, para cursar las tres asignaturas (“Mensaje Cristiano”, “El Hecho Religioso” y “Didáctica de la Religión”) que conforman el ciclo formativo en el Área de Religión, las plazas ofertadas son a 205 alumnos universitarios en cada cuatrimestre, compartido por los diferentes grupos de alumnos de magisterio que existen.

Los alumnos matriculados llegan a ser 192. Por lo que deducimos, que la población estadística a la que nos referimos es de 192. De los cuales, a 170

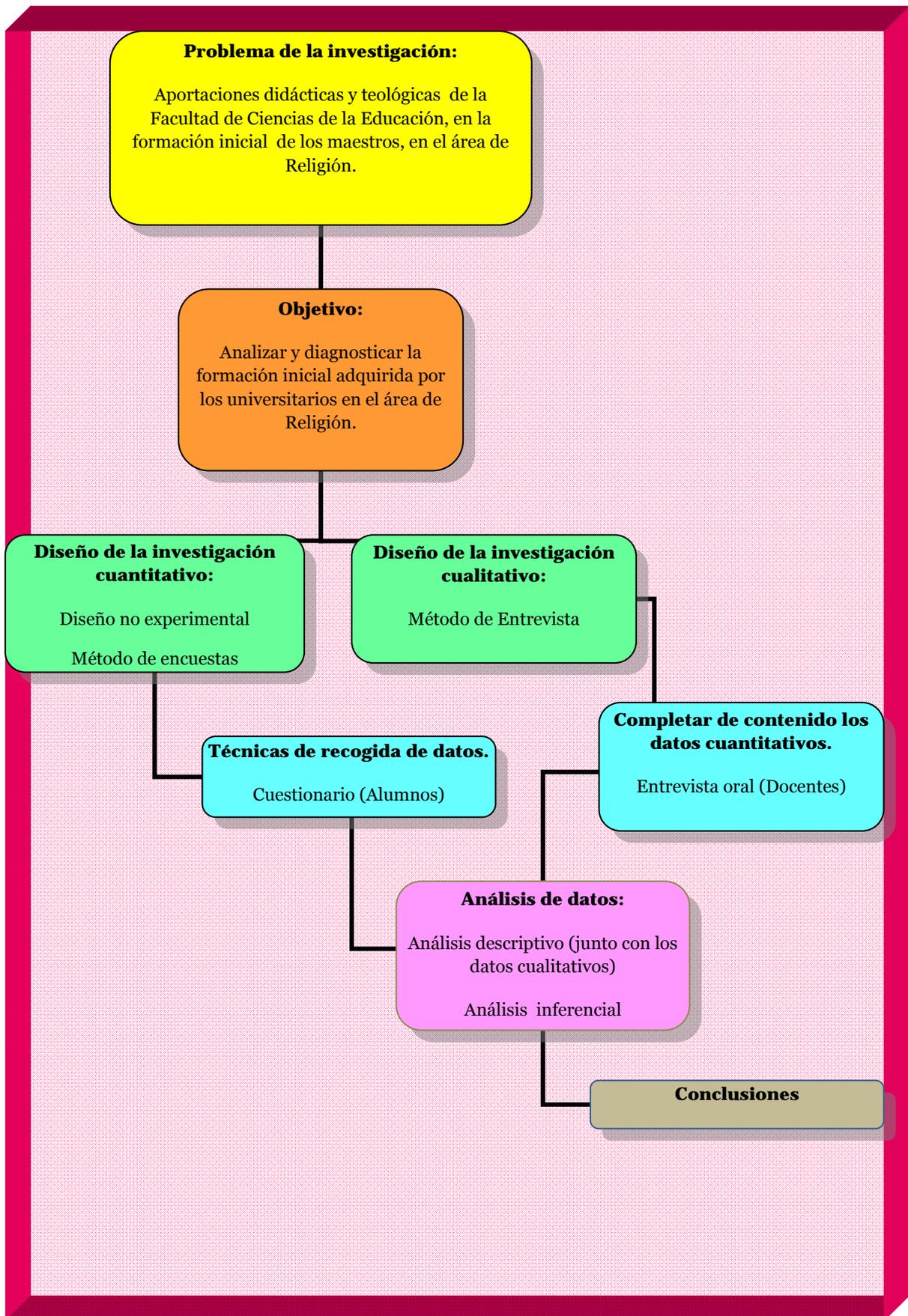
estudiantes universitarios se les ha pasado el cuestionario y han realizado la encuesta válidamente. Por lo que apreciamos un alto porcentaje (88,5 %) que representa una muestra investigada muy significativa de la población total.

	Población	Muestra	%de la población	% de la muestra
Plazas ofertadas	205	170	100%	82,9%
Alumnos matriculados	192	170	93,6%	88,5 %

**Tabla 3.** Población y muestra de la investigación.

En el gráfico 1, observamos que el 100% de las plazas ofertadas por la Facultad de Ciencias de la Educación, son: 205, cien plazas que se suelen ofertar todos los cursos por grupos, y cinco orientadas preventivamente, hacia los alumnos extranjeros que gozan de las becas Erasmus y deseen matricularse en estas asignaturas de Religión, o la de libre configuración, para de este modo cursar la formación necesaria que les capacite, para obtener la Declaración Eclesiástica de Idoneidad Pedagógica (D.E.I.), título que complementa los requisitos necesarios, que pide la Delegación de Enseñanza Religiosa, para poder ejercer la docencia como futuro maestro de Religión.

Los alumnos matriculados en el curso 2006-2007 son: 192, es decir, que las plazas ofertadas por la Facultad son cubiertas por casi el 94% de los alumnos universitarios de Magisterio.



**Esquema 3.** Diseño de la investigación.

## **8.4. Instrumento de recogida de datos.**

### **8.4.1. El cuestionario.**

Para el estudio de la encuesta hemos optado por un instrumento de recogida de datos, ya mencionado, que es el cuestionario. Hoy en día el cuestionario es la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta (Buendía, 1997), posiblemente por las ventajas que aporta este sistema de investigación, y por el grado de fiabilidad que contiene.

A través del cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador (Buendía, 1997).

En nuestro caso el cuestionario fue completado en las aulas universitarias y en presencia de los investigadores.

La justificación de la elección de este método de encuesta mediante el cuestionario escrito, viene determinado, a grosso modo, por dos pautas directrices que nos sedujeron desde los inicios del planteamiento de la investigación:

- Esta elección metodológica se justifica, en primer lugar, porque la información que obtendremos constituye la respuesta a las cuestiones planteadas en la investigación;
- y en segundo lugar, porque existen las condiciones que reclaman el uso de la aproximación descriptiva.

A saber, esas condiciones vienen a modular la información actualizada, acerca del problema concreto de la situación educativa, en el marco de la investigación que nos ocupa y las posibles interrelaciones entre programas de formación, medios formativos y sus propias exigencias y necesidades.

De acuerdo con estos planteamientos metodológicos, haremos uso de una herramienta de investigación muy conocido como es el cuestionario, que incluyen variables que se pueden clasificar como variables de contexto y variables descriptoras.

Con el cuestionario pretendemos traducir los objetivos de investigación de nuestro trabajo en preguntas concretas (Sierra Bravo, 1985) con la finalidad de poder cumplir su función de conexión entre los objetivos de investigación y la situación real de la población a la que va dirigida, la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación en período de formación inicial. (Cohen & Manion, 1990)

El cuestionario como instrumento de indagación puede presentar ciertas limitaciones, puesto que sólo muestra lo que las personas dicen y no lo que hacen o son (Nisbet & Entwisle, 1980).

El cuestionario es un buen punto de partida en el uso de los métodos cualitativos, aunque se da la necesidad de explicar las condiciones que se dan en el contexto a partir de las respuestas, es un medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que aquellas en las que se usan.(Woods, 1987).

#### **8.4.2. Ventajas del cuestionario.**

Entre las ventajas que se le atribuyen a la utilización de los cuestionarios en el proceso de investigación tenemos, en primer lugar, que no requiere gran habilidad, es bastante valioso por su economía en tiempo y esfuerzo, puede suministrarse a un gran número de personas de forma simultánea y se permite el anonimato de los sujetos a los que va dirigido, estas son las principales ventajas de tipo práctico. A las que podemos añadir la garantía de uniformidad en las respuestas dado el carácter estandarizado de las preguntas, instrucciones y demás elementos del mismo y la posibilidad de poder dar al sujeto investigado la facultad de manifestar una respuesta elaborada y reflexiva (Buendía, 1997; Martínez Arias,1995).

#### **8.4.3. Elaboración del cuestionario.**

Debemos, en primer lugar, elegir un instrumento mensurable con la suficiente precisión y claridad en sus resultados, porque el objetivo de nuestra investigación así lo demanda, y al mismo tiempo debe adaptarse a nuestro campo de trabajo contextualizado en nuestros análisis. Para saber qué podíamos elegir, previamente hemos analizado distintos tipos de cuestionarios

(Oficina de Estadística y Sociología de la Conferencia Episcopal Española, 1998) (González Blasco & González Anleo: 1993) finalmente tomamos la opción de elaborar uno propio, recogiendo algunos ítems idóneos que se habían expuesto en otros previamente, y al mismo tiempo incorporando nuevos ítems en consonancia con las incógnitas a despejar planteadas en nuestro objetivos, y siempre dentro del contexto de investigación educativa en el que nos encontramos.

#### **8.4.4. Validación del cuestionario.**

Todo cuestionario debe ser sometido a juicio de expertos para su validación, en este sentido Fox (1981), manifiesta que la validez de contenido es la técnica más apropiada cuando se trata de validar cuestionarios. Debiendo considerar que el cuestionario nos informa de la representatividad del contenido del cuestionario y debe mensurar acertadamente lo que pretende medir.

Nuestro cuestionario quedó configurado en un principio por un total de ochenta ítems distribuidos en nueve apartados distintos; aunque, después de ser corregido y de pasar la inspección de validación, según el procedimiento correspondiente de recogida de observaciones de los distintos peritos, se determinó el acuerdo de sintetizar los ítems a cincuenta y tres.

La redacción primera del cuestionario fue sometida a la valoración de un grupo formado por profesores doctores, con la finalidad de recoger sugerencias necesarias, atendiendo los requisitos imprescindibles que caracterizan el cuestionario, y que fundamentalmente son:

- Claridad del lenguaje y conceptos expresados en nuestro cuestionario.
- Coherencia y validez de las preguntas que formula cada ítems con la posibilidad de varias respuestas, que configuran las distintas variables estadísticas que obtenemos del cuestionario.

- Se cuestionó si estaban formuladas las preguntas con la concreción suficiente, claridad y pertinencia para no ser respondidas con ambigüedades.
- Se pidió su opinión sobre si les parecía largo como para causar cansancio o desinterés en el sujeto investigado.

En una entrevista personal corregimos y perfeccionamos el cuestionario hasta obtener el que finalmente utilizamos en la investigación.

En una segunda fase de validación, el cuestionario fue sometido a un análisis estadístico por profesores especializados para poder obtener datos suficientemente claros para cumplir los objetivos propuesto en la investigación.

El proceso de validación del cuestionario fue entregado a los miembros que peritaron el cuestionario que fueron:

MIEMBROS EXPERTOS QUE PERITAN EL CUESTIONARIO.	ORGANIZACIÓN
Dr. César Torres Martín	Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
Dr. Inmaculada Aznar Díaz	Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

**Tabla 4.** Miembros que peritan el cuestionario.

#### **8.4.5. Fiabilidad estadística del cuestionario.**

Fox (1981:491) afirma que “*entre fiabilidad y validez existe una relación unidireccional*”. El que un método sea fiable es esencial antes de tener en cuenta

su validez, y la fiabilidad real fija el techo de la validez máxima que el instrumento puede alcanzar.

Para Fernández Almenara (2003:134) la fiabilidad nos proporciona una medida de la precisión del método de recogida de datos. La validez es el grado en que el método cumple lo que se pretende, o mide lo que pretende mensurar. Dado que en el ámbito de la educación la investigación supone un proceso de muestreo en el que entran en juego sujetos, preguntas y circunstancias, se precisa minimizar los errores. Estos pueden ser de dos tipos:

1. Sistemáticos o sesgos, son constantes y se producen siempre en un sentido dado, de modo que no se reducen al aumentar el tamaño de la muestra y dependen de las condiciones de la investigación.
2. Errores aleatorios, que se compensan cuando aumenta el tamaño de la muestra y son debidos a la imperfección del método de medición.

La ausencia de los primeros indica validez, la de los segundos fiabilidad.

El análisis e interpretación de los datos procedentes del acto de pasar los cuestionarios a los sujetos investigados, viene sometido por un análisis estadístico descriptivo en primer lugar, y posteriormente al análisis e interpretación de significado entre dos variables de carácter nominal, en ocasiones, y lo hemos determinado mediante la prueba “Chi-cuadrado de Pearson” (edad, estado civil, situación familiar, situación profesional, titulación, asignaturas cursadas del área, etc.), dado que en el análisis de estas variables hemos considerado la opción NS/NC como un nivel más de respuesta, y no como valores perdidos. Y también de tipo “Phi” (sexo, tipo de centro de donde procede, etc).

La recopilación de los resultados cuantitativos en nuestra investigación, han sido considerados estadísticamente significativos, en los análisis inferenciales con una variable que nos interese, cuando el nivel de confianza es del 95%, como establece la comunidad científica, con un índice inferior al 0,05.

Excluyendo de ellas las preguntas de respuesta sí/no, por considerar que en todos los casos hacían referencia a la consignación de información y no a

valoraciones de opinión, se ha determinado la fiabilidad estadística de la escala siguiendo el método “Alfa de Cronbach” y nos ofrece un resultado de  $\alpha = 0,838$ , el resultado supone una extraordinaria fiabilidad estadística. El número de elementos son 42 (number of case), ya que diez ítems quedan excluidas por ser mera consignación de información, como hemos explicado, y dos ítems son propiamente cualitativos nominales como son los ítems 40 y 53.

Alfa de Gronbach	Número de elementos
,838	42

**Tabla 5.** Alfa de Gronbach

#### **8.4.6. Estructura del cuestionario.**

Los apartados que configuran el cuestionario se desarrollan con un contenido de índole identificativa, diagnosticando psicopedagógico y emocionalmente al sujeto sometido a la investigación, así como sus competencias, capacitaciones y aspiraciones en el desarrollo de su formación inicial docente en este período universitario.

Los apartados son:

- I. Identidad personal. (Consta de 5 ítems).
- II. Unidad familiar y consideraciones religiosas y políticas. (Consta de 8 ítems).
- III. Actividad profesional y aficiones. (Consta de 4 ítems)
- IV. Estado de ánimo personal actual en este curso. (Consta de 4 ítems)
- V. Identificación y situación académica. (Consta de 9 ítems)
- VI. Formación complementaria. (Consta de 5 ítems)
- VII. Vinculación con la comunidad eclesial. (Consta de 5 ítems)

VIII. Ideario según las perspectivas de la enseñanza religiosa. (Consta de 4 ítems)

IX. Recursos humanos, pedagógicos y técnicos de los que disfrutamos en la Facultad. (Consta de 9 ítems)

La elaboración del cuestionario supervisada por tres profesores de la Universidad llega a ser validado finalmente después de ser sometido al examen y consulta de algunos expertos, y con la aprobación de los directores de tesis. Haciendo las sugerencias oportunas y reformulando los ítems, como he mencionado, hasta reducirlos a 53 finalmente (ver cuestionario en el anexo).

El total de variables estudiadas es de 116, distribuidas en el cuestionario guardando un sentido lógico en el desarrollo de la investigación. Las variables la entendemos según Bartolomé, M. (1978) como el símbolo al que se asignan valores numéricos o modalidades diversas. También hemos considerado la aserción de Fox (1981) que nos explica la variable como el indicativo de una característica que, en un proyecto de investigación, puede tener más de un valor.

A la hora de analizar los datos estadísticos, distinguimos entre variables nominales, variables ordinales y variables de escala. Sabiendo que en nuestro estudio lo que resaltaremos fundamentalmente para cumplir nuestros objetivos de investigación serán las variables independientes y las variables dependientes, siendo ambas el verdadero objeto de nuestro análisis.

Este cuestionario, una vez confeccionado y valorado es pasado a 170 alumnos que los cumplimentan y son recogidos inmediatamente para proceder a la tabulación y análisis de datos.

#### **8.4.7. La entrevista.**

En opinión de Colás (1999), la entrevista cualitativa *“es la técnica más usual en la investigación cualitativa”* más adelante sigue diciendo que *“busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrimos acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales*

*como creencias, pensamientos, valores, comprendiendo las perspectivas de las personas que son entrevistadas.*”(Colás, 1999:275).

Se ha utilizado un modelo de entrevista estructurado, según el diseño que ofrecemos en la tabla siguiente, que consta de preguntas troncales que contienen algunos bloques básicos necesarios que nos describen la perspectiva y experiencia de los entrevistados.

Las entrevistas se han realizado a los docentes, llevándose a cabo en el 75% de los docentes que nos interesaba investigar.

### **ENTREVISTA PARA DOCENTES**

A) Situación profesional del docente que ejerce como profesor de religión.

- En la Facultad.
- En el departamento.
- En el aula.

B) Proceso de enseñanza de la asignatura.

- Grado de satisfacción con los recursos pedagógicos
- Metodología que utiliza y estilo docente que suele aplicar.
- Problemas más frecuentes en su curso.
- Descripción del alumnado.
- Organización del aula, distribución de horario y aplicación de créditos.

C) Aplicación de recursos técnicos y tecnológicos.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Materiales escolares y mobiliario adecuado.</li><li>• Recursos audiovisuales.</li><li>• Recursos digitales.</li><li>• Laboratorios.</li></ul> <p>D) Motivación del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interés.</li><li>• Participación.</li><li>• Empatía.</li></ul> <p>E) Satisfacción profesional y experiencia personal.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencia docente.</li><li>• Tipo de especialización.</li><li>• Formación permanente.</li></ul> <p>F) Vinculación con la comunidad eclesial.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Compromiso cristiano.</li><li>• Cristiano practicante.</li><li>• Actividad pastoral.</li></ul>
--

**Tabla 6.**Entrevista realizada a los docentes investigados.

#### **8.4.8. Tratamiento y análisis de datos.**

##### **8.4.8.1. Tratamiento de datos cuantitativos.**

El tratamiento que hemos dado a los datos cuantitativos recopilados, una vez recibimos los cuestionarios pasados en papel, ha consistido en un proceso

---

en el que introducimos los datos en una base del programa Microsoft Excel (Paquete Microsoft Office XP 2007).

El análisis estadístico de los datos lo hemos realizado con el programa informático SPSS (Statistical Package of Social Sciences) versión 13.0 para Windows. Y el tratamiento que se opera con los datos estadísticos recogidos de los cuestionarios investigados consiste en importar todos los datos al programa, etiquetarlos y posteriormente se ha realizado un análisis descriptivo.

A la lectura e interpretación de los resultados obtenidos en los cuestionarios investigados, le hemos aplicado un tratamiento desarrollado en dos etapas sucesivas.

- En la primera parte de nuestra investigación, hemos propuesto una aplicación del análisis meramente descriptivo de las diversas variantes obtenidas, basados en un diseño de investigación fundamentado en la encuesta y mediante el instrumento técnico del cuestionario, conociendo que la recogida de información mediante el cuestionario se realiza en una muestra de una sola vez, y durante un período de tiempo de corta duración, con el objeto de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta (Anguera, 1995).
- En la segunda parte de nuestra investigación sobre el cuestionario, hemos aplicado un análisis estadístico inferencial, mediante la aplicación de Chi-cuadrado, para obtener unos resultados comparativos entre los diversos aspectos que nos interesan investigar, ateniéndonos a nuestro objetivos propuestos, y exponiéndolo mediante tablas de contingencias, e ilustrándolo a través de algunas gráficas significativas para nuestra investigación. El objetivo de éste análisis inferencial es determinar qué diferencias halladas se deben al azar y cuáles no. Consideramos estadísticamente significativos a nuestro análisis la recopilación de resultados que alcanzan, como nos confirma la comunidad científica, un índice de 0,05, es decir, un nivel de confianza del 95% para la afirmación que realicemos.
- En tercer lugar hemos recogido las entrevistas realizadas a los docentes, para llenar de contenido los datos cuantitativos, y mediante una triangulación

obtener las conclusiones con mayor precisión. No se ha recurrido a ningún procedimiento de codificación, solamente se han ilustrado los datos con las afirmaciones textuales de los implicados.

#### **8.4.8.2. Tratamiento de datos cualitativos.**

Para el tratamiento de datos cualitativos no se ha requerido de ningún programa estadístico. Estos se han analizado de forma manual utilizando para ello un registro en el procesador de textos Word (Microsoft Office XP). Básicamente y en función de cada variable se han extraído aquellos aspectos más relevantes para dar significado a los datos estadísticos utilizando las citas textuales de los implicados junto con las aportaciones provenientes de sus experiencias personales.

#### **8.4.9. Análisis e interpretación de los datos.**

Dado que nuestra investigación se centra en los alumnos de la Facultad de Ciencia de la Educación de Granada matriculados en la formación del área de Religión Católica, la muestra está constituida por una gran mayoría de este colectivo que, concretamente, consta de 170 alumnos.

En el proceso de muestreo distingue Fox (1981) cinco elementos: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos.

En nuestra investigación contemplamos el universo formado, por lo que sería la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

La población es el conjunto de elementos posibles para ser objetos de estudios definidos por sus características, en nuestro caso las plazas ofertadas por la Facultad en el Área de Religión.

La muestra invitada, en nuestro caso, son todas las personas a las que se les ofrece el cuestionario para participar en la investigación.

La muestra aceptante, en nuestro caso, son las personas colaboradoras que responden y entregan el cuestionario al investigador.

Y la muestra productora de datos, en nuestro caso, son aquellos sujetos investigados que han respondido correctamente, obteniéndose unos resultados válidos para ampliar el conocimiento del objeto investigado.

#### **8.4.9.1. Técnica analítica cuantitativa.**

El proceso seguido y la técnica analítica seguida en nuestra investigación se desarrolla del siguiente modo:

Cuando se recogen los cuestionarios se les aplica un tratamiento estadístico que nos permite obtener conclusiones que dan respuestas a nuestros objetivos planteados. Desde una metodología descriptiva, estudiaremos con profundidad la información recogida y estableceremos todas semejanzas que nos permitan el nivel de medida por el sistema comparativo, analizando por ejemplo las concordancias y discrepancias entre los objetivos presentados, analizando al mismo tiempo las diferencias en función de edad, sexo, etc.

Para realizar el proceso de tratamiento estadístico hemos utilizado el programa informático SPSS versión 13.0, el cual calificamos como muy adecuado para nuestros propósitos y de uso común entre científicos e investigadores relacionados con las Ciencias Sociales. Se trata de un programa estadístico, estructurado de forma modular y comprende tres aspectos fundamentales: define las variables y tratamiento de ficheros, contempla las transformaciones, cambios y creación de variables y se encuentra capacitado para ofrecer los datos estadísticos básicos, con análisis descriptivos.

En nuestra interpretación de datos especialmente nos interesa obtener:

**Análisis de frecuencia:** éstas se emplean fundamentalmente con propósitos descriptivos, aunque tienen otras finalidades en investigación.

**Gráficas:** son unas representaciones cartesianas de una o más relaciones. En un conjunto de datos relacionados la gráfica nos muestra y señala su naturaleza, nos ofrece un resumen de relaciones con claridad y precisión:

1. Mediciones de tendencia central y la variabilidad. Son instrumentos muy importantes en el análisis de datos conductuales. Media, mediana y moda

son los tres promedios principales o medidas de tendencia central que se emplean en investigación, son compendios de los conjuntos de medias a partir de las cuales se calcularon. Este análisis nos indica promedios semejantes y también sirven para probar relaciones. En lo concerniente a las medidas de variabilidad, las principales son la varianza y la desviación típica.

2. Mediciones de relaciones, tomando los índices comparativamente directos de relaciones, por ello a partir de las mismas, podemos conocer el grado de covariación de las variables. Podríamos citar el coeficiente de correlación producto-momento, el coeficiente de correlación por grado de rangos, el coeficiente de correlación múltiple, etc. Tomaremos los necesarios para nuestros propósitos.
3. Diferencia de medias, nos ofrecerá información sobre las diferencias de medias obtenidas.
4. Análisis factorial que nos informa sobre el número de factores, el orden de importancia de cada uno de ellos y el porcentaje de varianza de cada factor, es útil por su brevedad y sencillez y nos ayuda a localizar e identificar las unidades y propiedades fundamentales de los datos recogidos.
5. Concordancia y discrepancias entre las opiniones recogidas en los ítems.

#### **8.4.9.2. Técnica analítica cualitativa.**

El proceso que seguiremos para la interpretación de la entrevista será simplemente la transcripción de los datos a un texto escrito, recopilado en el Anexo -III-, que previamente habíamos recogido mediante un proceso oral directo con el interlocutor entrevistado por el investigador.

#### **8.4.10. Triangulación de datos.**

Colás (1999:274) establece la triangulación como un procedimiento mediante el cual obtenemos la consistencia entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.

Cohen y Manion (1990:331) la definen como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto. A su vez establecen distintos tipos de triangulación, a saber:

- Triangulación en el tiempo.
- Triangulación en el espacio.
- Núcleos combinados de triangulación.
- Triangulación de teorías.
- Triangulación de investigación.
- Triangulación metodológica.

En nuestro caso hemos recurrido a la triangulación de núcleos combinados porque utilizamos el nivel individual: entrevista y el nivel colectivo: cuestionario.



**Esquema 4.** Esquema de la triangulación de los datos investigados.

Mediante este procedimiento de triangulación se ha pretendido dotar a las cifras estadísticas de los cuestionarios aplicados un nivel de coherencia y

sentido utilizando las propias palabras de todos los estamentos implicados. A su vez mantenemos la coherencia con el objetivo básico de esta investigación, no se ha optado por realizar ningún capítulo adicional en el que aparezca la triangulación de los datos, sino que se ha optado por analizar todos los datos relativos a una misma variable de forma conjunta independientemente de la técnica empleada para su obtención. De esta forma y a medida que se han ido desgranando los resultados estadísticos aparecen a su lado otros datos de corte cualitativo que nos han dado sentido, coherencia y significado con el propósito último de llegar a comprender todo lo que la formación inicial del maestro de religión esconde.

### **8.5. Campo de nuestra investigación.**

Un aspecto a destacar en nuestra investigación es la acotación que comprende el grupo investigado por nosotros. Debemos saber concretamente a quienes se les pasó los cuestionarios.

Sabiendo que en el curso 2006-2007 nosotros investigamos los alumnos de educación del primer ciclo universitario, pertenecientes a segundo curso concretamente el grupo “A” que impartieron sus clases de “Mensaje cristiano” los lunes a primera hora durante el primer cuatrimestre y los viernes a última hora impartían las clases “Hecho religioso”. Este mismo segundo curso de magisterio en el segundo cuatrimestre tenía los lunes y viernes a última hora las clases de “Didáctica de la Religión”. Hemos de decir que estos test fueron pasados en el primer cuatrimestre.

También se pasaron los test al grupo “C” de segundo curso de magisterio en la misma Facultad de Granada, que impartieron la asignatura de “Mensaje cristiano” los miércoles a primera hora en el primer cuatrimestre, y “Hecho religioso” lo cursaron los viernes a primera hora; la “Didáctica de la religión” se cursó en el segundo cuatrimestre los lunes a primera hora y los viernes a última.

Y finalmente el grupo “D” de segundo curso de la diplomatura de maestros, cursaron “Mensaje cristiano” en el primer cuatrimestre los miércoles y el “Hecho religioso” los viernes, ambas a primera hora de la mañana. En el

segundo cuatrimestre se impartieron las clases de “Didáctica de la Religión” los lunes a primera hora de la mañana y los viernes a última hora.

Hemos de aclarar que a los tres grupos se le pasaron los cuestionarios y se realizó durante el primer cuatrimestre en los tres grupos “A”, “C” y “D”, y se hacen en estas aulas gracias a la cooperación con nuestra investigación de sus profesores docentes, y también cooperan generosamente los 170 alumnos anónimos que se prestaron a nuestra investigación.

El tiempo cronometrado para responder nuestro cuestionario tranquilamente era de 15 minutos aproximadamente, y en la práctica nunca superamos los 20 minutos.



**Tema 9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO.**

## **Tema 9. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.**

Al comenzar éste nuevo tema desarrollaremos el análisis estadístico descriptivo desde las respuestas obtenidas en la encuesta, considerando la estructura del cuestionario investigado, para más adelante, poder pasar a un segundo análisis estadístico inferencial, donde vamos a cotejar variables diversas mediante el proceso estadístico que nos permite inferir dos valores fundamentales que nos convengan relacionar, mediante las pruebas Chi-cuadrado, y rescatando gráficamente las tablas de contingencias, que nos ayuden a visualizar y analizar con mayor claridad los resultados obtenidos. Estos análisis serán contrastados, mediante una triangulación, con las entrevistas a los docentes para obtener unas conclusiones más objetivas.

### **9.1. Identidad personal: Aspectos identificativos de los sujetos investigados.**

En este primer punto obtenemos las conclusiones básicas de los aspectos identificativos de los sujetos investigados, como bien sabemos, el instrumento de investigación en nuestro caso es el cuestionario, y estimamos acertado contemplando el factor de la objetividad en las respuestas el que nuestro cuestionarios fuesen anónimos, por lo tanto no sabemos los nombres ni apellidos de los que han participado en nuestra investigación. Sin embargo nos pareció necesario, por hacernos una composición más concreta presentar unos ítems que recopilasen la identidad personal de los sujetos y esto es lo que ofrecemos en este primer punto del análisis descriptivo.

#### **9.1.1. Edad.**

En los análisis obtenidos vemos que en este ítem hay una contestación del 100 %, luego obtenemos que el número válido es de 170 respuestas y perdidas 0.

Contemplando las tablas podemos observar que el 57,1% de los alumnos entrevistados se encuentran comprendidos en la primera variable: que son los sujetos investigados de 18 a 20 años de edad. Es decir, que el sector universitario interesado en su período de formación inicial en el área de Religión es mayoritariamente muy joven. Sabiendo, que sólo hemos consultados a los alumnos universitarios interesados en el área de Religión y que según algunos estudios estadísticos en ciertos ámbitos intelectuales, como por

ejemplo, los resultados de la primera encuesta nacional promovida por Círculo de Lectores en colaboración con UNESCO, donde se estudió la opinión de los socios de Círculo de Lectores (Martín de Dios, 1996:119) y se manifestaba que los españoles católicos ferviente no sobrepasaban el 6,3 % y el denominado católico tibio 27,6%, en total 33,9% eran los creyentes de aquellos estudios, además de que los resultados no llegaron a ser nada favorables en la valoración que se realizó sobre las instituciones españolas, quedando *la Iglesia/la Conferencia Episcopal* en el 30º lugar, por debajo de Cruz Roja, La Monarquía, La Real Academia Española de la Lengua, Policía Nacional, Guardia Civil, Correos, Telefónica, Iberia, Sanidad Pública, etc. Y en las valoraciones de las instituciones internacionales el Vaticano quedó en el penúltimo lugar, únicamente le superó *el Fondo Monetario Internacional/Banco Mundial*.

Ante la divulgación de estos antecedentes que hemos tomado como muestra desde ámbitos interesados por la cultura, que procede de finales del siglo XX, es sorprendente que en el siglo XXI, el 93,5 % de los alumnos cursando la formación en el área de Religión Católica, no superan los 25 años de edad, sabiendo que nos referimos a los datos tomados de los alumnos matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

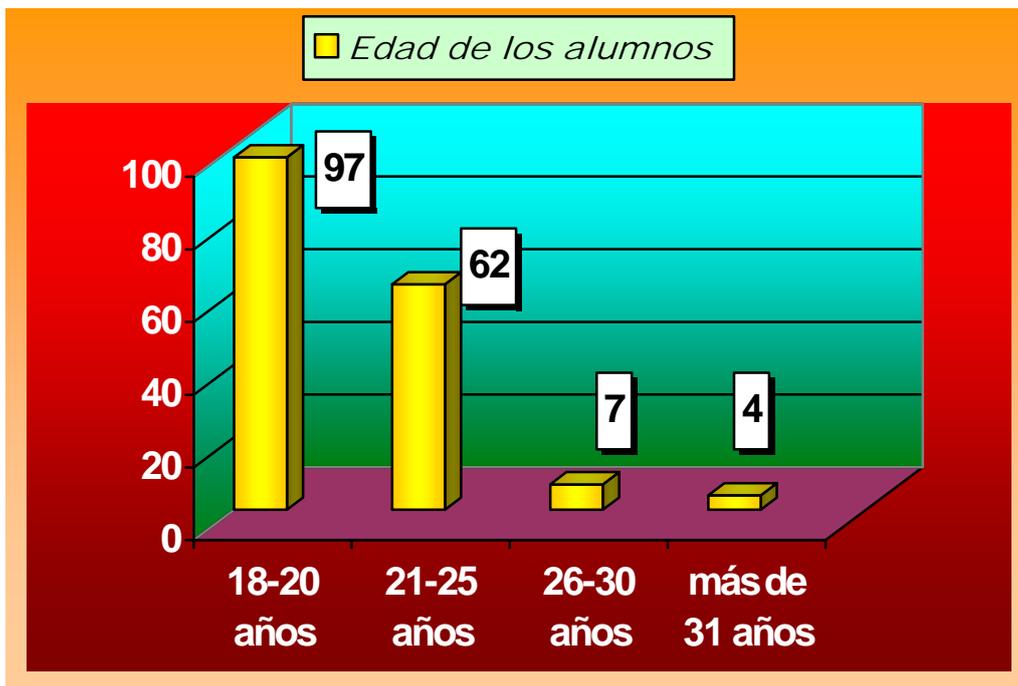
Es decir, que existen un notable grupo de jóvenes universitarios que se interesan en su formación profesional como futuros maestros por el área de Religión Católica, y sólo considerando este dato, ya nos lleva a un planteamiento comprometido y serio de la importancia de la pastoral universitaria en nuestro campus.

Tabla 7. Edad de los alumnos universitarios investigados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-20 años	97	57,1	57,1	57,1
	21-25 años	62	36,5	36,5	93,5
	26-30 años	7	4,1	4,1	97,6
	más de 31 años	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

El gráfico que a continuación se representa, nos deja ver con claridad los resultados obtenidos en nuestra investigación, con un alto índice de juventud, el 57,1% llega hasta 20 años. Los docentes perciben diferencias notables en cada generación de jóvenes nuevos: *“lo que sí notamos en general los profesores, es la diferencia, evolución y particularidades de cada generación de alumnos.”* (Anexo-III-: 644). Y también manifiestan su confianza: *“confío bastante en esta generación de jóvenes”* (Anexo -III-:650).

**Gráfico 1.** Diagrama de barras de la edad de los alumnos universitarios.



### 9.1.2. Sexo.

Otro aspecto curioso para tomar posiciones en nuestra investigación, y poder entrar en el campo deductivo con un conocimiento contextual más preciso de dónde nos encontramos, es la determinación del sexo de los alumnos entrevistados. No es nada sorprendente, conociendo el ámbito donde han sido pasados los cuestionarios, que como sabemos son alumnos universitarios que cursaban algunas de las tres asignaturas del área de Religión que se impartían en el curso 2006-2007. El resultado es mayoritariamente femenino como era de esperar, a tenor del sexo predominante, de los alumnos universitarios en nuestras facultades españolas.

Concretamente, en nuestra investigación, estamos hablando que aproximadamente el 85 % de los alumnos que responden nuestros cuestionarios, son mujeres, y el 15 % son hombres. Es decir, que de 170 alumnos investigados 144 son mujeres.

Este resultado no es extraño a lo que se esperaba con respecto al sexo de la mayoría de los alumnos universitarios, pero también se da esta coincidencia con respecto a las estadísticas sobre el sexo de las personas que practican la fe, se forman religiosamente y participan en actividades pastorales en las diócesis en general y en las parroquias en particular, que suelen ser mayoritariamente mujeres. Estos resultados son confirmados obviamente por los docentes quienes consideraban “a las chicas más prácticas” y menos teóricas (Anexo -III-:645).

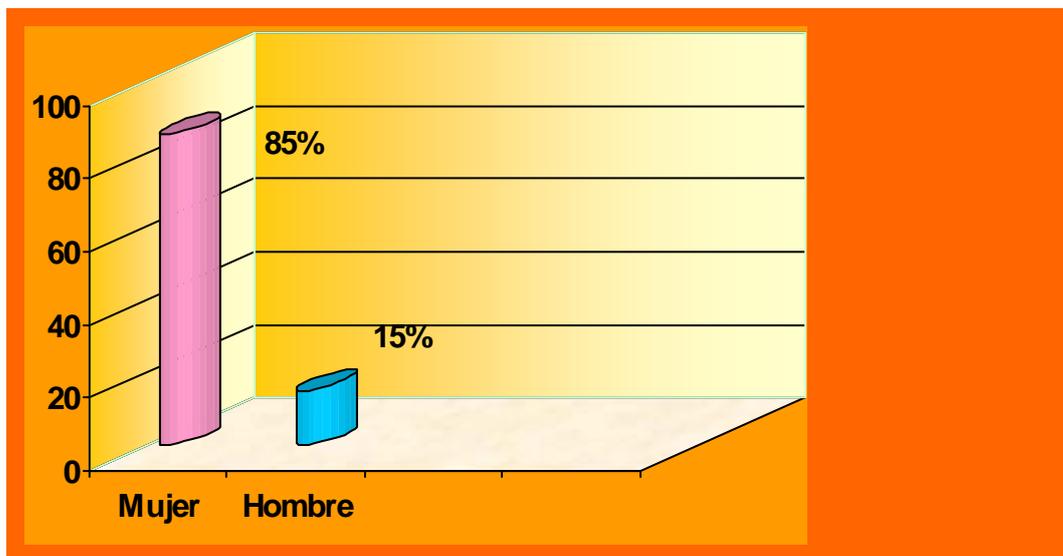
Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	26	15,3	15,3	15,3
	Mujer	144	84,7	84,7	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 8.** Tabla que representa los porcentajes de alumnos con respecto a su sexo.

En el gráfico siete que observamos a continuación, contemplamos una demostración gráfica simple, de los resultados obtenidos atendiendo a los porcentajes recopilados.

**Gráfico 2.** Diagrama de barras que representa el porcentaje según el sexo de los sujetos investigados.



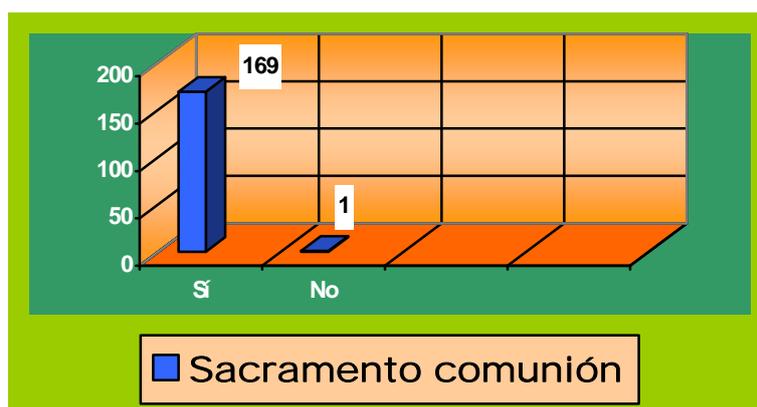
**Sexo de los estudiantes investigados.**

### 9.1.3. Identidad cristiana.

Comenzando por los conocimientos más elementales, decidimos investigar en primer lugar, qué sacramentos habían recibido los alumnos universitarios que se formaban como futuros maestros, incluyendo, en las perspectivas de dichos alumnos, la posibilidad de ser maestros escolares de Religión.

**Tabla 9.** Sacramentos recibidos-comunión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	169	99,4	99,4	99,4
	no	1	,6	,6	100,0
Total		170	100,0	100,0	



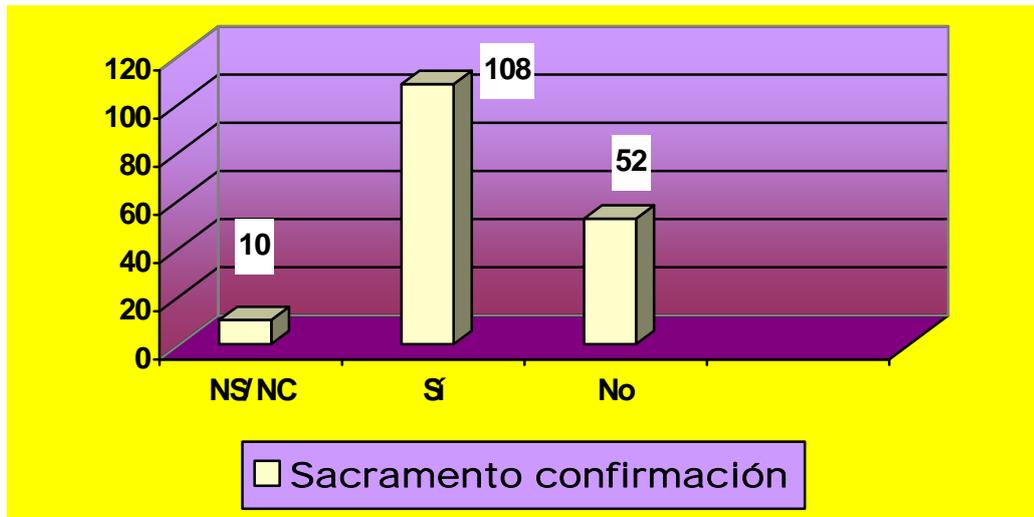
**Gráfico 3.** Alumnos que han recibido los sacramentos del bautismo y comunión.

Un porcentaje del 99,4% de los alumnos investigados han recibido su primera comunión, por lo tanto previamente el sacramento del bautismo. Y el 63,5% han recibido el sacramento de la confirmación.

**Tabla 10.** Sacramentos recibidos-confirmación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	10	5,9	5,9	5,9
	sí	108	63,5	63,5	69,4
	no	52	30,6	30,6	100,0
Total		170	100,0	100,0	

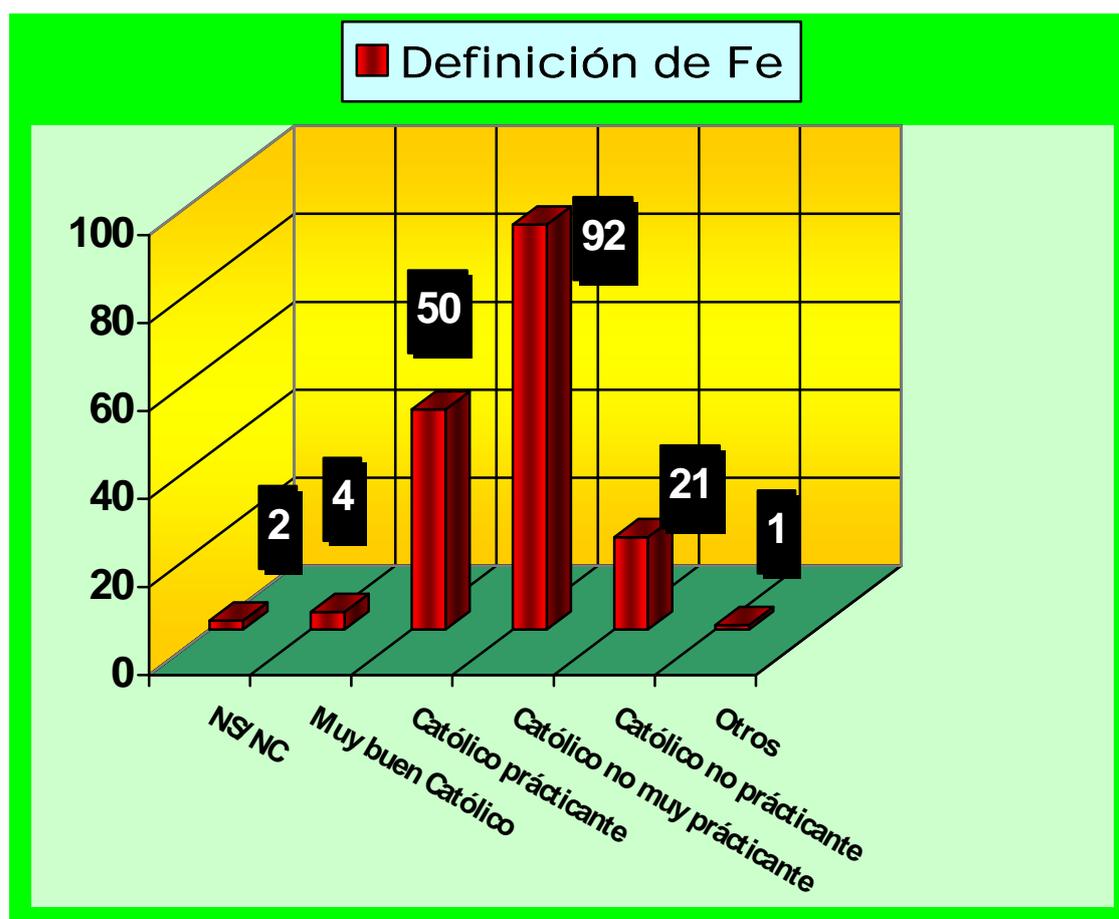
**Gráfico 4.** Alumnos confirmados.



Cuando hemos preguntado directamente cómo se definirían los sujetos investigados con respecto a la práctica de la fe católica, la respuesta determinó que sólo el 32% aproximadamente se consideraban “católicos/as practicantes”, es decir, que celebran su fe cumpliendo los preceptos, y se esfuerzan por vivir en Gracia de Dios. Curiosamente un porcentaje del 54,1% se consideran “católicos/as no muy practicantes”. Los docentes consideran la fe diciendo *“estoy convencido de que la vida de fe complementa bastante las enseñanzas religiosas.”* (Anexo -III-: 653). Veamos la tabla de los datos obtenidos y la gráfica que le acompaña:

**Tabla11.** Tabla de definición sobre la fe católica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,2	1,2	1,2
	Muy buen católico-a	4	2,4	2,4	3,5
	Católico-a practicante	50	29,4	29,4	32,9
	Católico-a no muy practicante	92	54,1	54,1	87,1
	Católico-a no practicante	21	12,4	12,4	99,4
	Otros	1	,6	,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

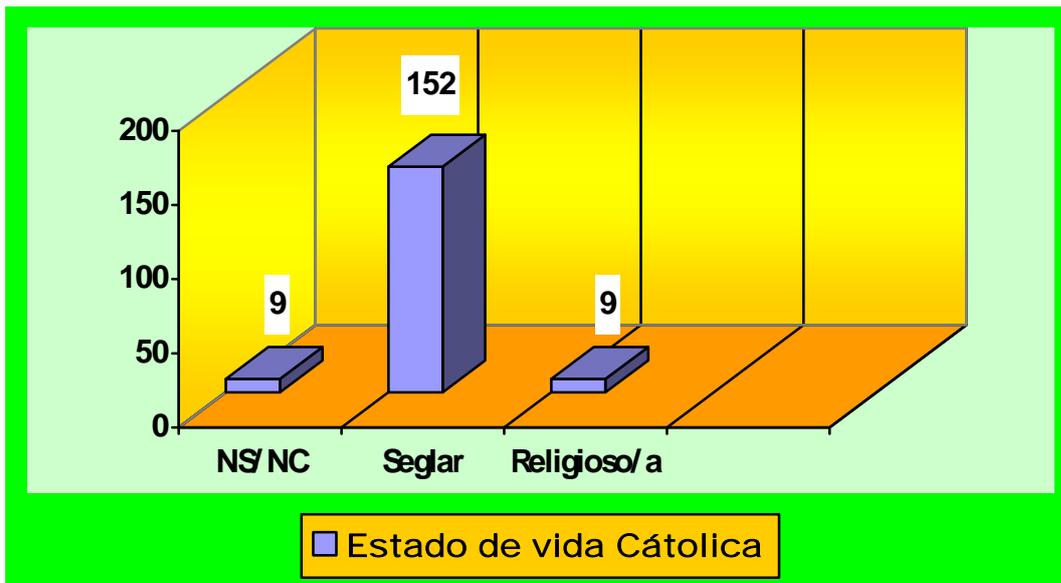


**Gráfica 5.** Diagrama de barras que representa la auto-consideración de los sujetos analizados con respecto a su práctica religiosa más frecuente.

**Tabla 12.** Estado de vida católico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	9	5,3	5,3	5,3
	Seglar	152	89,4	89,4	94,7
	Religioso-a	9	5,3	5,3	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

El estado de vida católica como hemos observado en la tabla anterior es del 89,4% seglares, y un 5,3% religioso o religiosa, la gráfica sería la siguiente:



**Gráfico 6.** Estado religioso de vida.

## 9.2. Unidad familiar.

### 9.2.1. Ámbito social y doméstico.

El primer factor interesante para hacernos una composición de lugar, y poder comprender en su contexto el interés del maestro de Religión en su etapa de formación inicial, es saber de dónde proceden y en qué medio se desenvuelven los sujetos investigados, que en nuestro caso, son todos alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación que se encuentran cursando su primer ciclo formativo.

### 9.2.2. Población de los municipios de donde proceden.

Sabiendo que los sujetos investigados habitan en la ciudad de Granada o en algún municipio cercano, porque es en clases, donde se encuentran matriculados en su Facultad, y donde hemos hecho la recogida de datos.

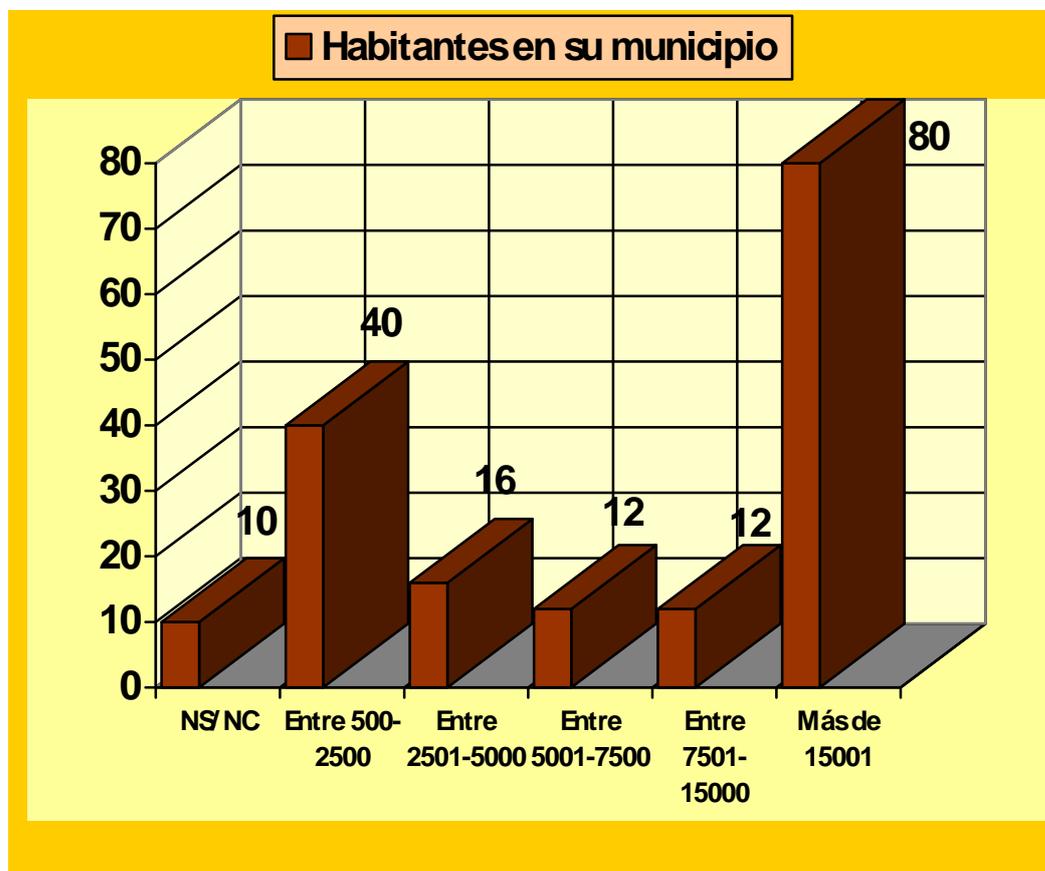
El primer aspecto que estudiamos es el municipio de donde proceden estos alumnos. El 47,1% nos indican que proceden de un municipio urbano, y el 23% de un municipio rural que no supera los 2500 habitantes.

Con los datos recogidos sabemos que aproximadamente el alumnado es mitad procedente de municipio urbano y la otra mitad de municipio rural.

**Tabla 13.** Tablas obtenidas de los Habitantes de sus municipios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	10	5,9	5,9	5,9
	Entre 500-2500 habitantes	40	23,5	23,5	29,4
	Entre 2501-5000 habitantes	16	9,4	9,4	38,8
	Entre 5001-7500 habitantes	12	7,1	7,1	45,9
	Entre 7501-15000 habitantes	12	7,1	7,1	52,9
	Más de 15001	80	47,1	47,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Gráfica 7.** Diagrama de bloques de los habitantes de sus municipios.



A la luz de los datos deducimos que la posibilidad y el interés por la formación universitaria en el área de Religión, es mayor en la capital que en los pueblos, porque conociendo que la provincia de Granada tiene una población de 808.053 habitantes, y que el municipio de su capital es de 245.600 habitantes es decir el 30% de la población provincial, (Espasa Calpe,1998:165) y como hemos visto en los municipios de más de 15000 habitantes es de donde procede el mayor número de los alumnos entrevistados que concretamente han sido 80 alumnos de los 170 que conforman el total, sabiendo que existen 10 sujetos que no contestan (NS/NC). Los docentes califican de *“sencillos y modestos”* a sus alumnos. (Anexo -III-:650). *“... aunque en general, nuestros estudiantes son bastantes moderados y responsables en sus estudios;”* (Anexo -III-:645).

### 9.2.3. Situación familiar de donde proceden.

Con respecto al ámbito doméstico en el que conviven los alumnos investigados sabemos que 7,6% es el porcentaje que conviven con esposo, esposa o pareja, es decir tenemos una frecuencia estadística de 13 casos. El sacramento del matrimonio lo han recibido según la frecuencia obtenida en el cómputo de nuestra investigación 3 casos, y el estado civil en el que se encuentran es 2 casados, y 1 caso separado/a o divorciado/a; el resto, es decir, en 167 casos son solteros/as.

Tabla 14. Tabla del estado civil.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	soltero-a	167	98,2	98,2	98,2
	casado-a	2	1,2	1,2	99,4
	separado-a o divorciado-a	1	,6	,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

También sabemos que 4 alumnos investigados tienen hijos; y existe una frecuencia de 165 casos donde se recoge que no tienen hijo ninguno. De los cuatro casos de alumnos con hijos, en dos tienen un hijo y en otros dos tienen dos hijos. Hay un caso que responde que no sabe (NS/NC).

**Gráfica 8.** Diagrama de barras del estado civil de los alumnos investigados.



**Gráfica 9.** Diagrama de barras que representa los alumnos que tienen hijos.



**Tabla 15. ¿Tiene hijos?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,6	,6	,6
	Sí	4	2,4	2,4	2,9
	No	165	97,1	97,1	100,0
	<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Tabla 16. ¿Cuántos hermanos tiene usted?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	14	8,2	8,2	8,2
	Uno	77	45,3	45,3	53,5
	Más de 1	79	46,5	46,5	100,0
	<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



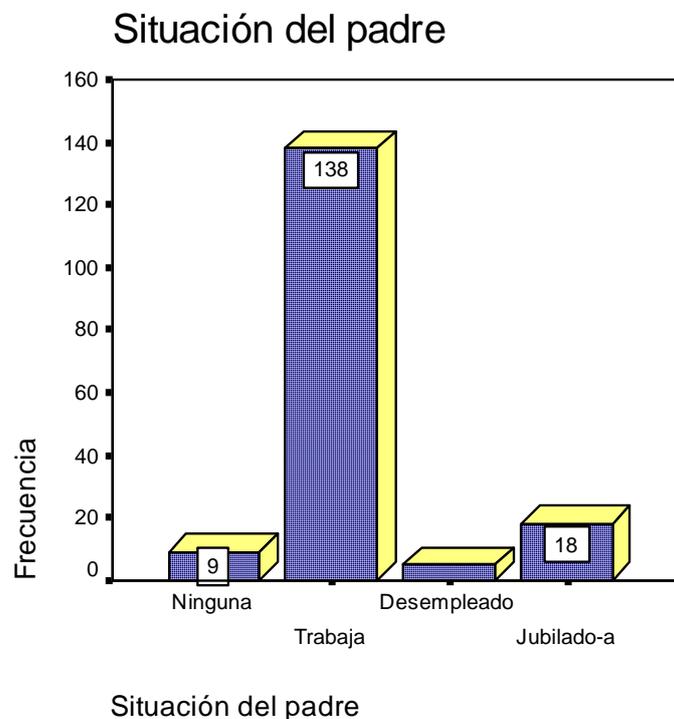
**Gráfico 10.** Diagrama de barras del número de hermanos.

Los que viven con su padre, madre o con ambos muestran una frecuencia estadística de 156 casos es decir un porcentaje del 91,8 %. Conociendo este dato, damos un paso más, nos interesa saber la situación laboral de los padres para hacernos una composición de lugar más exacta del ámbito familiar de los alumnos interesados por los estudios del área de Religión. Los docentes se encuentra satisfecho con su ejercicio docente porque consideran alumnos que tienen circunstancias difíciles, *“es bastante satisfactorio el ver evolucionar un alumno con el apoyo que préstamo en muchas circunstancias difíciles”* (Anexo -III-: 652). Estudiemos las siguientes tablas:

**Tabla 17.** Tabla que nos muestra la situación laboral del padre.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	9	5,3	5,3	5,3
	Trabaja	138	81,2	81,2	86,5
	Desempleado	5	2,9	2,9	89,4
	Jubilado-a	18	10,6	10,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Gráfica 11.** Diagrama de barras que representa la situación laboral paternal.

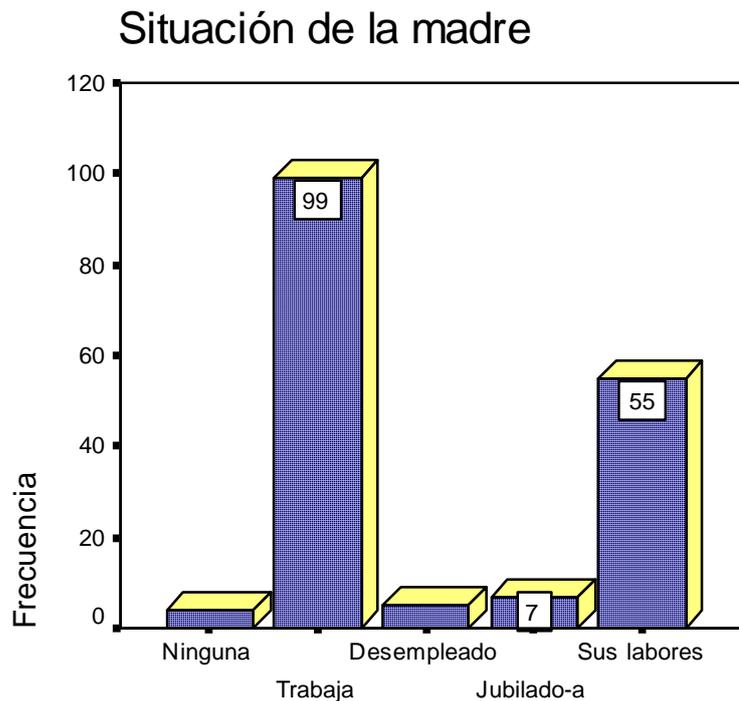


Los datos a destacar son fundamentalmente que un porcentaje del 81,2% de los padres se encuentra trabajando y el 10,6% se encuentran disfrutando su jubilación.

**Tabla 18.** Tabla que nos muestra la Situación laboral de la madre.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	4	2,4	2,4	2,4
	Trabaja	99	58,2	58,2	60,6
	Desempleado	5	2,9	2,9	63,5
	Jubilado-a	7	4,1	4,1	67,6
	Sus labores	55	32,4	32,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Gráfica 12.** Diagrama de barras que nos muestra la situación laboral maternal.



Situación de la madre

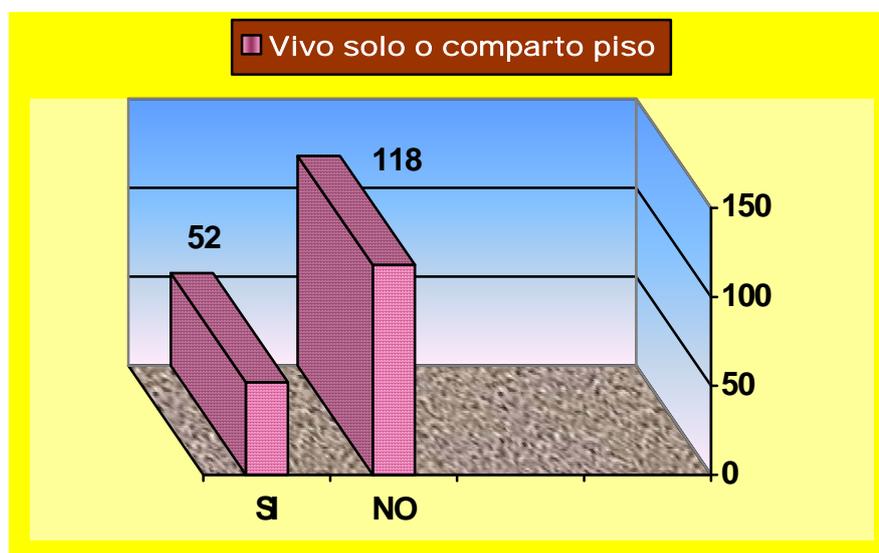
La situación de las madres es que el 58,2% se encuentran trabajando y el 32,4% se encuentran dedicadas al trabajo en el hogar. Con este análisis tenemos

una composición de la unidad familiar en la que conviven los alumnos investigados.

**Tabla 19.** Personas con las que convive. Vivo solo o comparto piso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>Sí</b>	<b>52</b>	<b>30,6</b>	<b>30,6</b>	<b>30,6</b>
	<b>No</b>	<b>118</b>	<b>69,4</b>	<b>69,4</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>		<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfica 13.** Alumnos que viven solo o comparten piso.



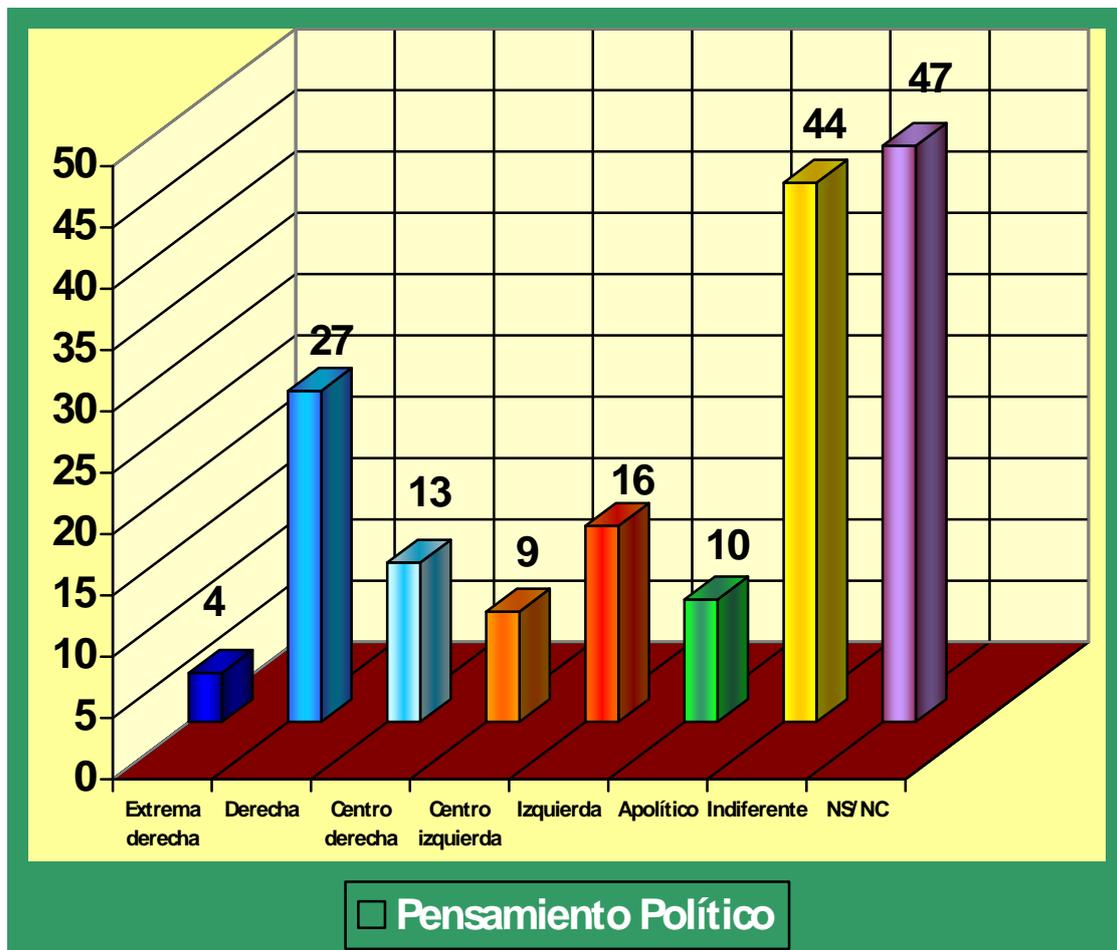
Descubrimos que el 30,6% de los alumnos viven solo o comparten piso, posiblemente muchos de ellos son de zonas rurales, de otras provincias, o incluso de otros países. Con lo que se deduce que estos estudiantes o poseen un piso de propiedad familiar o propio, y se encuentran emancipados, o son de núcleos rurales lejanos y viven de alquiler. Una mayoría, casi el 70%, viven en hogares familiares con sus padres.

#### **9.2.4. Pensamiento político.**

Cuando preguntamos por los pensamientos políticos la gran mayoría responden que son apolíticos, indiferentes o no saben (60%). Veamos este aspecto inmerso en estas consideraciones tratadas:

**Tabla 20.** Tabla sobre el Pensamiento político.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Extrema derecha	4	2,4	2,4	2,4
	Derecha	27	15,9	15,9	18,2
	Centro derecha	13	7,6	7,6	25,9
	Centro izquierda	9	5,3	5,3	31,2
	Izquierda	16	9,4	9,4	40,6
	Apolítico	10	5,9	5,9	46,5
	Indiferente	44	25,9	25,9	72,4
	NS/NC	47	27,6	27,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



**Gráfico 14.** Pensamiento político que manifiestan los estudiantes.

### 9.3. Actividades profesionales y aficiones.

Cuando preguntamos por las actividades remuneradas que realizan, nos contestan:

Tabla 21. ¿Realiza actividad remunerada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	72	42,4	42,4	42,4
	No	97	57,1	57,1	99,4
	NS/NC	1	,6	,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

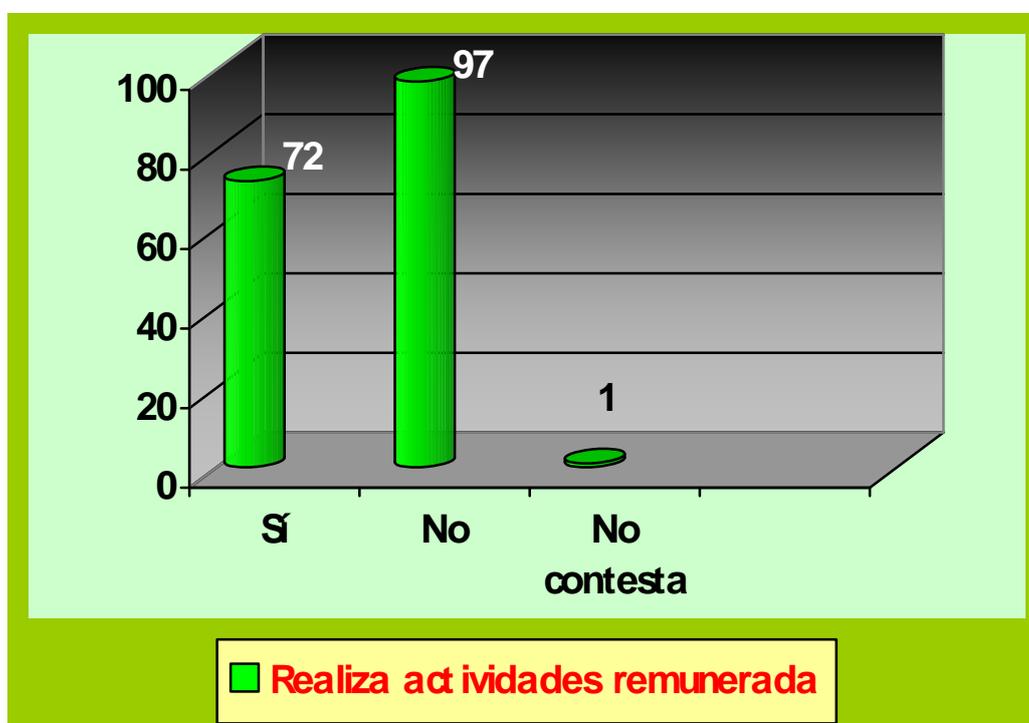


Gráfico 15. Alumnos que realizan actividades remuneradas.

Los resultados son que el 42,4% trabajan en actividades remuneradas, veamos de qué tipo.

#### 9.3.1. Actividades profesionales.

Conocemos que algunos de los alumnos entrevistados tienen cierta experiencia en la docencia, porque desarrollan una actividad de enseñanza complementaria, que en algunos casos le aporta una remuneración económica.

Cuando preguntamos a los alumnos investigados por sus actividades remuneradas relacionadas con docencia, nos contestan lo que recogemos en la siguiente tabla:

**Tabla 22.** Actividad remunerada relacionada con docencia.

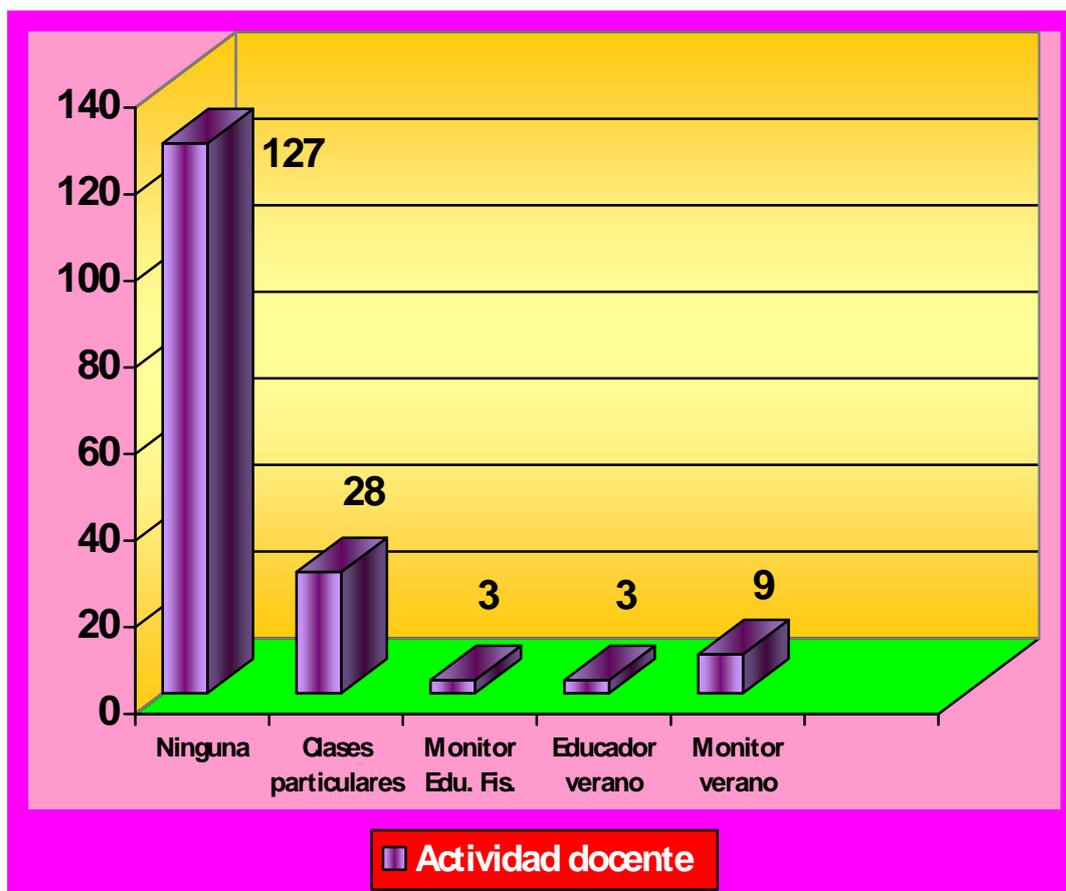
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	127	74,7	74,7	74,7
	Clases particulares a alumnos	28	16,5	16,5	91,2
	Monitor de educación física	3	1,8	1,8	92,9
	Trabajos educativos en las vacaciones de verano	3	1,8	1,8	94,7
	Trabajo de monitor en las vacaciones de verano	9	5,3	5,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Sobre los trabajos remunerados que realizan los alumnos no relacionado con docencia, obtuvimos los siguientes datos:

**Tabla 23.** Actividad remunerada no relacionada con docencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	129	75,9	75,9	75,9
	Trabajo para instituciones públicas no docentes	9	5,3	5,3	81,2
	Trabajo para empresas privadas no docentes	28	16,5	16,5	97,6
	Trabajo para instituciones no gubernamentales	4	2,4	2,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Estos datos lo podemos reproducir en los gráficos que ofrecemos a continuación.



**Gráfica 16.** Diagrama de barras de las actividades remuneradas relacionadas con la docencia.



**Gráfico 17.** Diagrama de barras de las actividades remuneradas que desempeñan los estudiantes no relacionada con la docencia.

Vemos como casi el 25% de los alumnos suelen realizar alguna actividad remunerada con la docencia, y otro 25% suelen realizar actividades remuneradas no relacionada con la docencia. En conclusión afirmamos que el 50% de los alumnos realizan una actividad remunerada durante el curso o en período de vacaciones de verano; también veremos que el mismo porcentaje disfrutaba de una beca de estudio. Hemos de pensar que si la soldada de los alumnos que trabajan remunerados es considerable, no les permitiría disfrutar de una beca de estudio. Por lo que deducimos, que económicamente en línea general, los estudiantes gozan de ciertos ingresos. Este factor lo perciben los docentes cuando manifiestan *“muchos poseen ordenadores portátiles, teléfonos móviles, vehículos...”* (Anexo -III-: 645). En otros tiempos era imposible para los estudiantes, hoy día, gr. a D., el estudiante tiene más recursos económicos.

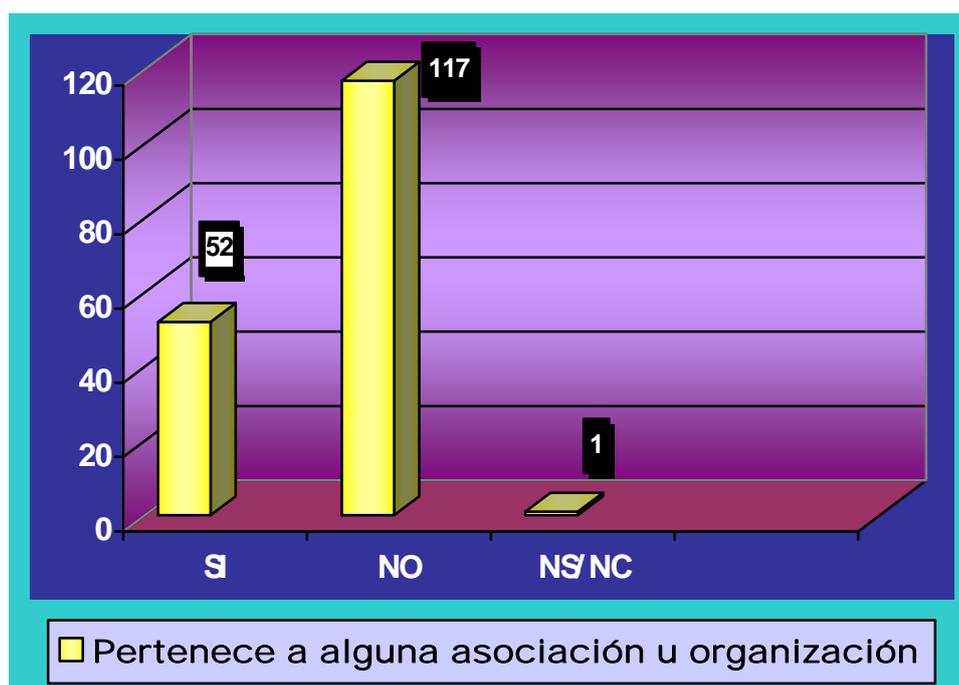
### 9.3.2. Actividades sociales.

Cuando preguntamos por la pertenencia a alguna asociación u organización (ítems 17) los resultados fueron los siguientes:

Tabla 24. Pertenecer a alguna asociación u organización.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NS/NC	1	,6	,6	,6
Sí	52	30,6	30,6	31,2
No	117	68,8	68,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Responden que pertenecen a alguna organización o asociación un 30,6% de los alumnos universitarios investigados, lógicamente en esta pregunta no se considera el compromiso apostólico como dedicación a una asociación. El 70% no demuestra interés en actividades sociales. Este resultado da mucho que pensar desde una perspectiva sociológica. Pero sobre todo lo interesante sería descubrir si los estudiantes actuales se sienten poco motivados por el concepto de asociacionismo que en otras generaciones humanas pasadas se consideraba tan básico. Quizás este resultado sea motivado por un comportamiento psicológico individualista que está transmitiendo nuestra sociedad, o quizás sea, simplemente, que no dispone el estudiante universitario del tiempo libre necesario para comprometerse con ninguna asociación u organización social.



**Gráfico 18.** Diagrama de barras que responde a la pertenencia a alguna asociación u organización.

Los docentes confirman estos resultados de los cuestionarios, ellos manifiestan en sus entrevistas: *“considero que muestran un interés marcadamente individualistas”* (Anexo -III-: 645). *“En general, son tranquilos a la hora de tomar iniciativas”* (Anexo -III-: 652).

Llegando a este punto, nos gustaría comparar los compromisos de los alumnos investigados, en sus actividades pastorales, con los tipos de asociaciones a los que pertenecen. El ítem 18, cuestiona sobre el compromiso en otras actividades no religiosa, como vemos se encuentra muy relacionado con este aspecto que estudiamos, y por completar la idea que estamos formando, creemos conveniente conocer las respuestas que recopilamos sobre este tema.

### **9.3.3. Vinculaciones sociales.**

El alumno universitario a pesar de su poco tiempo disponible para su esparcimiento social, por su edad, sí tiene unas necesidades psicológicas de relacionarse empleando las vacaciones y el tiempo libre, del que dispone, para realizar ciertas colaboraciones en proyectos sociales, pero no se llega a comprometer. Hemos investigado las preferencias de vinculación social de los

alumnos universitarios investigados, llegando a obtener los siguientes resultados.

Los índices estadísticos que obtenemos son los siguientes:

Si consideramos aparte la vinculación a organizaciones relacionadas con la religión, que responden el 20% positivamente, el resto de asociaciones u organizaciones sociales tienen un índice muy bajo.

**Tabla 25. Asociación u organización-Religiosa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	34	20,0	20,0	20,0
	No	136	80,0	80,0	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

El índice mayor con un 7,6% (presenta una frecuencia de 13 casos) de los sujetos entrevistados, dicen pertenecer a una asociación u organización de ocio y tiempo libre.

**Tabla 26. Asociación u organización-Ocio y tiempo libre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	7,6	7,6	7,6
	No	157	92,4	92,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

El 5,3% (con una frecuencia de 9 casos) de los colaboradores en nuestra investigación pertenecen a una asociación u organización deportiva.

**Tabla 27. Asociación u organización-Deportiva**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	9	5,3	5,3	5,3
	No	161	94,7	94,7	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Un 2,9% (una frecuencia de 5 casos) pertenecen a una organización o asociación cultural.

**Tabla 28. Asociación u organización-Cultural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	2,9	2,9	2,9
	No	165	97,1	97,1	100,0
Total		170	100,0	100,0	

Un 1,2% (con una frecuencia de 2 casos) se encuentran afiliados a un partido político. Y en un caso se encuentra afiliado a una asociación ecológica, y en otro caso colabora en la asociación de vecinos. Veamos las tablas:

**Tabla 29. Asociación u organización-Asociación de vecinos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	,6	,6	,6
	No	169	99,4	99,4	100,0
Total		170	100,0	100,0	

**Tabla 30. Asociación u organización-Ecologista**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	,6	,6	,6
	No	169	99,4	99,4	100,0
Total		170	100,0	100,0	

**Tabla 31. Asociación u organización-Social**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	2,9	2,9	2,9
	No	165	97,1	97,1	100,0
Total		170	100,0	100,0	

**Tabla 32. Asociación u organización-Otras**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	3,5	3,5	3,5
	No	164	96,5	96,5	100,0
Total		170	100,0	100,0	

Como veremos el compromiso social laico es más pobre que las actividades pastorales, en los sujetos de este estudio. Creemos interesante considerar, en este momento, qué relación encuentra el alumno investigado entre los estudios universitarios que ha elegido y sus compromisos pastorales o sociales, a este objeto de interés nuestro, nos responden los alumnos investigados con el ítems 38, y los resultados obtenidos son los que sigue:

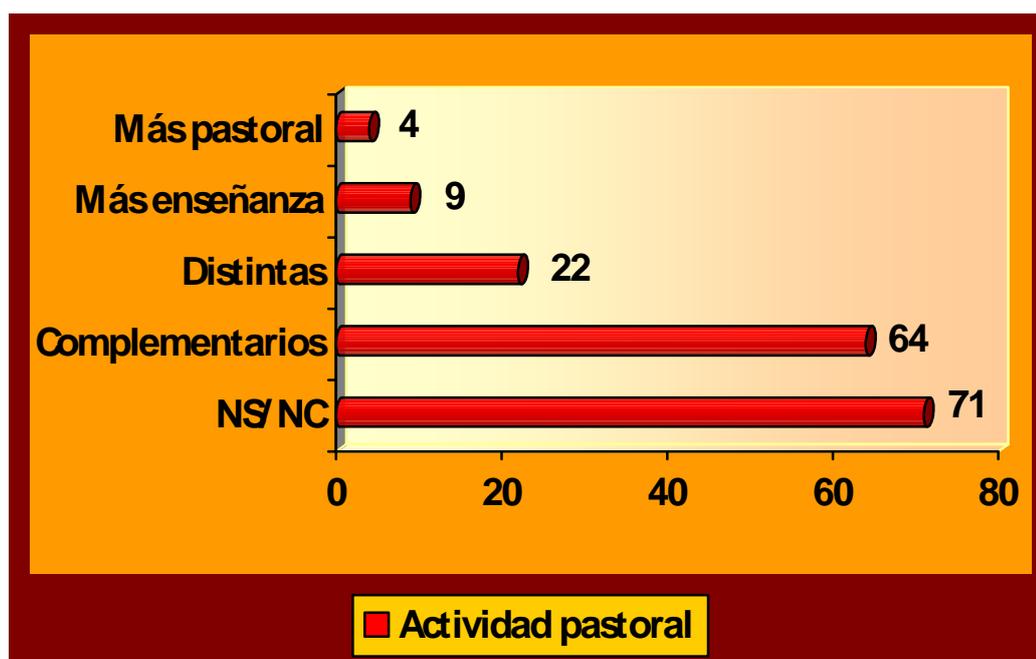
**Tabla 33.** Tabla de relación entre los estudios de Religión y las actividades sociales.

**¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	71	41,8	41,8	41,8
	Son aspectos complementarios de mi compromiso cristiano	64	37,6	37,6	79,4
	Son actividades distintas de mi vida personal	22	12,9	12,9	92,4
	Aunque hago las dos cosas, me gusta más la enseñanza religiosa	9	5,3	5,3	97,6
	Aunque hago las dos cosas, me gusta más la actividad pastoral y caritativa.	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Relación que existe entre estudios de Religión y otras actividades.**

El resultado que obtenemos como se aprecia en la tabla 33 y representamos en el gráfico 19 es que el 37,6 consideran que son aspectos complementarios los estudios universitarios del Área de Religión y sus actividades pastorales o sociales, estas últimas son pocas como hemos visto anteriormente; y casi un 13% consideran que son aspectos distintos los estudios de religión y las actividades pastorales. En los docentes también encontramos el aspecto de vinculación entre la asignatura de Religión y el compromiso: *“considero necesaria la armonía que debe existir entre la materia de Religión y la experiencia de fe” “estoy convencido de que la vida de fe complementa bastante las enseñanzas religiosas”*. (Anexo -III-:648,653).



**Gráfico 19.** Diagrama de barras que explicitan qué relación existe entre estudios de Religión y otras actividades.

#### 9.3.4. Aspecto lúdico.

Para conocer las preferencias de la juventud universitaria investigada en su horario de ocio, hemos de destacar en primer lugar cuales son las aficiones lúdicas de los alumnos investigados. A partir de este estudio, valoramos estadísticamente, el empleo del tiempo libre del que dispone para divertirse esta generación joven universitaria, que se interesa por los estudios de Religión, en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.

Cuando en el ítems 14 preguntamos por las aficiones, obtenemos como el resultado más frecuente la afición de “oír música” con un porcentaje del 54,1% del total. Un total de 92 alumnos de los 170 entrevistados responden afirmativamente a este factor investigado.

Le sigue la afición de “ver televisión” que tiene un porcentaje del 38,8%.

A la afición de “leer” se declaran interesados el 35,9%, un índice de frecuencia estadística de 61 alumnos. No se especifica si su hábito de lectura se determina en la prensa, revistas o libros.

Y otra afición muy notoria es la de “viajar”, donde el 37,6% la declara como una de las aficiones favoritas. Y “salir de compras” sorprende con 27,6%.

Las demás aficiones tienen índices estadísticos menores. Obviamente no hemos especificado qué tipo de música escuchan, qué tipo de programas televisivos suelen ver, ni qué tipo de libros leen.

Sabemos que estos tres medios de comunicación social: la televisión, la música y los libros, son los de mayor influencia en la sociedad joven en general, no sólo en la universitaria. Y son estos medios de comunicación junto con el cine y la radio, en los que se invierten el mayor porcentaje de gastos económicos, destinados a medios de difusión cultural, tanto, desde las iniciativas privadas como desde las subvenciones gubernamentales destinadas a medios de comunicaciones públicos. Añadiendo que desde dichas entidades, se dirige e inculca el tipo de valores sociales y psicológicos e incluso éticos y religiosos que se pretenden introducir en las conciencias de sus usuarios. Este factor comporta un carácter manipulador, que condiciona los comportamientos de los ciudadanos sometidos a esos parámetros culturales. Como hemos estudiado en la primera parte, hemos de lamentar desde la confesión católica, el sentido laicista que propagan los medios de comunicación aludidos desde todas sus entidades civiles. Existe un nuevo sistema, muy frecuentado por la juventud, por el que se bajan música, cine y, a veces libros, es navegar por internet. Internet se ha escapado al control gubernamental en algunos campos y también a los responsables de familias.

**Tabla 34.** Tabla de afición a oír música.

**Aficiones-Oír música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	92	54,1	54,1	54,1
	No	78	45,9	45,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 35.** Tabla de afición a ver televisión.**Aficiones-Ver televisión**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	66	38,8	38,8	38,8
	No	104	61,2	61,2	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 36.** Tabla de afición a viajar.**Aficiones-Viajar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	64	37,6	37,6	37,6
	No	106	62,4	62,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 37.** Tabla de afición a Leer.**Aficiones-Leer**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	61	35,9	35,9	35,9
	No	109	64,1	64,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 38.** Tabla de afición a bailar.**Aficiones-Bailar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	54	31,8	31,8	31,8
	No	116	68,2	68,2	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 39.** Tabla de afición a pasear.**Aficiones-Pasear**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	51	30,0	30,0	30,0
	No	119	70,0	70,0	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 40.** Tabla de afición de ir al cine.**Aficiones-Ir al cine**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	45	26,5	26,5	26,5
	No	125	73,5	73,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 41.** Tabla de afición de practicar deportes.**Aficiones-Realizar deportes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	41	24,1	24,1	24,1
	No	129	75,9	75,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 42.** Tabla de afición a escuchar la radio.**Aficiones-Escuchar la radio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	38	22,4	22,4	22,4
	No	132	77,6	77,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 43.** Tabla de afición a salir de compras.**Aficiones-Salir de compras**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	47	27,6	27,6	27,6
	No	123	72,4	72,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 44.** Tabla de afición a las manualidades.**Aficiones-Manualidades**

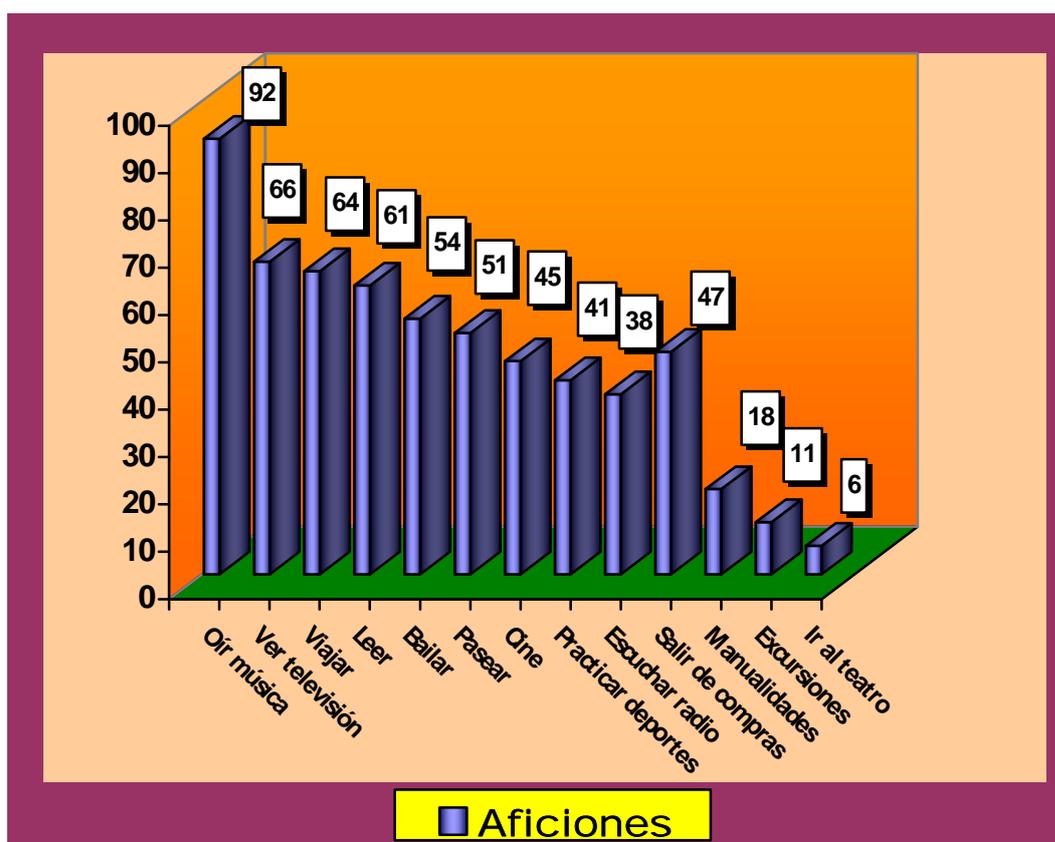
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	18	10,6	10,6	10,6
	No	152	89,4	89,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 45.** Tabla de afición a las excursiones.**Aficiones-Excursiones**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	6,5	6,5	6,5
	No	159	93,5	93,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 46.** Tabla de afición a ir al teatro.**Aficiones-Ir al teatro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	3,5	3,5	3,5
	No	164	96,5	96,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Gráfico 20.** Diagrama de barras que nos muestra las aficiones de los alumnos investigados.

#### 9.4. Estado de ánimo personal actual en este curso.

Este aspecto se encuentra inmerso en el cuarto objetivo de nuestra investigación, que era como recordamos: motivaciones psicológicas del alumno universitario que pretende formarse como Maestro de Religión. (Cualificación psicológica).

En este punto damos un paso más investigando la situación emotiva, el estado anímico personal de cada alumno investigado, planteamientos sociológicos y razones psicológicas por las que se inclina a los estudios que realiza.

##### 9.4.1. Estado de ánimo personal actual en este curso.

La primera magnitud mensurada en el aspecto anímico de los alumnos investigados, nos revela la actitud psicológica en el comportamiento ordinario de cada sujeto, atendiendo el estado de ánimo personal que con más frecuencia resalta en cada individuo, y como afecta en su sentimiento de felicidad.

Comenzamos el estudio de este aspecto puntualizando el estado de ánimo más frecuente y el menos frecuente, a lo que obtenemos los siguientes resultados:

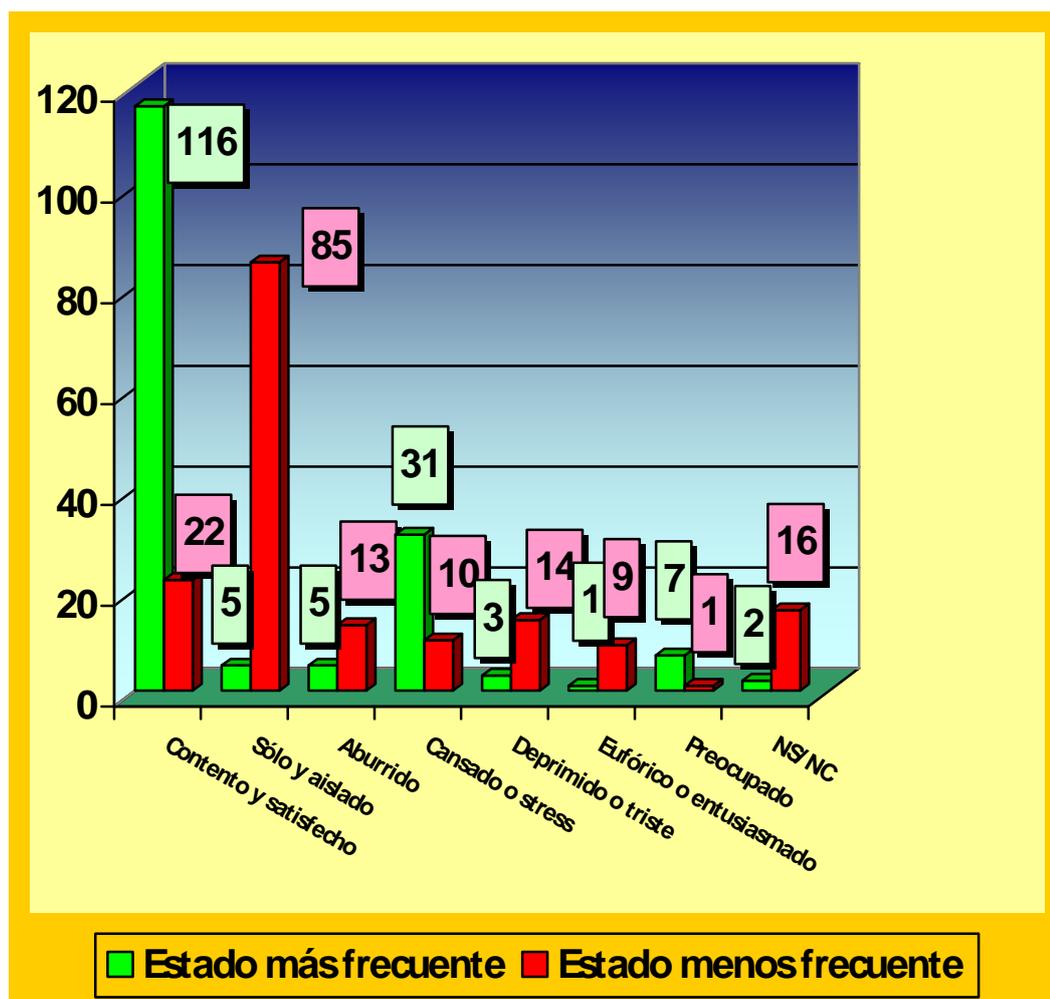
Tabla 47. Tabla del estado de ánimo más frecuente de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contento y satisfecho	116	68,2	68,2	68,2
	Sólo y aislado	5	2,9	2,9	71,2
	Aburrido	5	2,9	2,9	74,1
	Cansado o con "stress"	31	18,2	18,2	92,4
	Deprimido o triste	3	1,8	1,8	94,1
	Eufórico o entusiasmado	1	,6	,6	94,7
	Preocupado	7	4,1	4,1	98,8
	NS/NC	2	1,2	1,2	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Tabla 48. Tabla del estado de ánimo menos frecuente en los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contento y satisfecho	22	12,9	12,9	13,5
	Sólo y aislado	85	50,0	50,0	63,5
	Aburrido	13	7,6	7,6	71,2
	Cansado o con "stress"	10	5,9	5,9	77,1
	Deprimido o triste	14	8,2	8,2	85,3
	Eufórico o entusiasmado	9	5,3	5,3	90,6
	Preocupado	1	,6	,6	91,2
	NS/NC	16	8,8	8,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Gráfico 21. Diagrama de barras comparativo del estado de ánimo más frecuente y menos frecuente.

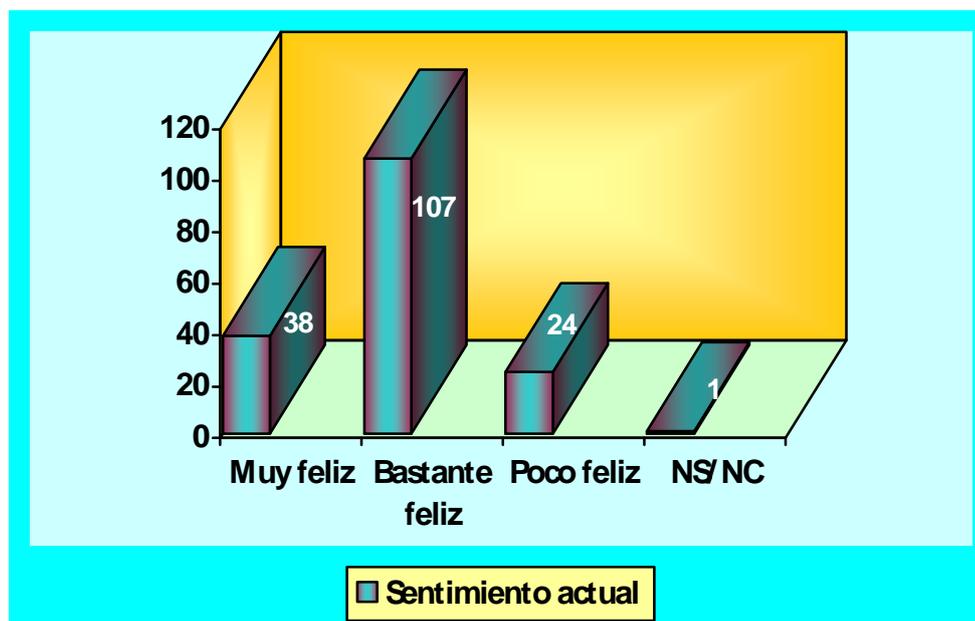


Debemos considerar a la luz de los valores obtenidos en las frecuencias de las tablas, que el 62,8% de los resultados nos indican que lo más frecuente es un estado de ánimo que calificamos de contento y satisfecho, frente a un 12,9% que consideran que el estado de contento y satisfecho es el menos frecuente en sus vidas. Otro estado psicológico a destacar con 18,2% de respuestas es que se encuentran con cansancio o stress. También hemos de destacar, que los estados menos frecuente que sienten los sujetos investigados son: la soledad y el aislamiento, donde un 50% dicen no experimentarlo en sus vidas. Las demás consideraciones anímicas no tienen relevancias notorias especiales.

Estos estados psíquicos del ser humano llevan a una vivencia subjetiva del ser propiamente ontológica, que nosotros en nuestra investigación la concretizamos preguntando por la felicidad que siente en la actualidad. Obteniendo un aspecto esencial que nos clarifica las disposiciones psicológicas con las que los alumnos afrontan el estudio de las materias tratadas en la Facultad, en nuestro caso con respecto al área de Religión. Obviamente un alumno con una tónica notoria de felicidad aprenderá con mayor entusiasmo las asignaturas. Los docentes también manifiestan estar *“bastante satisfecho”* con la labor que realizan y con los alumnos que tienen *“puedo trabajar en ellos con verdadera satisfacción”* *“considero mi situación docente como bastante positiva”* (Anexo –III-:643,649).

**Tabla 49.** Tabla sobre el sentimiento actual.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b> <b>Muy feliz</b>	<b>38</b>	<b>22,4</b>	<b>22,4</b>	<b>22,4</b>
<b>Bastante feliz</b>	<b>107</b>	<b>62,9</b>	<b>62,9</b>	<b>85,3</b>
<b>Poco feliz</b>	<b>24</b>	<b>14,1</b>	<b>14,1</b>	<b>99,4</b>
<b>NS/NC</b>	<b>1</b>	<b>,6</b>	<b>,6</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 22.** Diagrama de barras sobre el sentimiento actual de los alumnos investigados.

El resultado en este aspecto es bastante positivo, ya que hasta el 85,3% manifiestan encontrarse bastante felices.

## 9.5. Identificación curricular.

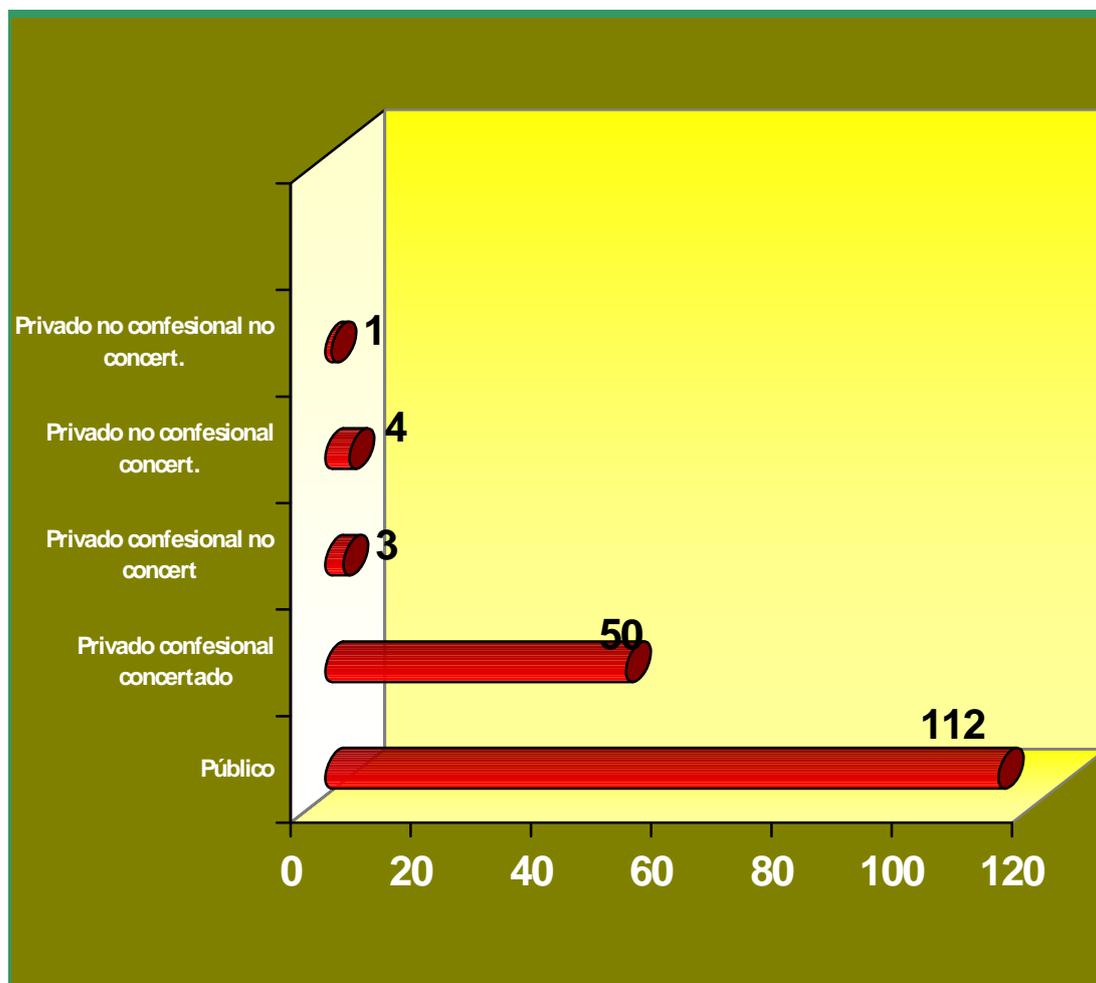
### 9.5.1. Ambiente educativo.

Para descubrir el grado de conciencia religiosa en una persona un factor importante a considerar es el tipo de educación que ha recibido en su etapa escolar tanto en primaria como en sus estudios de secundaria, parece que los alumnos traen buena base, así lo perciben los docentes: *“en general son bastante buenos estudiantes”* (Anexo -III-:650) *“Los alumnos tienen cierta madurez y son reflexivos y críticos”* (Anexo -III-: 643).

A este propósito nos responde, en primer lugar el ítems 24, donde se les pide a los alumnos investigados que, por favor, nos digan en qué tipo de centro cursaron sus estudios de educación secundaria y de bachillerato. A la cual se nos responde lo siguiente:

Tabla 50. Tipos de centros de secundaria y bachillerato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	112	65,9	65,9	65,9
	Privado confesional católico concertado	50	29,4	29,4	95,3
	Privado confesional católico no concertado	3	1,8	1,8	97,1
	Privado no confesional concertado	4	2,4	2,4	99,4
	Privado no confesional no concertado	1	,6	,6	100,0
Total		170	100,0	100,0	

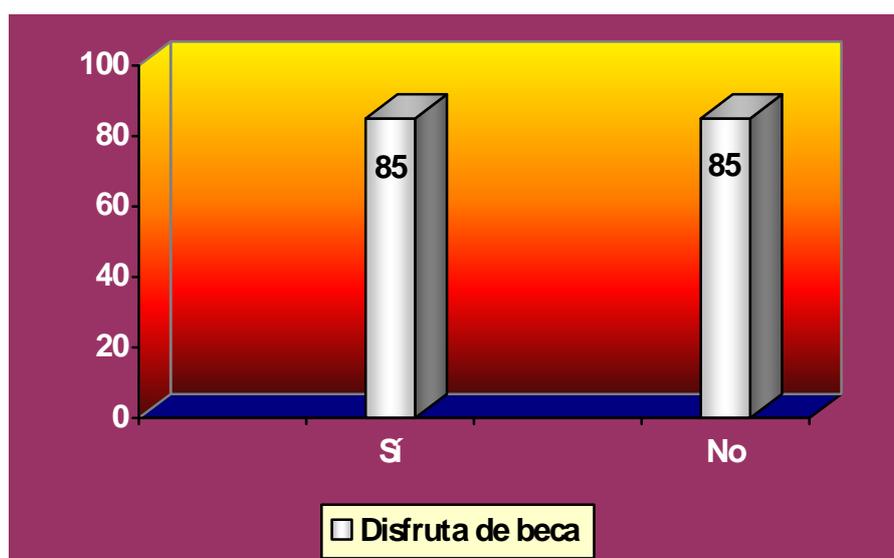


Gráfica 23. Diagrama de barras representativo de los tipos de centros de estudios de donde proceden los alumnos universitarios.

Volvemos a obtener un porcentaje del 29% de los alumnos, que nos indica que proceden de centros privados confesionales católicos concertados, donde cursaron sus estudios de secundaria y bachillerato. Este porcentaje coincide con los datos obtenidos al manifestar los que proceden de ambientes eclesiales (30%), y también con los que se definen como católicos practicantes (31,7%).

Con lo cual podemos calificar, desde una perspectiva estadística, que el trabajo docente realizado en los institutos de secundaria y bachillerato por los centros privados católicos concertados, es un éxito, porque del 30% aproximadamente de alumnos que pasan por estos institutos, se mantienen en la Facultad investigada, con el mismo porcentaje de alumnos, interesados en su formación religiosa para su futura labor profesional.

Otro vestigio que nos revela el ambiente educativo del cual proceden los alumnos, viene aclarado por el factor de las becas de estudios. Sabiendo que las becas de estudios universitarios, se otorgan a quienes cumplen varios requisitos: entre los que destacamos que deben ser buenos estudiantes, pertenecer a una familia con unos ingresos muy moderados, o proceder de familia numerosa, en el caso de familias católicas suele ser frecuente este aspecto, etcétera. Esta pista investigada nos amplía nuevos horizontes en las deducciones que enriquecerá el conocimiento de nuestro objetivo.



**Gráfico 24.** Alumnos universitarios investigados que disfrutaban de becas de estudios. (Torres Gemelas).

Curiosamente el 50% de los alumnos disfrutaban de becas, este índice nos muestra que son buenos estudiantes y de una clase social media.

**Tabla 51. Como alumno universitario**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Disfruta de beca	85	50,0	50,0	50,0
No disfruta de beca	85	50,0	50,0	100,0
Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 51.** Tabla que manifiesta los alumnos investigados que disfrutaban de becas de estudios.

### 9.5.2. Cualificación educativa.

Sabiendo que la titulación con la que acceden a los estudios universitarios es la siguiente:

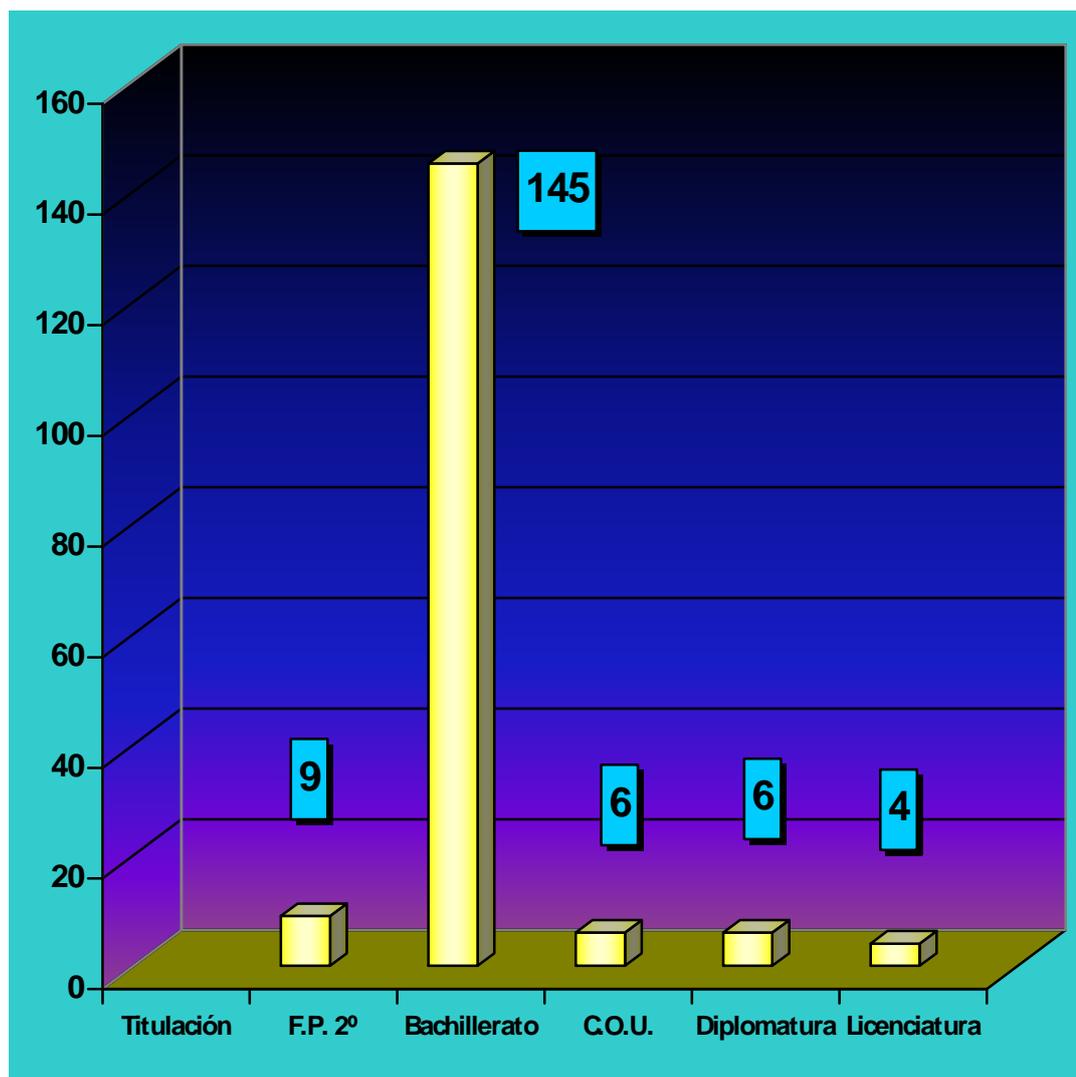
**Tabla 52.** Tabla de titulación académica más alta.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bachillerato	145	85,3	85,3	85,3
C.O.U.	6	3,5	3,5	88,8
F.P. 2º grado	9	5,3	5,3	94,1
Diplomatura	6	3,5	3,5	97,6
Licenciatura	4	2,4	2,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

El 96,5% de los alumnos se presentaron a selectividad, y que el 81,8% obtuvo una nota comprendida entre el 5 y 7.

Obtenemos que los alumnos que se interesan por nuestra área de Religión, han adquirido una competencia eficaz académica, que les capacita para gozar de unos conocimientos epistemológicos desde una base educativa suficientemente sólida. Esta opinión viene confirmada por los docentes *“los alumnos en general tienen cierta madurez”* (Anexo -III-: 643).

En la tabla de titulación académica se nos muestra también que seis alumnos son diplomados en otras disciplinas y cuatro licenciados por otras facultades.



**Gráfico 25.** Diagrama de barras de las titulaciones de los alumnos.

Atendiendo a las investigaciones realizadas sobre los aspectos socio-económicos de los alumnos, y considerando el estudio del segundo objetivo donde valorábamos la idoneidad didáctica que se aplica en la formación inicial de la especialidad de religión, obtenemos un perfil profesional del futuro maestro de Religión, que cumple satisfactoriamente los requisitos esperados. Nos referimos a las funciones, desde los planteamientos pedagógicos, que expusimos en la primera parte de nuestro trabajo, y que vamos a recordar muy sucintamente. El planteamiento pedagógico precisa un maestro reflexivo, crítico y creativo, que sepan acompañar al alumno desde la reflexión a la acción y viceversa. La reflexión no se hace en abstracto sino fundamentados en verdades enseñadas en religión, y en un contexto adecuado, donde se enseñen los valores

fundamentales del ser humano y se transluzca las creencias concretas del educador que ilumine epistemológicamente el conocimiento del educando.

Para ello recordamos, las funciones imprescindibles, que descubrimos en nuestra investigación, a la luz de nuestro cuestionario y entrevista. Los alumnos universitarios han adquirido una nueva estructura cognitiva, al aprender en clase el valor de la función mediadora–didáctica, que como sabemos, es crucial para la educación cristiana. Como recordamos esta función nos aparta de una magistratura impositiva, como se puede entender en un adoctrinamiento o ideas asimiladas por el maestro subjetivamente, y frecuente la exposición educativa que convenza al educando, porque asimila psicológicamente los conceptos y valores objetivos que se pretenden transmitir. Los docentes valoran *“la participación del alumno en algunos temas”* (Anexo -III-: 645) *“aunque deje libertad para que el alumno se desarrolle”* (Anexo -III-: 649).

Otro requisito importante que debe aprender el futuro maestro de religión, que sobradamente, percibimos en nuestros estudios, es la función mediadora-testimonial. Sabiendo que sólo unos valores experimentados profundamente por el docente, pueden ser transmitidos con transparencia y credibilidad. Esta función, tiene su cuna en el compromiso cristiano personal del estudiante universitario en su fase inicial de formación, pero necesita una madurez pedagógica que sólo se adquiere después de largos años de experiencia; es la función en la que se incluye la llamada “educación de valores”, donde su objetivo es humanizar y responsabilizar al discente, desde la libertad y hacia el verdadero desarrollo intelectual humano. Esto queda confirmado en las entrevistas a los docentes *“el reto... es estimular al alumno.”* (Anexo -III-:650).

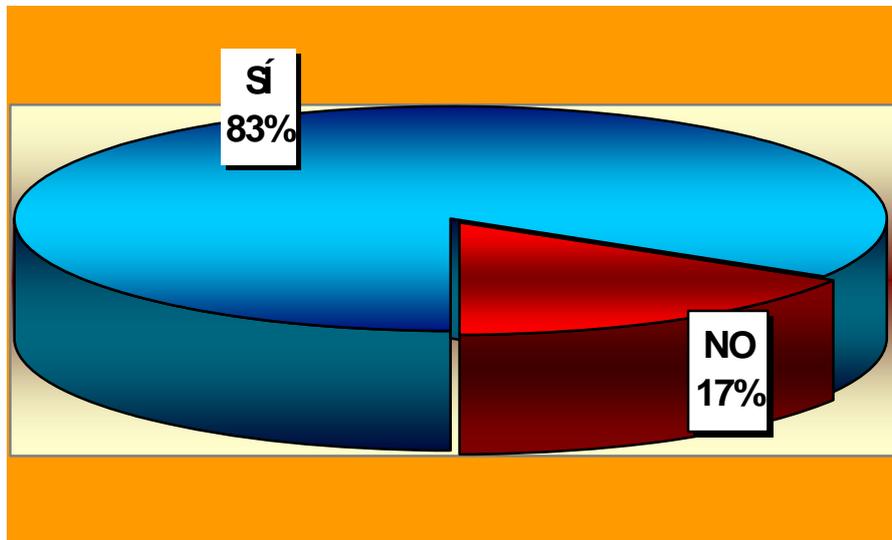
### **9.5.3. Identidad profesional.**

Conociendo el estado de ánimo de los alumnos y su satisfacción personal, nos interesa descubrir si existe una identidad en el alumno de magisterio al querer formarse como futuro maestro de Religión.

La primera pregunta que nos desvela las ilusiones profesionales de los estudiantes universitarios que estudian el área de Religión, es: ¿le gustaría ser profesor de Religión en la escuela? El 83,5% responde sí, el 16,5% responde no.

Con esto descubrimos que al menos en esta etapa, y en el campo determinado de nuestra investigación parece no haber una gran crisis de identidad profesional.

**Gráfico 26.** Diagrama de sectores de identidad profesional del futuro maestro de Religión.



La incongruencia, a primera vista, de unos alumnos universitarios formándose como maestros de Religión, pero que no les gustaría ejercer esta profesión en un futuro, nos obliga a preguntar los motivos de dicha negación, que alcanza el 16,5%, cifra nada despreciable. El 10,6% nos responde: “porque no me gusta mucho la enseñanza religiosa”. Otro 10,6% responde: “porque espero un trabajo mejor remunerado”. Existen otros motivos pero estadísticamente no son significativas.

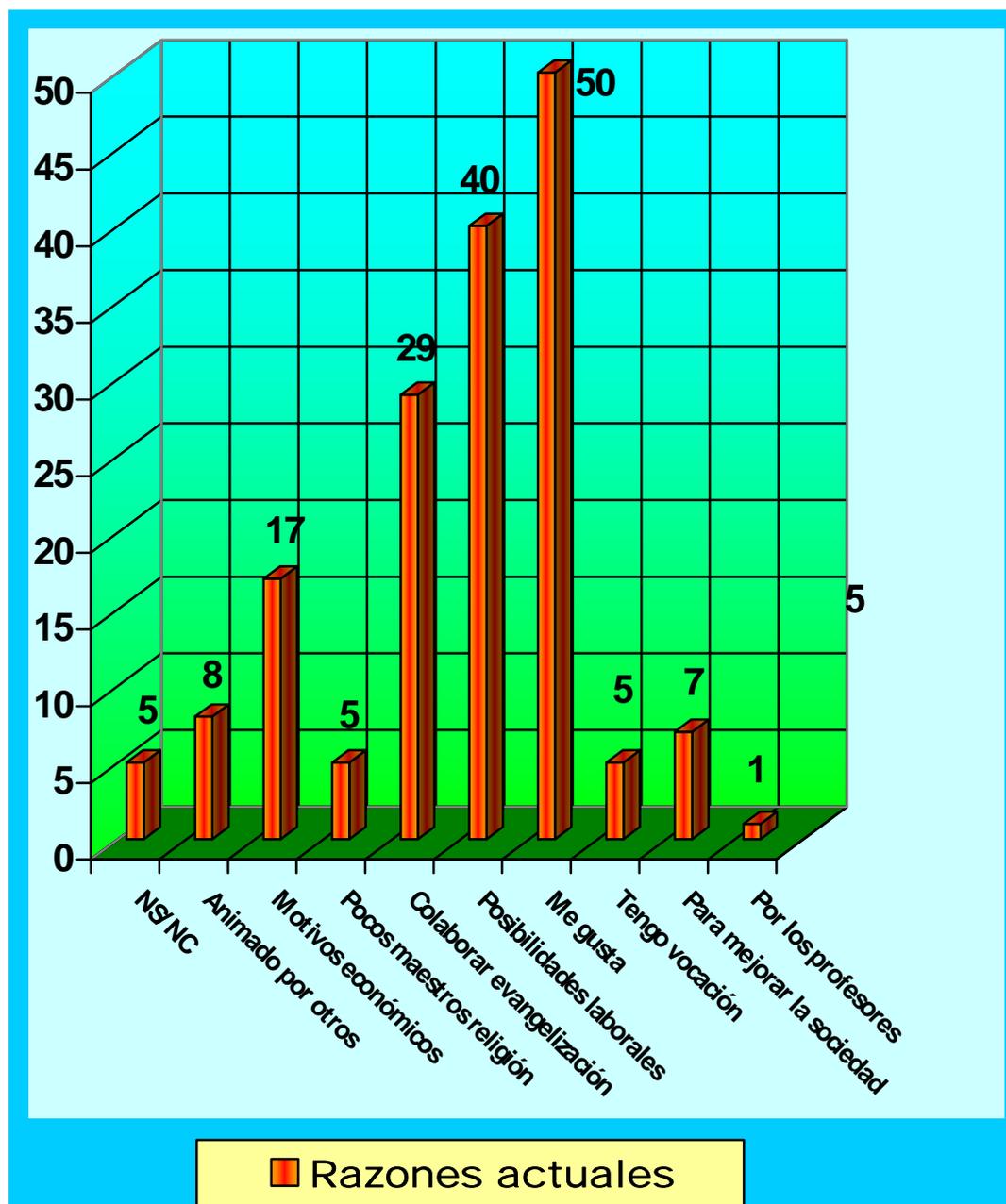
#### **9.5.4. Razones para elegir las asignaturas de Religión.**

Las razones que han movido a los jóvenes universitarios a estudiar Religión son muy interesantes pastoralmente, porque nos hace descubrir, las motivaciones prácticas que estimulan a dichos alumnos a pesar de la indiferencia social reinante en muchos ámbitos formativos, laborales y lúdicos juveniles hacia los católicos y sus actividades pastorales.

Las razones que dan con mayor porcentaje, en primer lugar “porque les gusta el trabajo con niños”, seguida de razones que dan lugar a “posibilidades futuras de mayor apertura al mundo laboral”. Estas dos razones que comprenden casi el 50% del total no son motivos pastorales. Sin embargo, el motivo más pastoral que es: “porque quiero colaborar en la misión evangelizadora” tan sólo tiene un porcentaje del 17,1%.

**Tabla 53.** Razones actuales para elegir las asignaturas de Religión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	2,9	2,9	2,9
	Porque he sido animado por otros	8	4,7	4,7	7,6
	Por futuros motivos económicos	17	10,0	10,0	17,6
	Porque hay pocos que quieren prepararse para religión	5	2,9	2,9	20,6
	Porque quiero colaborar en la misión evangelizadora	29	17,1	17,1	37,6
	Porque tengo posibilidades futuras en el mundo laboral	40	23,5	23,5	61,2
	Porque me gusta el trabajo con jóvenes y niños	50	29,4	29,4	90,6
	Porque tengo vocación para este futuro trabajo	5	2,9	2,9	93,5
	Porque con estos conocimientos puedo mejorar la sociedad	7	4,1	4,1	97,6
	Por los profesores que imparten estas clases	1	,6	,6	98,2
	Otros	3	1,8	1,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



**Gráfico 27.** Diagrama de barras que representa las razones actuales por las que se decidió a los estudios de Religión en su formación universitaria.

También hemos estudiado, las razones iniciales, por las cuales los jóvenes que pretenden cursar unos estudios universitarios se encuentran interesados en formarse mejor en la religión católica. Los resultados que recogemos vienen expresados mediante los estadísticos que nos muestran la tabla que sigue:

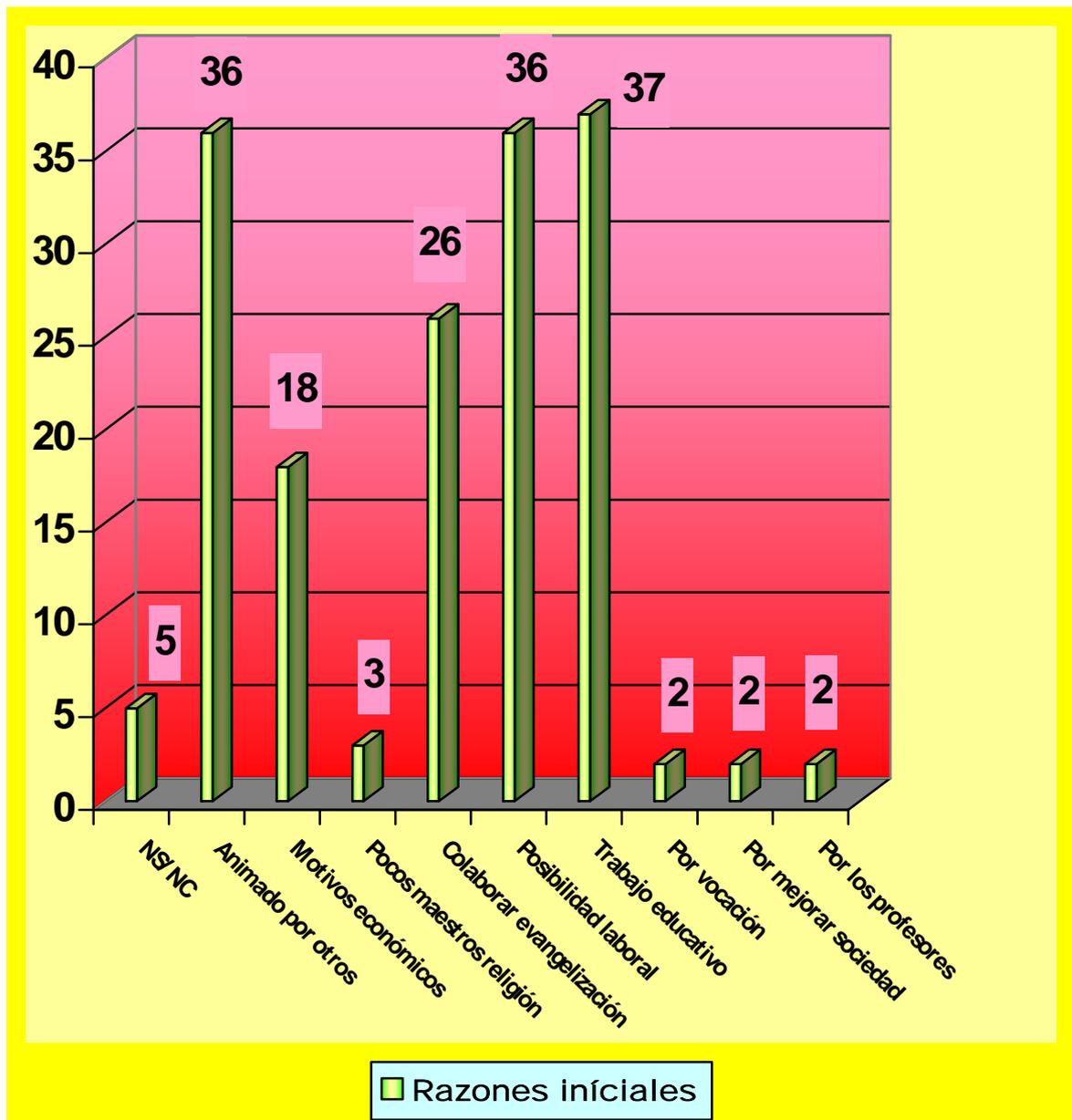
## Razones iniciales para elegir las asignaturas de Religión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	2,9	2,9	2,9
	Porque he sido animado por otros	36	21,2	21,2	24,1
	Por futuros motivos económicos	18	10,6	10,6	34,7
	Porque hay pocos que quieren prepararse para religión	3	1,8	1,8	36,5
	Porque quiero colaborar en la misión evangelizadora	26	15,3	15,3	51,8
	Porque tengo posibilidades futuras en el mundo laboral	36	21,2	21,2	72,9
	Porque me gusta el trabajo con jóvenes y niños	37	21,8	21,8	94,7
	Porque tengo vocación para este futuro trabajo	2	1,2	1,2	95,9
	Porque con estos conocimientos puedo mejorar la sociedad	2	1,2	1,2	97,1
	Por los profesores que imparten estas clases	2	1,2	1,2	98,2
	Otros	3	1,8	1,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 54.** Tabla que recoge los valores de las razones que tenían los estudiantes inicialmente para cursar las asignaturas de Religión.

Como podemos apreciar en la tabla 54, el motivo primordial por el que los estudiantes se deciden a cursar Religión, es porque *“han sido animados por otros”* que alcanza un 21,2% de respuestas. Siendo el valor con una frecuencia más elevada, nos hace descubrir la importancia que el mundo comercial da a la publicidad dentro del márketing social que nos envuelve. Y la publicidad directa, a veces de los propios compañeros, animan a decidir incluso la carrera universitaria que deben los jóvenes cursar. Otro factor que prima es el mercado

laboral que encontrarán los universitarios al obtener su titulación, que como vemos en los datos obtenidos en nuestra investigación, *“las posibilidades laborales”* es una razón inicial que convence al 21,2 % de los estudiantes que se interesan por los estudios de Religión, y que sigue siendo una razón de peso para el 23,5% de los estudiantes que han cursado o se encuentran cursando asignaturas del Área de Religión. Opinión confirmada por los docentes dicen *“piensan en su futuro laboral”* (ver Anexo -III-:645).



**Gráfica 28.** Diagrama de barras que muestra las razones iniciales por las cuales eligen los estudios para formarse como maestros de Religión.

Es importante observar el crecimiento de la motivación de los alumnos universitarios en el “*gusto por trabajar con niños y jóvenes*”, digamos que este factor es determinante en la vocación de maestro, y según nuestro estudio, se potencia en la formación inicial que recibe el alumno, ya que al matricularse en la Facultad nuestros alumnos investigado, al 21,8% les impulsó a comenzar sus estudios de magisterio, contemplando la enseñanza religiosa, la razón de “*porque me gusta el trabajo con jóvenes y niños*”. Curiosamente este porcentaje crece hasta el 29,4% cuando es estudiante universitario y ha cursado algunas asignaturas. Este factor nos demuestra que en la Facultad se transmite entusiasmo vocacional a los futuros maestros.

#### **9.5.5. Motivos de la elección de las asignaturas.**

Recordamos que el primer objetivo de nuestra investigación era: conocer las asignaturas que cursan los alumnos universitarios, en el área de Religión, en el período de formación inicial. (Conocimiento curricular formativo). En la estructura del cuestionario se preguntaba, en este quinto apartado referente a la identificación, por las asignaturas del área de Religión que cursaban los estudiantes universitarios.

El ítems 26 de nuestro cuestionario planteaba a los alumnos que manifestaran, al ser posible, cuales de las asignaturas del área de Religión que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, habían cursado y cuales pensaban cursar. Ya sabemos que las asignaturas que se cursan en este curso 2006-2007 son tres: “Mensaje Cristiano”, “El Hecho Religioso” y “Didáctica de la Religión”.

Este objetivo es el primero que persigue nuestra investigación, porque es interesante y necesario conocer: qué realidad educativa, conocen los alumnos universitarios investigados, respecto a las tres asignaturas del área de Religión, que se vienen impartiendo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, en el período de Formación Inicial de dichos maestros. Y el alumno que ya ha cursado uno o varias asignaturas, debe poseer un conocimiento teórico, de cierta efectividad de las asignaturas universitarias investigadas.

Sabemos por los resultados obtenidos, que la asignatura denominada “Mensaje Cristiano” la han cursado 120 alumnos de los 170 entrevistados, y del resto que quedaban por cursarla, 8 alumnos manifestaron que pensaban cursarla próximamente.

La asignatura “Hecho religioso”, la estaban cursando en el momento de pasar el test un total de 135 alumnos.

**Tabla 55.** Tabla de las asignaturas de religión cursadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	10	5,9	5,9	5,9
	Mensaje Cristiano	120	70,3	70,3	76.2
	El Hecho Religioso	35	20,5	20,5	96.7
	Didáctica de la Religión	5	3,3	3,3	100
	Total	170	100,0	100,0	

La asignatura de “Didáctica de la Religión”, que se cursaba en el segundo cuatrimestre, nos contestó que la habían cursado un 3,3%, restando un total de 130 alumnos aproximadamente, que contestaron que pretendían cursarla en ese segundo cuatrimestre, recordando que eran tres grupos distintos los que hemos investigados.

**Gráfico 29.** Diagrama de sectores de las asignaturas del área de religión cursadas.

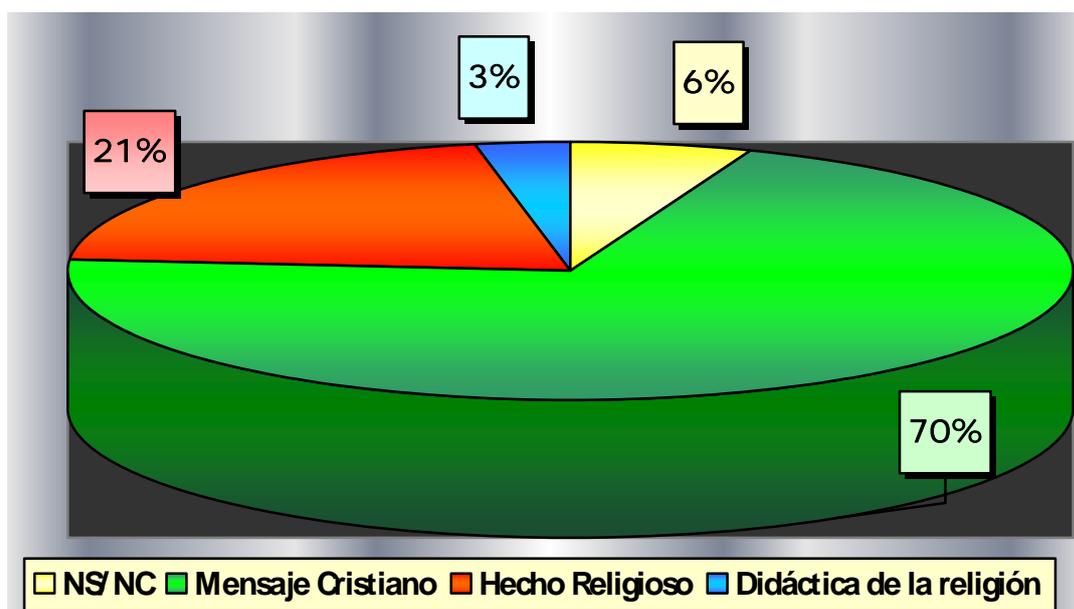


Tabla 56. Asignatura de religión que está cursando

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mensaje Cristiano	30	17,0	17,0	17,0
	El Hecho Religioso	135	79,4	79,4	96,4
	Didáctica de la Religión	5	3,5	3,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Con estas muestras recogidas, cumplimos satisfactoriamente, con el propósito de conocer las asignaturas que han cursado, así como, las que están cursando, y sabemos que una gran mayoría de los entrevistados, les queda por cursar la asignatura de “Didáctica de la Religión”, que es propiamente la de mayor contenido pedagógico y se cursa en el segundo cuatrimestre.

### 9.6. Formación complementaria.

Y nos queda por conocer y concretar sus capacitaciones profesionales, que vienen desveladas por su actitudes en clases, conformada por factores como la empatía con sus compañeros y el grado de comunicación, y por su actitud fuera del aula que viene determinada por el interés que demuestra en su formación y que lo descubriremos investigando sus campos de ampliación cognitiva.

La empatía con sus compañeros queda descubierta cuando nos detenemos en el ítems 36. La cuestión que proponemos es: si el alumno suele informar a sus compañeros de clase de Religión, cuando lee algún texto de interés que pueda despertar curiosidad en el receptor. Con los docentes la empatía es distinta la consideran como una *“armonía de trabajo”* y *“fluidez entre profesor y alumno”* (Anexo –III-:647,652).

¿Ha informado a sus compañeros de clase de religión cuando ha leído algo que les pueda interesar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,6	,6	,6
	Sí	75	44,1	44,1	44,7
	No	94	55,3	55,3	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Tabla 57. Tabla de información a los compañeros de las lecturas realizadas.



**Gráfico 30.** Diagrama de barras sobre la información entre compañeros de las lecturas realizadas.

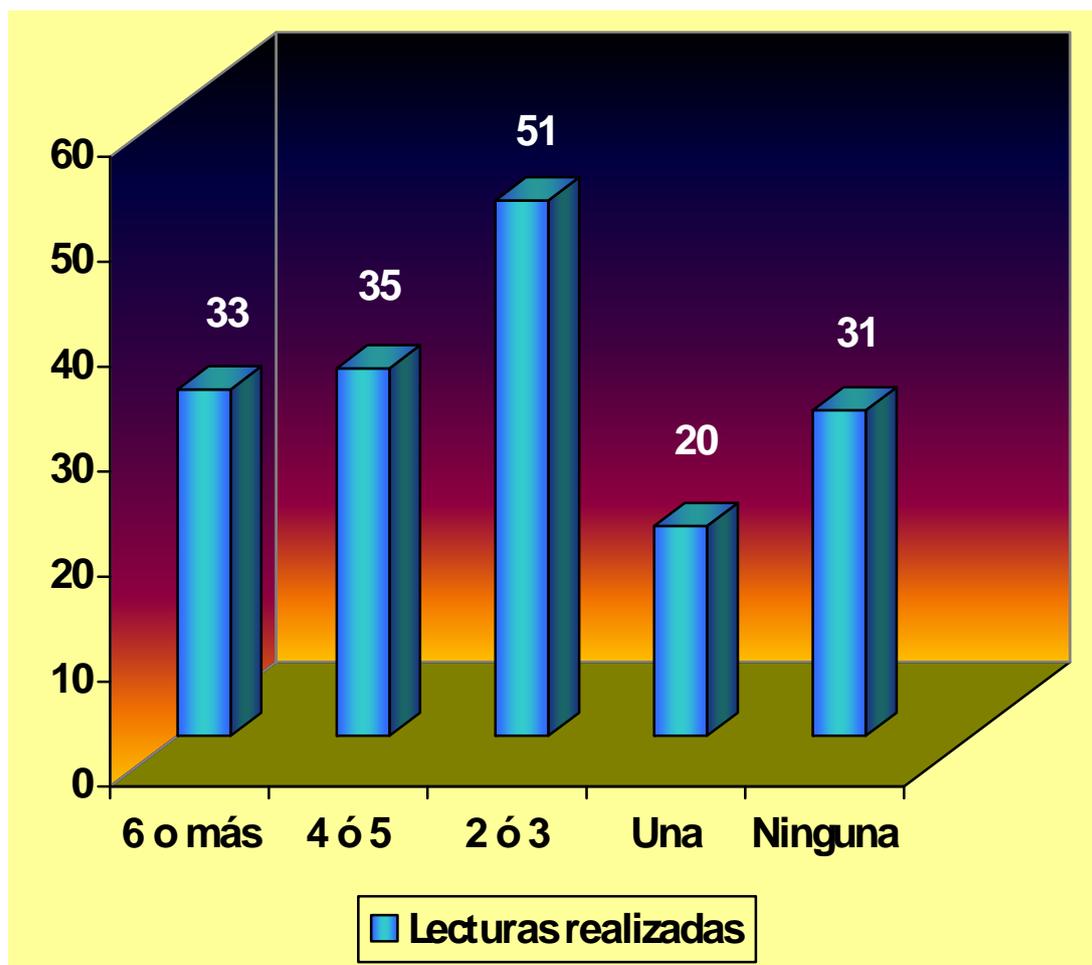
Observamos que el 55,3% de los alumnos investigados responden negativamente, a la pregunta que les interpela sobre la comunicación entre compañeros; estimamos bastante elevada esta cifra, más de la mitad, aunque no nos extraña al considerarla inmersa en el ambiente social urbano, donde la comunicación entre vecinos de un mismo hábitat suele ser precaria.

Al interrogante sobre la ampliación por medio de lecturas complementarias, a través de artículos, libros o páginas Web, de la formación integral del discente en su etapa universitaria se nos respondía con los siguientes resultados:

**¿Ha leído libros o artículos o página Web?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, 6 o más	33	19,4	19,4	19,4
	Sí 4 ó 5	35	20,6	20,6	40,0
	Sí, 2 ó 3	51	30,0	30,0	70,0
	Sí 1	20	11,8	11,8	81,8
	Ninguno	31	18,2	18,2	100,0
Total		170	100,0	100,0	

**Tabla 58.** Tablas de las lecturas complementarias realizadas por los alumnos.



**Gráfica 31.** Diagrama de barras de las lecturas complementarias.

La tónica general es que sí, aunque con los índices que hemos contemplado en la tabla anterior. Es decir, que el porcentaje de más de 6 y ninguno es similar, 19,4% dice que seis y 18,2% ninguna lectura.

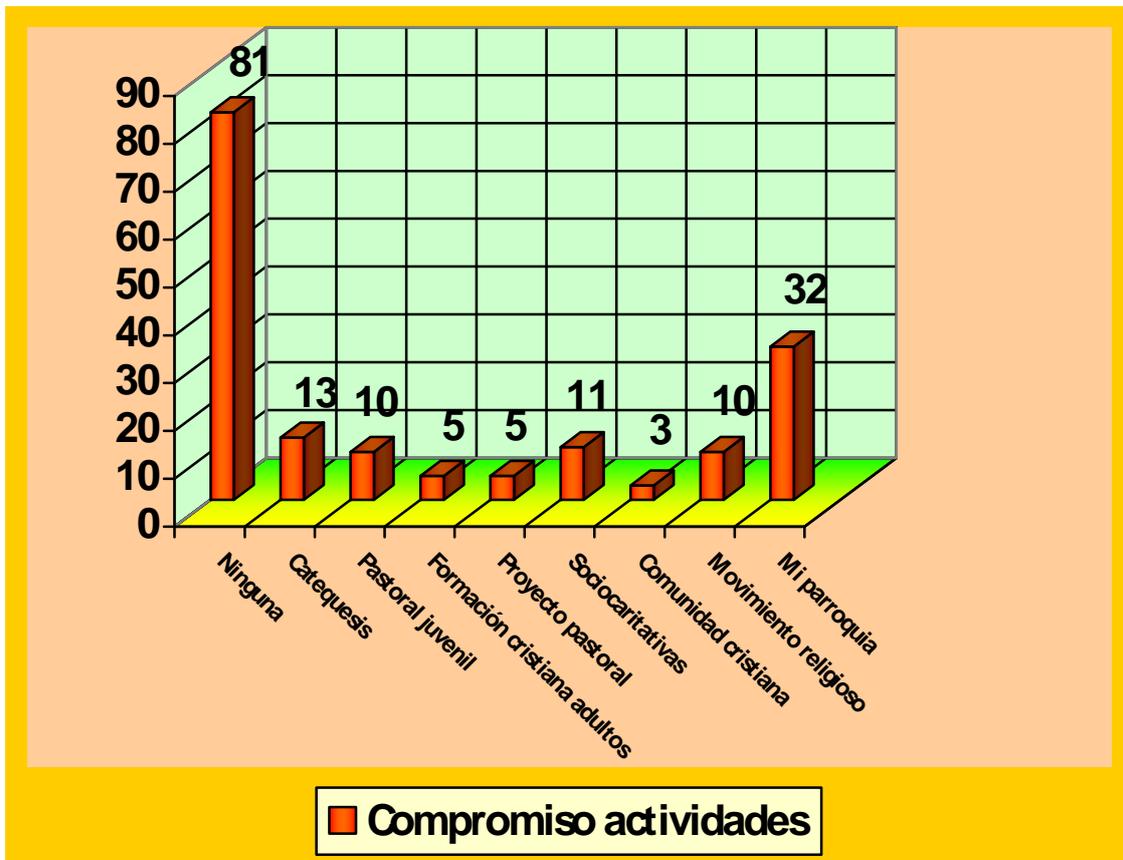
### **9.7. Vinculación con la comunidad eclesial.**

Una vez conocida la situación cristiana de los sujetos investigados porque sabemos los sacramentos que han recibidos, y después de hacer una valoración sobre el modo de celebrar la fe, confesando su práctica, seguimos profundizando para desvelar el compromiso pastoral que vienen desarrollando en sus vidas. En el ítems 37 se cuestiona directamente esta actitud y responden del siguiente modo:

¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	81	47,6	47,6	47,6
	Catequesis	13	7,6	7,6	55,3
	Pastoral juvenil	10	5,9	5,9	61,2
	Formación cristiana de adulto	5	2,9	2,9	64,1
	Otro tipo de proyecto pastoral	5	2,9	2,9	67,1
	Iniciativa socio caritativas	11	6,5	6,5	73,5
	Comunidades de vida cristiana	3	1,8	1,8	75,3
	Participación en movimiento religiosos	10	5,9	5,9	81,2
	Participo en mi parroquia	32	18,8	18,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 59.** Tablas del compromiso pastoral de los estudiantes universitarios investigados.



**Gráfico 32.** Diagrama de barras de las actividades pastorales de los alumnos investigados.

Con estos datos observamos que el 47,6% no tienen ninguna actividad pastoral. Donde se deduce que el 52,4% tienen actividades comprometidas con su fe católica. Si tan sólo el 32% de los alumnos investigados son practicantes podemos ver que un 20,4% de los alumnos no muy practicantes de su fe se encuentran comprometidos con una actividad pastoral. Este índice es muy curioso desde el punto de vista pastoral, puesto que las actividades pastorales no sólo parten del envío del Obispo o del sacerdote delegado por el Obispo, sino que el trabajo pastoral debe ser realizado y fortalecido frecuentemente con los dones y carismas del Espíritu Santo que Jesucristo ha enviado a su Iglesia, y se actualizan en nosotros, a través, de las celebraciones y prácticas de los sacramentos. Por lo que difícilmente se entiende una labor que se desempeñe en nombre de Jesucristo sin dejarse dirigir por sus mociones e inspiraciones, y para ello debo frecuentar el trato con Jesús, es decir, ser practicante en mi religión. De lo contrario podríamos entender la actividad pastoral como una labor solidaria en una Organización No Gubernamental (ONG). Donde sólo se contemplaría un compromiso filantrópico con unas motivaciones altruistas, que son muy dignas y apreciadas desde un punto de vista humanitario, pero depauperadas desde una perspectiva religiosa, porque sólo desarrollaría la dimensión de la persona caritativa inmanente, dejando olvidada la dimensión caritativa trascendente, que tiene toda actividad pastoral por su carácter de Gracia que comporta, desde las verdades cognitivas espirituales. Los docentes también manifiestan su compromiso pastoral, y esta actitud es un testimonio educativo muy importante en la formación inicial *“colaboro, aunque menos de lo me gustaría”* *“Llevo muchos años comprometido y me gusta ayudar”* (Anexo -III-: 648,654).

### **9.7.1.    Ámbito eclesial.**

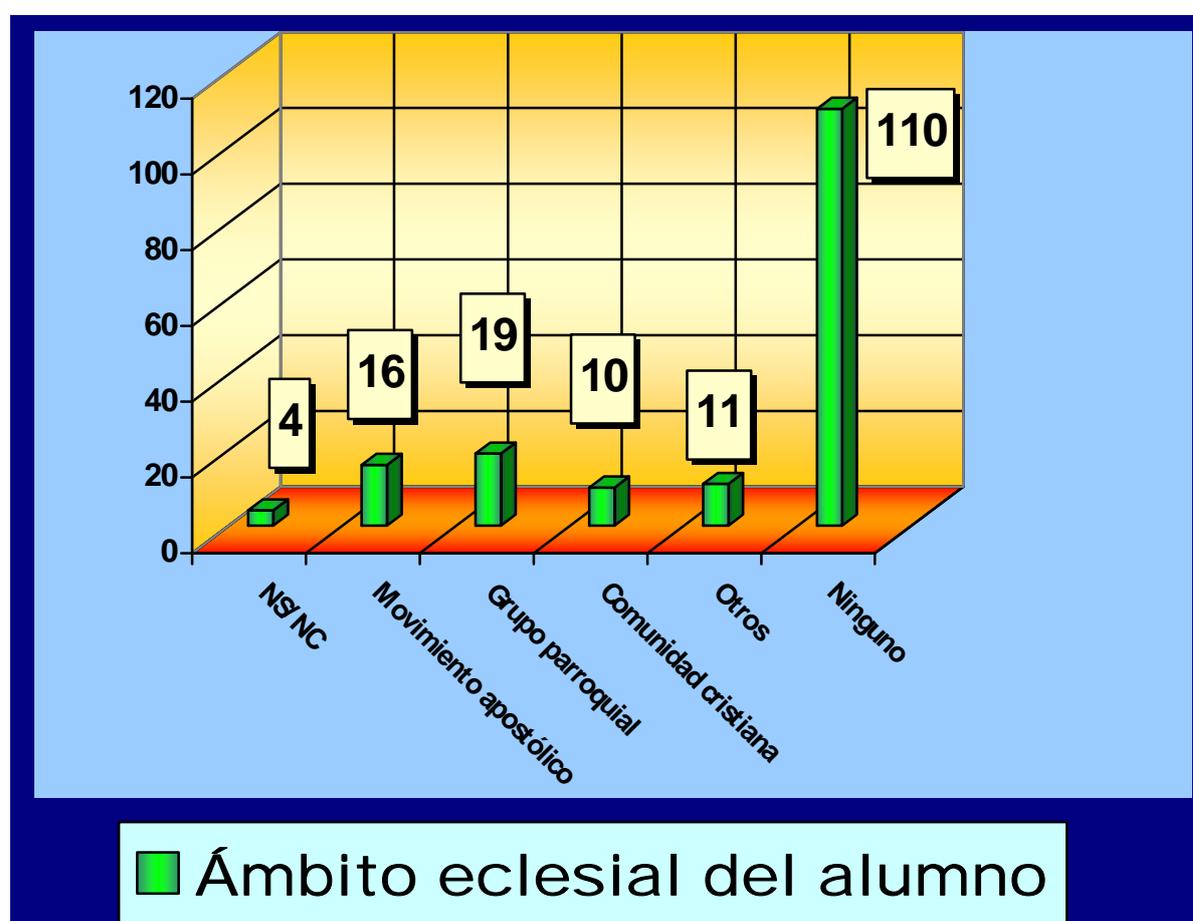
Lo primero que investigamos en los alumnos, es el ámbito eclesial para descubrir sus motivaciones de fe que les han conducidos a optar en estos cursos universitarios como discentes en el área de Religión católica.

El ítem 39 de nuestro trabajo nos abre las puertas en este punto. Preguntamos directamente si pertenece a algún movimiento, asociación, comunidad o grupo parroquial de la Iglesia. Con los siguientes resultados:

Tabla 60. ¿Pertenece a algún movimiento de la Iglesia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	4	2,4	2,4	2,4
	Asociación de laicos o movimientos apostólicos	16	9,4	9,4	11,8
	Grupo parroquial	19	11,2	11,2	22,9
	Algún tipo de comunidad	10	5,9	5,9	28,8
	Otros	11	6,5	6,5	35,3
	No pertenezco a ninguno	110	64,7	64,7	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Gráfico 33. Diagrama de barras sobre el ámbito eclesial del estudiante.



El 64,7% no pertenece a ningún grupo parroquial y el 11,2% pertenecen a grupos parroquiales. El 18,8 % de alumnos pertenecen a algún tipo de movimiento religioso. En total un 30% proceden de un ambiente eclesial. Casi el 65% no procede de un ambiente eclesial.

Recordando que el 31,7% se definían como católicos practicantes en el estudio del ítems 12 de nuestro cuestionario, vemos que coinciden las cifras de los alumnos católicos practicantes con el porcentaje de los alumnos que proceden de un ambiente eclesial. Esta comprobación además, nos confirma la coherencia y certeza en sus respuestas, de los sujetos investigados en nuestro estudio.

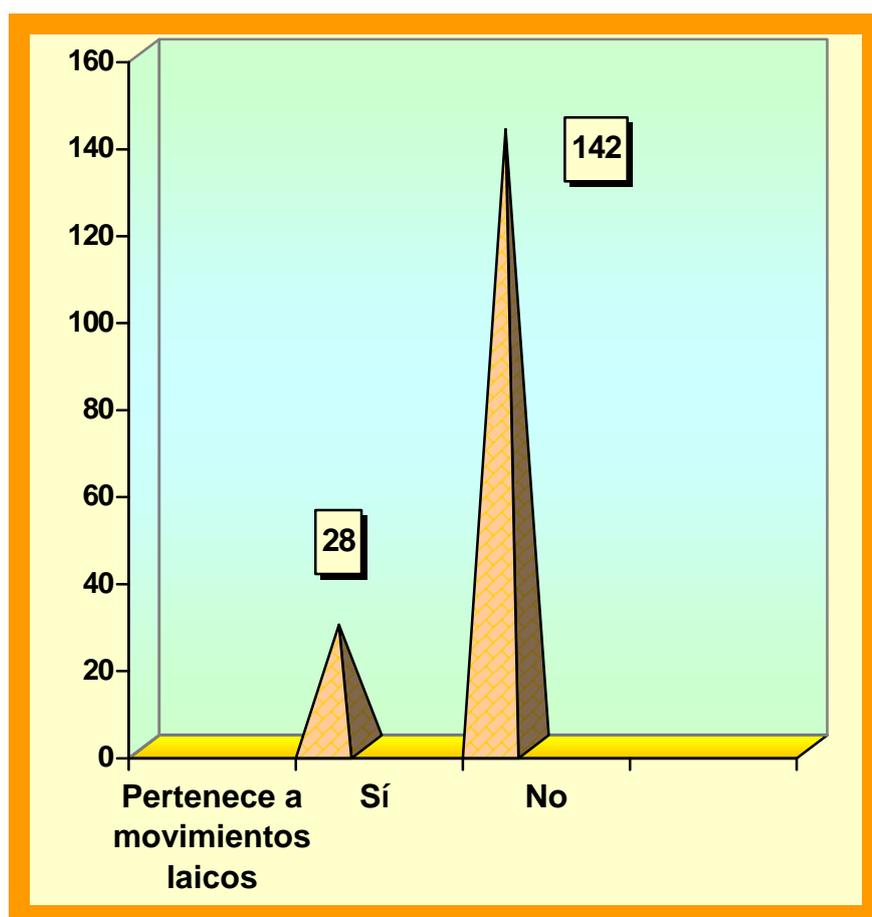
Al estudiar el ítems 37, también obtuvimos un porcentaje de un 18,8% de alumnos que afirmaban participar en su parroquia. Curiosamente el total de porcentajes de los que afirman pertenecer a algún tipo de movimiento eclesial es también el 18,8%. Aunque a este dato, debemos añadir, el 11,2% de los alumnos que pertenecen a grupos parroquiales.

Cuando preguntamos que nos indiquen el nombre de la asociación eclesial a que pertenecen (ítems 40), diez casos responden que a Comunidades Neocatecumenales, en nueve casos responden que a distintas Cofradías o Hermandades, siete casos a movimientos parroquiales y tres grupo juvenil eclesiales y los demás casos responden no pertenecer a ninguno.

Los docentes también han manifestado su compromiso porque les gusta ayudar, *“la evangelización y la opción preferencial por los pobres son dos pilares fundamentales en mi vida”* (Anexo -III-: 654)

Tabla 61 ¿A cuales de los movimientos laicos pertenece?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	142	83,5	83,5	83,5
	Pertenezco a	28	16,5	16,5	100,0
Total		170	100,0	100,0	



**Gráfico 34.** Diagrama piramidal que representa los alumnos que pertenecen a movimientos laicos.

## **9.8. Ideario según las perspectivas de la enseñanza religiosa.**

### **9.8.1. Razones para elegir las asignaturas de Religión.**

En el punto 9.5.3. tratábamos sobre la identidad profesional, y analizamos descriptivamente las respuestas obtenidas en el ítem 41. Pero vamos a investigar donde se fundamentaban aquellas razones, estudiemos las necesidades que los alumnos creen primordiales en la enseñanza de religión.

Vamos a investigar cómo concibe el universitario algunas necesidades educativas propias del Área de Religión, y de su implicación social y cultural. Al alumno se le formula directamente las siguientes preguntas, recogiendo las respuestas que nos muestran las siguientes tablas:

**Tabla 62.** Estadísticos sobre las preguntas realizadas.**Estadísticos**

		¿Cree que es necesario exponer el núcleo esencial del mensaje cristiano?	¿Cree que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales?	¿Cree que es necesario la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida?	¿Cree que es necesaria la presentación de las exigencias éticas del Evangelio y de la fe cristiana para la vida individual u social?
N	Válidos	170	170	170	170
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	3,69	3,70	3,56	3,35
	Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00
	Moda	4	4	4	4

**Tabla 63.** Respuestas recogidas a la pregunta sobre el núcleo del mensaje cristiano.**¿Cree que es necesario exponer el núcleo esencial del mensaje cristiano?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	10,6	10,6	10,6
	Nada	1	,6	,6	11,2
	Muy poco	2	1,2	1,2	12,4
	Algo	31	18,2	18,2	30,6
	Bastante	60	35,3	35,3	65,9
	Mucho	58	34,1	34,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 64.** Respuestas recogidas a la pregunta sobre el diálogo intercultural.**¿Cree que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	10,6	10,6	10,6
	Nada	2	1,2	1,2	11,8
	Muy poco	1	,6	,6	12,4
	Algo	28	16,5	16,5	28,8
	Bastante	64	37,6	37,6	66,5
	Mucho	57	33,5	33,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 65.** Respuestas recogidas cuando se pregunta sobre la experiencia de fe y el sentido último.

**¿Cree que es necesario la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	10,6	10,6	10,6
	Nada	1	,6	,6	11,2
	Muy poco	7	4,1	4,1	15,3
	Algo	31	18,2	18,2	33,5
	Bastante	68	40,0	40,0	73,5
	Mucho	45	26,5	26,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 66.** Respuestas recogidas cuando se pregunta por las exigencias del Evangelio en la sociedad

**¿Cree que es necesaria la presentación de las exigencias éticas del Evangelio y de la fe cristiana para la vida individual y social?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	10,6	10,6	10,6
	Nada	2	1,2	1,2	11,8
	Muy poco	13	7,6	7,6	19,4
	Algo	41	24,1	24,1	43,5
	Bastante	61	35,9	35,9	79,4
	Mucho	35	20,6	20,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

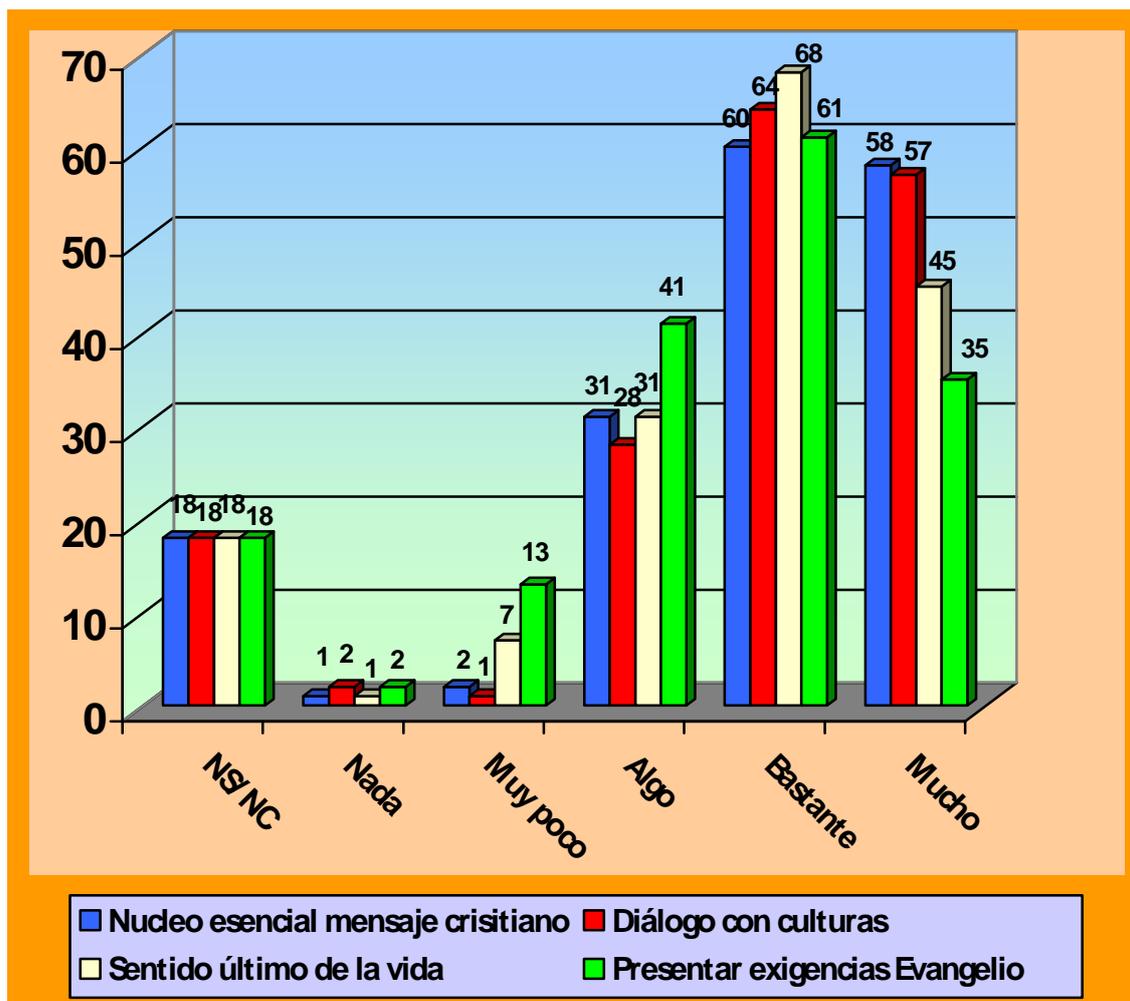
Cuando preguntamos: *¿Cree que es necesario exponer el núcleo esencial del mensaje cristiano?* Los que responde “mucho” es el 34,1% y se le añadimos los que responden “bastante” obtenemos un total del casi 70% de los alumnos.

A la cuestión: *¿Cree que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales?* Recogemos las respuestas de “mucho” del 33,5%, poco inferior a la cuestión anterior, pero si adicionamos las respuestas de “bastante” obtenemos un 70% de total.

En la siguiente pregunta que es: *¿Cree que es necesario la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida?* Responden “mucho” un 26,5%, un índice inferior a las dos cuestiones anteriores, sin embargo en “bastante” tenemos el record de un 40%.

En la última pregunta cuestionamos sobre si *¿Cree que es necesaria la presencia de las exigencias éticas del Evangelio y de la fe cristiana para la vida individual y social?* Aquí alcanzamos la cota menos elevada sumando las contestaciones de “mucho” y “bastante” obtenemos un 56,4%.

Veamos la gráfica y observemos como la respuesta de “bastante” es similar en las cuatro preguntas:



**Gráfico 35.** Diagrama de barras que representa el ideal de la aplicación de la educación religiosa.

### 9.8.2. Pensamientos filosóficos vitales del alumno.

Cuando se cuestiona sobre la filosofía que contiene un principio del fideísmo, se manifiesta más bien una convicción entre católicos en desacuerdo (70,6%) con el pensamiento que marca una sola verdad absoluta, entrando a manifestar unos principios relativistas que no admiten la verdad absoluta, sino las verdades parciales, es decir: tu verdad, mi verdad, la verdad del otro...

Tabla 67. De todas las religiones que hay en el mundo, probablemente sólo una es la verdadera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	16	9,4	9,4	9,4
	Muy en desacuerdo	52	30,6	30,6	40,0
	Más bien en desacuerdo	52	30,6	30,6	70,6
	Más bien de acuerdo	28	16,5	16,5	87,1
	Muy de acuerdo	22	12,9	12,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Seguidamente cuestionamos, que ante la complejidad social, es preferible someternos a las autoridades. Se marca un servilismo y se fomenta un sistema totalitario. El 88,8% responde en desacuerdo.

Tabla 68. En un mundo complicado como el actual, lo mejor es atenerse a lo que nos digan las autoridades y expertos en quienes podamos confiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	10	5,9	5,9	5,9
	Muy en desacuerdo	80	47,1	47,1	52,9
	Más bien en desacuerdo	61	35,9	35,9	88,8
	Más bien de acuerdo	15	8,8	8,8	97,6
	Muy de acuerdo	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

En esta nueva pregunta que proponemos se encuentra comprendido un sistema social conservador por definición. Puesto que cuando miramos al pasado para encontrar soluciones a los problemas actuales, hacemos uso de la historia y de su conocimiento, pero también del depósito cultural de una sociedad, y junto a ese depósito cultural en nuestro caso se encuentra el depósito de la fe, que nos lega Jesús, y que custodia celosamente la Iglesia. Sabiendo que esa enseñanza se actualiza con la asistencia del Espíritu Santo, y a esa enseñanza la denominamos Magisterio. En contraposición sabemos que cuando pretendemos buscar solución a los problemas actuales mirando hacia el futuro, es decir al porvenir, nos encontramos con una esperanza ilusoria, pues el futuro no es real, sino utópico. A esta tendencia se le llama progresista.

El 58,8% afirma estar en desacuerdo con mirar al pasado.

Tabla 69. Sólo mirando hacia el pasado encontraremos solución a nuestros problemas actuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	2,9	2,9	2,9
	Muy en desacuerdo	33	19,4	19,4	22,4
	Más bien en desacuerdo	62	36,5	36,5	58,8
	Más bien de acuerdo	57	33,5	33,5	92,4
	Muy de acuerdo	13	7,6	7,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Tabla 70. Todo cambia tan rápidamente en estos tiempos que uno difícilmente puede ya distinguir entre lo que está bien y mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	2,9	2,9	2,9
	Muy en desacuerdo	52	30,6	30,6	33,5
	Más bien en desacuerdo	61	35,9	35,9	69,4
	Más bien de acuerdo	45	26,5	26,5	95,9
	Muy de acuerdo	7	4,1	4,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Esta pregunta nos afrenta a una sociedad nihilista, llena de vacío, e incertidumbres, a la que se une ese cambio rápido, mezcla de la novedad espacial sin el sosiego de la dimensión temporal. La sociedad de las prisas, de la eficacia y prontitud. Es la sociedad que nace con la industrialización, y que se concretiza en nuestro tiempo en la filosofía pragmática. Donde lo que impera es el ¿para qué sirve? Sociedad donde se minusvalora al deficiente, la etapa infantil del ser humano y al estado de senectud del hombre, donde la madurez se convierte en enfermedad y la medicina crea una disciplina nueva que la atiende: la geriatría.

Casi el 70% se encuentra en desacuerdo con este principio relativista que descubre la frase. Opinión triangulada con la entrevista a los docentes que dicen “*nuestros estudiantes son bastantes moderados y responsables en sus estudios*” aunque consumistas y un poco individualistas también (Anexo -III-:645).

Tabla 71. El futuro es tan inseguro, que lo mejor que se puede hacer es vivir al día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	6	3,5	3,5	3,5
	Muy en desacuerdo	17	10,0	10,0	13,5
	Más bien en desacuerdo	35	20,6	20,6	34,1
	Más bien de acuerdo	59	34,7	34,7	68,8
	Muy de acuerdo	53	31,2	31,2	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Este sistema de vida se nos impone hoy día como el ideal. La prueba está en que el 70% de los sujetos investigados se encuentra de acuerdo, y un 31,2% muy de acuerdo. Pero es nefasto vivir sin esperanza, sin objetivos ni metas. Este pensamiento viene fomentado por los ideales demócratas donde se otorgan ciclos de gobiernos de poco espacio temporal, donde nunca se tiene tiempo de hacer nada. En el trasfondo lleva una filosofía materialista, profundamente inmanente y sutilmente económica.

Con este análisis hemos deducido, que los individuos investigados no se definen políticamente, porque no esperan mucho de las promesas electorales, no miran al pasado, no quieren que lo confundan y se concentran en el hoy. Con este perfil y conociendo sus compromisos, podemos ver jóvenes pasivos ante una sociedad dirigida por una generación de maduros progresistas, que no saben transmitir sus inquietudes sociales, porque hoy ya no encajan en el pensamiento universitario.

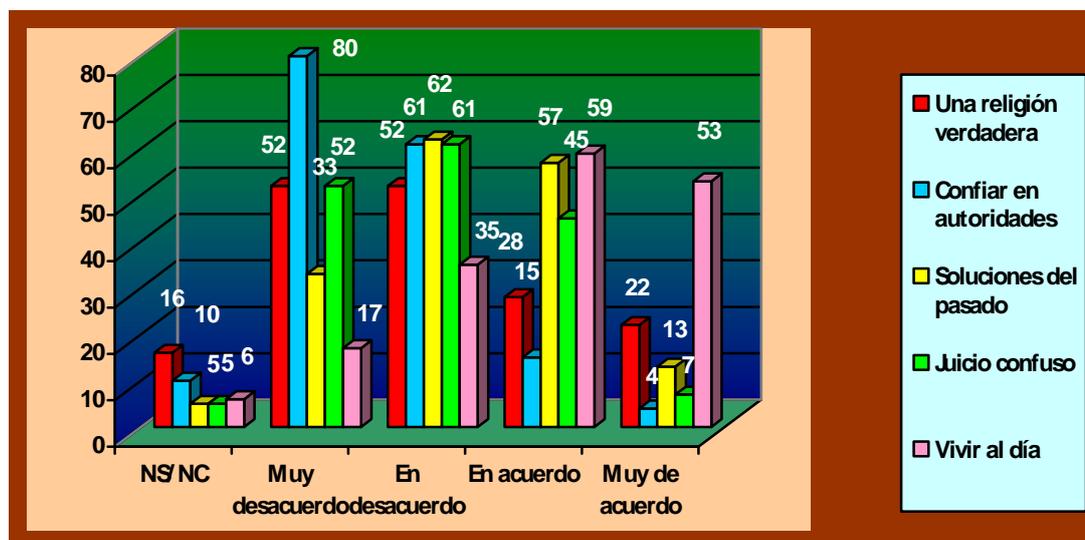


Gráfico 36. Opiniones de la vida del alumnado.

## **9.9. Recursos humanos, pedagógicos y técnicos de los que disfrutamos en la Facultad.**

### **9.9.1. Valoración del sistema pedagógico y didáctico.**

En este punto de nuestra investigación, pretendemos estudiar la idoneidad didáctica, según la valoración científica que nos pondrá en claro la perspectiva, desde la experiencia de los alumnos investigados, de las limitaciones que se observan, en la Facultad de Granada, para aplicar un sistema pedagógico y didáctico adecuado, que pueda ofrecer una formación inicial competente del área de Religión, considerados desde los recursos humanos que ofrece la Facultad, así como los recursos pedagógicos que se utilizan en clases y los medios técnicos de que se disfruta para la docencia universitaria.

A este campo el cuestionario ofrece una porción de ítems considerables, concretamente desde el ítems 45 hasta el ítems 52.

### **9.9.2. Grado de satisfacción.**

La primera cuestión que abordamos, es el conocimiento desde una perspectiva psicológica, del grado de satisfacción que el alumnado en su formación inicial, manifiesta con respecto a la relación con el profesorado que imparte estas asignaturas del área de Religión. La pregunta fue formulada concretamente como se expresa en la tabla de recogida de muestras, en este análisis descriptivo que hemos realizado, presentamos las siguientes calificaciones:

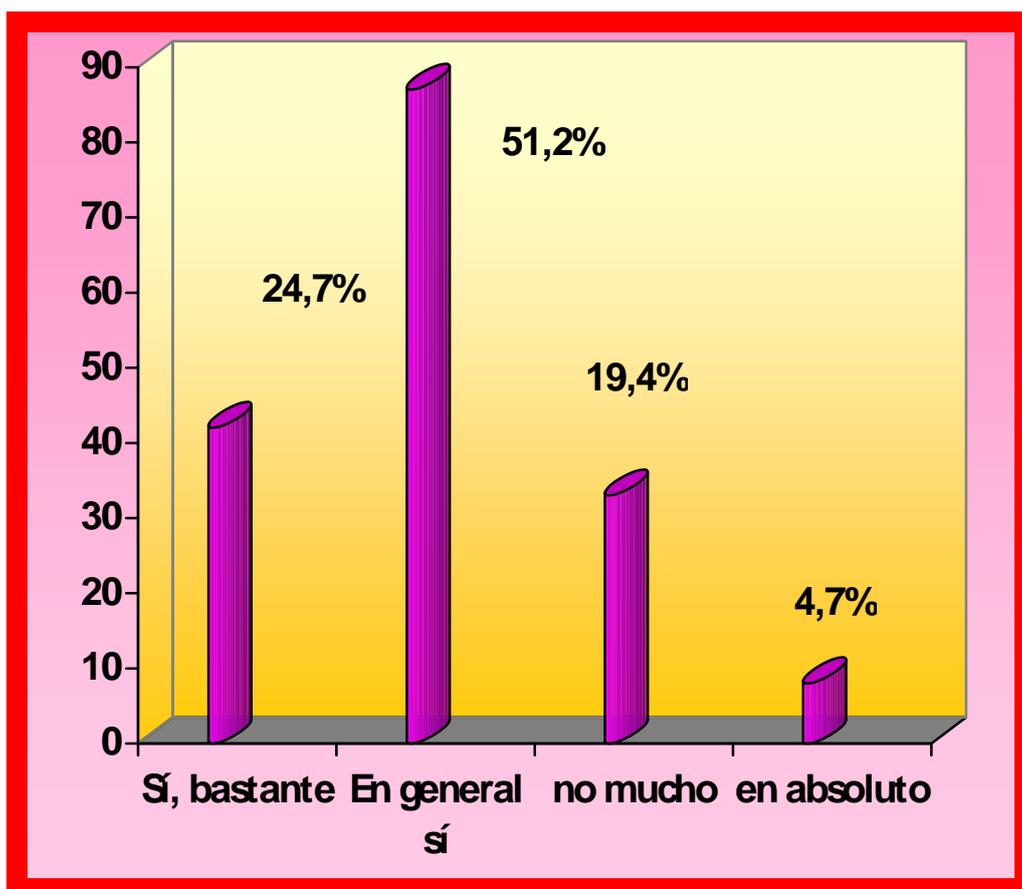
**Tabla 72. ¿Se encuentra satisfecho con el profesorado de la facultad que imparten las asignaturas de enseñanza religiosa en su curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, bastante	42	24,7	24,7	24,7
	En general sí	87	51,2	51,2	75,9
	No mucho	33	19,4	19,4	95,3
	No, en absoluto	8	4,7	4,7	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Los resultados, como se pueden comprobar a simple vista, son de satisfacción absolutamente positiva, un 76 % de los alumnos, y el número de alumno que se encuentran satisfechos con el profesorado que imparte su docencia en la Facultad, aunque no en plenitud de satisfacción, podríamos calificar, es del, nada menos que, más del 95% de los alumnos.

Este resultado nos hace descubrir, que no existe impedimento humano notorio en el ejercicio profesional formativo en esta área de Religión, considerando el aspecto cognitivo bastante satisfactorio, pues existe una psicología aplicada en el aula, que nos permite suponer con fundamentos, una empatía notable, entre alumno y profesor, que facilita la fluidez psicopedagógica en el aprendizaje de las asignaturas investigadas.

**Gráfico 37.** Diagrama de barras del grado de satisfacción con el profesorado.



Los docentes se encuentran satisfechos con los alumnos los califican de *“sencillos y modestos, confío en esta generación de jóvenes”* (Anexo-III-:648).

### 9.9.3. Motivos de insatisfacción en la docencia.

De los resultados estadísticos considerados negativos, que comprende una frecuencia de 8 casos en total, es decir el 4,7 %, el motivo por el que consideran insatisfecha su docencia, en las asignaturas cursadas, es mayoritariamente porque creen que no usan una metodología pedagógica adecuada.

### 9.9.4. Uso de nuevas tecnologías y medios pedagógicos nuevos.

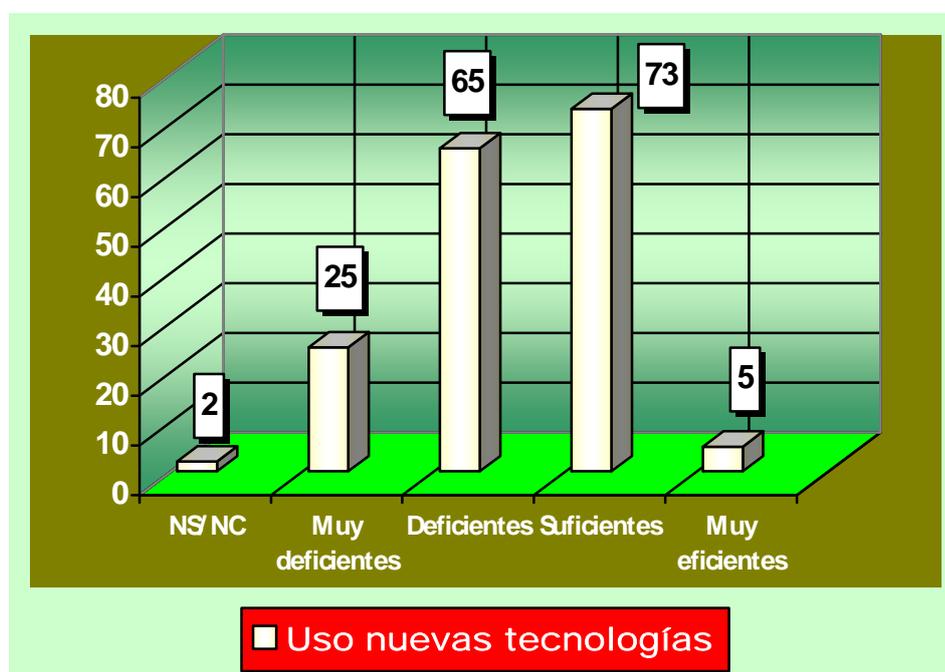
En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, en los medios pedagógicos y técnicos de los que dispone la Facultad, para el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas del Área de Religión, las respuestas mayoritariamente, con un 54%, consideran que es deficiente. Los docentes lo consideran aceptable en línea general *“poseo todo lo que necesito”*(Anexo -III-:646,651).

Mostramos en el recuadro siguiente el análisis descriptivo recogido en nuestra investigación.

Tabla73. Consideración del uso de las nuevas tecnologías en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,2	1,2	1,2
	Muy deficientes	25	14,7	14,7	15,9
	Deficientes	65	38,2	38,2	54,1
	Suficientes	73	42,9	42,9	97,1
	Muy eficientes	5	2,9	2,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Los docentes no encuentran dificultad *“lógicamente estos elementos los debes prever antes de clase”* (Anexo-III-: 646), *“cuando he necesitado transparencias, proyectores, vídeos o lo que sea no he encontrado gran dificultad”* (Anexo -III-: 652). Los resultados estadísticos lo representamos gráficamente, porque es interesante resaltar, que el mayor número de respuestas obtenidas consideran el uso de nuevas tecnologías suficiente, aunque, en un cómputo estadístico general podemos concluir la observación antes expuesta con la siguiente gráfica:

**Gráfica 38.** Diagrama de barras del uso de nuevas tecnologías.

### 9.9.5. Estilos docentes aplicados.

Con respecto a la metodología que se utiliza con más frecuencia en clase, donde se imparten las asignaturas del área de Religión, nos interesa constatar tres estilos docentes diversos, que son los más frecuentemente usados en las facultades. Hemos preguntado por el uso del tipo de “clases magistrales”, que contiene un estilo autoritario, donde la función del profesor es muy activa y la del alumno más bien pasiva. Hemos preguntado, por el “modelo facilitador” o “guía al alumno”, conocido como estilo docente democrático, donde el profesor acompaña al alumno en su formación guiando y dirigiendo pero la actitud del alumno es de mayor participación y protagonismo en el aprendizaje. Y el modelo delegador que conlleva el estilo dejar hacer, donde la función tutorial del profesor se limita a corregir y estimular en la dirección oportuna pero la tarea docente carga sus tintas en la disposición activa del alumno. Las clases magistrales, se suelen dar con mayor frecuencia según la opinión de un 67 % de alumnos frente al 33 % que opina lo contrario, los docentes aportan: *“explico los temas por el método magistral, es el más frecuente”* (Anexo –III-: 645).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	6	3,5	3,5	3,5
	Nada	10	5,9	5,9	9,4
	Poco	40	23,5	23,5	32,9
	Bastante	60	35,3	35,3	68,2
	Mucho	54	31,8	31,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Tabla 74. Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)

El modelo delegador, con su estilo de dejar hacer al alumno, es el menos puesto en práctica según las respuestas de los alumnos investigados, con un porcentaje del 82 % que manifiesta no ser utilizado en sus clases.

Tabla 75. Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer).

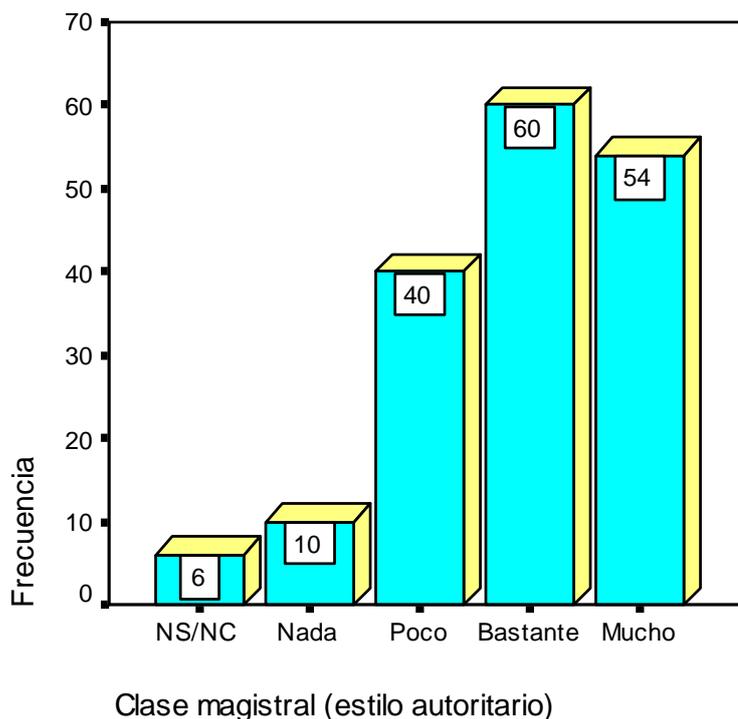
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	10,6	10,6	10,6
	Nada	51	30,0	30,0	40,6
	Poco	70	41,2	41,2	81,8
	Bastante	27	15,9	15,9	97,6
	Mucho	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

También dicen los docentes *“también me gusta la participación del alumno en algunos temas”* (Anexo –III-: 645). Finalmente, el estilo docente de modelo facilitador o guía del alumno, también conocido como el estilo democrático, opina la mitad de los entrevistados que sí se usaba, y la otra mitad que no. Por lo que deducimos, que en ciertas ocasiones se ha tenido experiencia de este estilo, aunque gran parte de los alumnos deseaban que fuese más frecuente su uso.

Tabla 76. Estilo docente: Modelo facilitador o guía del alumnado (estilo democrático)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	11	6,5	6,5	6,5
	Nada	8	4,7	4,7	11,2
	Poco	65	38,2	38,2	49,4
	Bastante	67	39,4	39,4	88,8
	Mucho	19	11,2	11,2	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

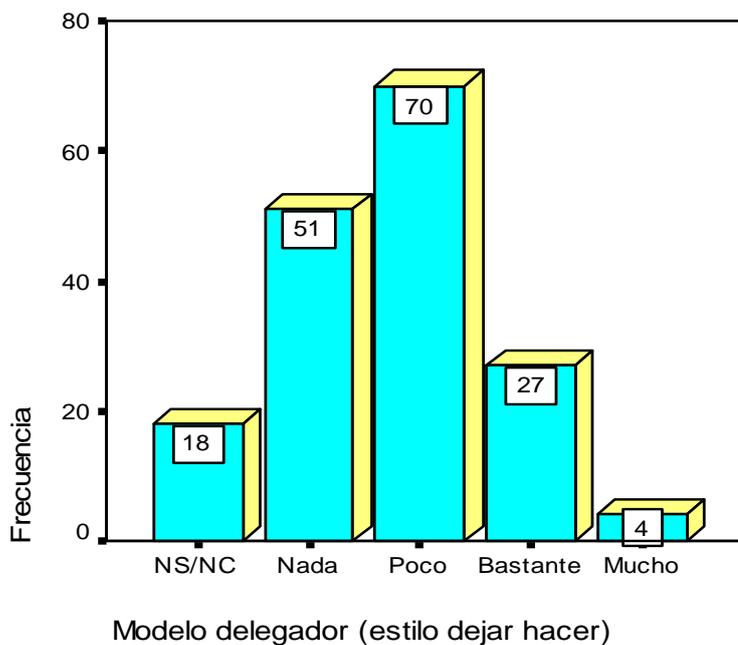
### Estilo docente: Clase magistral



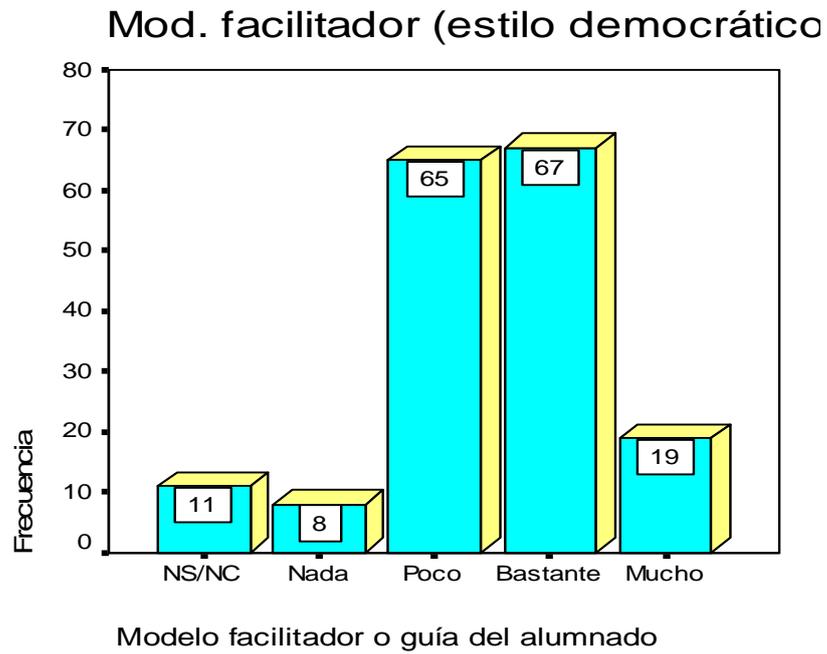
**Gráfico 39.** Diagrama de barras del estilo docente clase magistral.

**Gráfico 40.** Diagrama de barras del estilo docente modelo delegador.

### Estilo docente: Modelo delegador

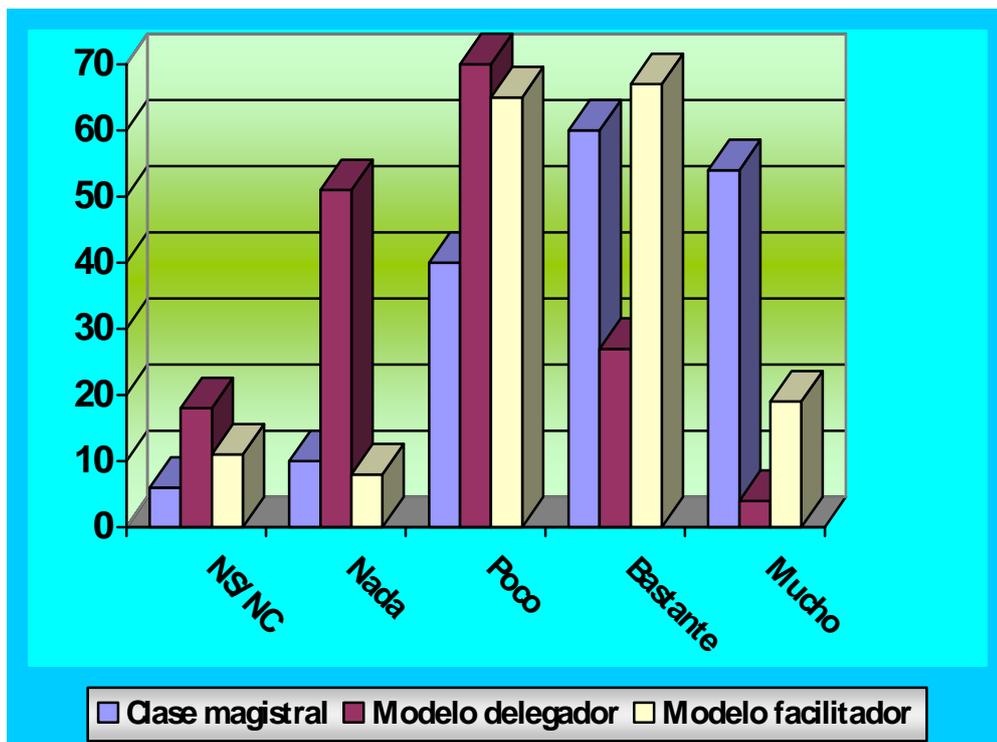


**Gráfico 41.** Diagrama de barras del estilo docente democrático.



En estas gráficas comparativas, observamos claramente de un modo visual, las conclusiones obtenidas de este análisis descriptivo.

**Gráfico 42.** Diagrama de barras de los estilos docentes aplicados.



### **9.9.6. Métodos pedagógicos utilizados.**

Los métodos pedagógicos universitarios utilizados en las aulas al impartir las clases, van muy relacionados con la metodología aplicada de los estilos docentes que hemos investigado anteriormente, pero en este punto de la investigación, se concretizará el modo cómo se aplica la pedagogía en el aula. Es interesante descubrir estos resultados, para poder valorar y conocer más objetivamente, el sistema didáctico que se viene poniendo en práctica.

### **9.9.7. Explicación del tema por el profesor.**

El primer método sobre el que investigamos, es ciertamente el más común, el que denominamos método pedagógico de exposición gnoseológica con presencia real, personal y directa del discente con el docente, en el aula; (que difiere notablemente con la docencia del profesor digital que explica sus temas por medios informáticos, que aunque pueden ser directo y personalizado, se prescinde de la presencia real y de la composición mediática, en un espacio concreto que es el aula y con un medio, como por ejemplo puede ser la pizarra; así como la presencia personal del profesor en la exposición de las explicaciones), aunque este método, se identifica plenamente con la docencia de clase magistral, también se utiliza en el modelo facilitador, es el método pedagógico que calificamos en nuestra entrevista: “explicación del tema por el profesor”, con las características especificadas anteriormente.

Los resultados recopilados en nuestra investigación, nos muestran que el método pedagógico de explicación del tema por el profesor en clase, es valorado como muy utilizado por el 57% de los encuestados, y un 40,6% cree que bastante, con lo que sacando un cómputo totalizador llegamos a deducir que casi el 97% de los alumnos opinan, que este método es aplicado considerablemente, en la transmisión de las asignaturas del área de Religión en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada. Triangulando con las entrevistas a los docentes vemos que se confirma esta opinión *“La pedagogía que aplico en clase es muy similar a la que en general se utiliza en las facultades: explicación de temas, recogida de apuntes, mandar lecturas, trabajos a los alumnos, exámenes... la asignatura no se presta a otro tipo de pedagogía”*.(Anexo -III-:650).

Tabla 77. Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	2,4	2,4	2,4
	Bastante	69	40,6	40,6	42,9
	Mucho	97	57,1	57,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Gráfico 43. Diagrama de barras del método pedagógico: explicación del profesor.

### 9.9.8. Trabajo personal del alumno.

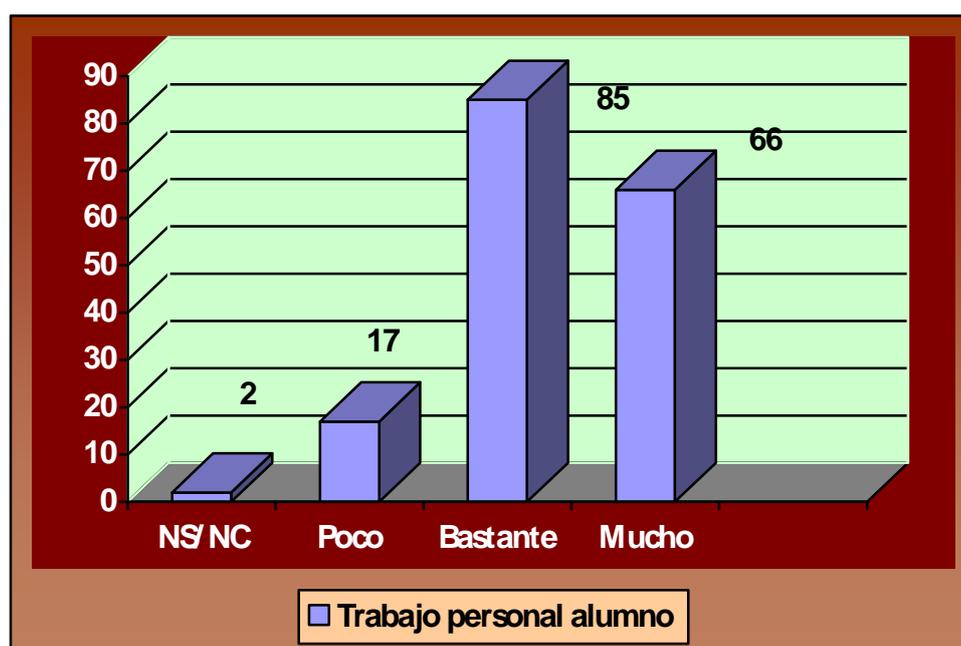
Cuando el alumno es interpelado para que manifieste su opinión valorando su trabajo personal en clase, no podemos esperar una respuesta descalificadora, por eso la investigación deberá ser cotejada con otros ítems posteriores que ilustrarán y acotarán esta respuesta. Lógicamente utilizaremos tablas de contingencias, para comparar, perfilando concretamente en qué matices concretos el alumno valora su trabajo personal. Pero en este momento de la investigación, pretendemos calificar, si se utiliza en clase el método pedagógico que denominamos “trabajo personal del alumno”. Los docentes opinan *“la asistencia a clase y la tarea extraescolar que elabora el alumno, ahí está la clave del éxito de un buen estudiante”* (Anexo –III-: 650). *“participación en clase,... valoro el trabajo en casa, estudios y trabajos...”* (Anexo –III-:645).

Tabla 78. Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,2	1,2	1,2
	Poco	17	10,0	10,0	11,2
	Bastante	85	50,0	50,0	61,2
	Mucho	66	38,8	38,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Los resultados que se obtienen, nos indican que casi el 90% de los entrevistados, consideran que el trabajo personal del alumno es bastante o mucho. Con lo que deducimos, que en la docencia de esta área de Religión en la Facultad investigada, no sólo se hace uso abundantemente del método pedagógico de la “explicación del tema por el profesor”, sino que también se practica notoriamente el “trabajo personal del alumno”. Nos falta concretar, en qué proporción y de qué manera adquieren sus conocimientos: consideran que el trabajo del alumno es tomar apuntes en clases, o tareas que se proponen para realizar fuera de las aulas, bien, por medio de internet, o bien, por consultas bibliográficas, que buscan en la biblioteca. Los docentes coinciden en general con los estudiantes en lo que dicen en las entrevistas. Los valores obtenidos, de este aspecto, lo muestra la siguiente gráfica:

**Gráfico 44.** Diagrama de barras, de frecuencias, sobre el método pedagógico: trabajo personal del alumno.



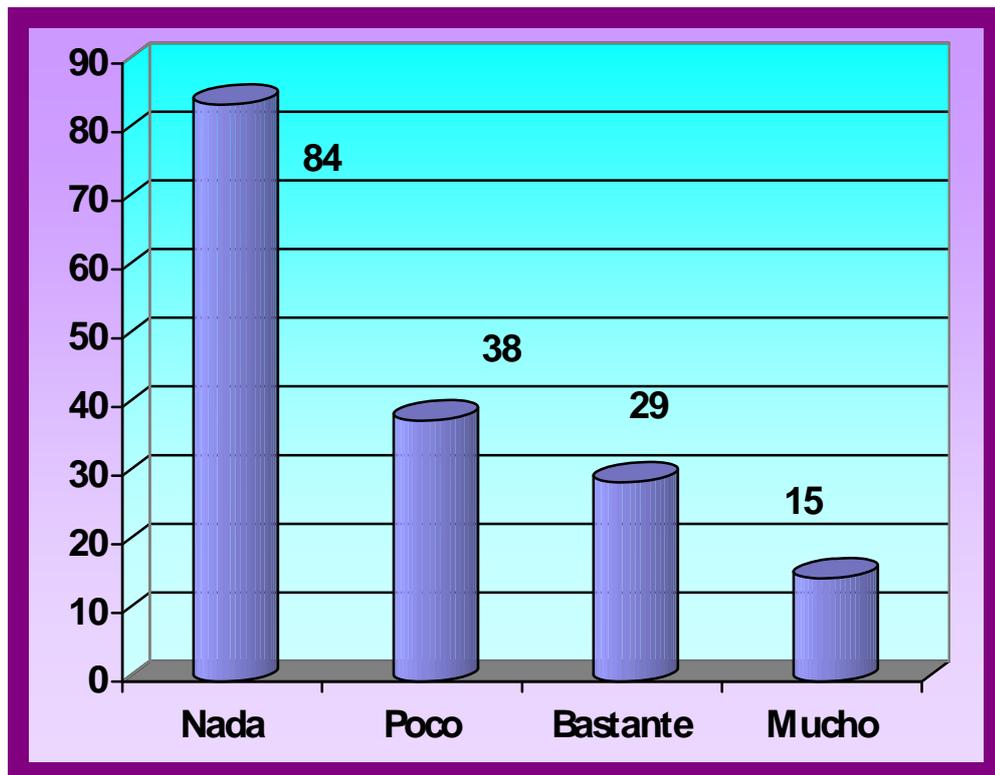
### 9.9.9. Trabajo en grupos.

El método pedagógico del “trabajo en grupo” en estas asignaturas no es nada notorio, parece que se utiliza poco, basta ver los resultados obtenidos en la tabla siguiente.

Tabla 79. Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	4	2,4	2,4	2,4
	Nada	84	49,4	49,4	51,8
	Poco	38	22,4	22,4	74,1
	Bastante	29	17,1	17,1	91,2
	Mucho	15	8,8	8,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Gráfico 45. Diagrama de barras de la aplicación del método pedagógico: trabajo en grupos.



Los docentes exponen que viene programado muchos aspectos “... la limitación de tiempo y a los programas, la clase viene casi medida, las aulas también se nos asignan, por lo tanto queda poco que proyectar” (Anexo –III-:651).

### 9.9.10. Trabajo en el exterior del Centro.

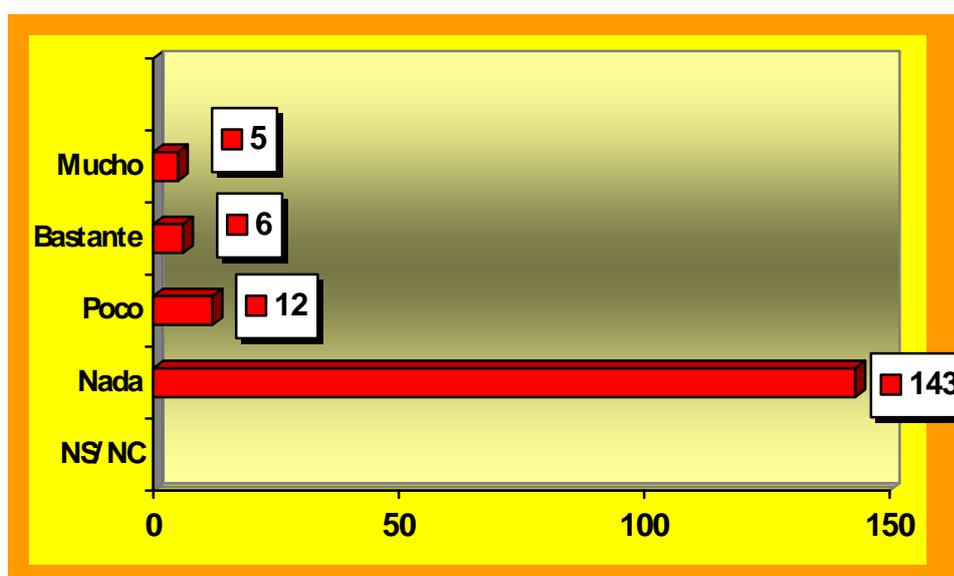
Las actividades organizadas fuera del Centro Universitario como metodología pedagógica aplicada a la docencia es prácticamente nula, debemos de saber, como recogemos en la parte de la investigación dedicada a la formación complementaria, que en este punto de la investigación no contemplamos los compromisos personales del alumno en los ámbitos eclesiales y sociales que complementan esta formación, pero que existe otro objetivo en nuestra investigación desde el que consideraremos y abordaremos estadísticamente estas tareas.

La tabla de análisis descriptivo siguiente y la gráfica de barras nos muestra los resultados obtenidos.

Tabla 80. Método pedagógico utilizado: Actividades organizadas fuera del Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	4	2,4	2,4	2,4
	Nada	143	84,1	84,1	86,5
	Poco	12	7,1	7,1	93,5
	Bastante	6	3,5	3,5	97,1
	Mucho	5	2,9	2,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Gráfico 46. Diagrama de barras del método pedagógico aplicado de actividades fuera del centro.



### 9.9.11. Aplicación de los distintos métodos pedagógicos que se utilizan en clase.

Una vez estudiados los métodos pedagógicos más utilizados en clase, queremos profundizar en el análisis para poder precisar cómo se han aplicado dichos métodos, de este modo, obtendremos las conclusiones con más exactitud; y para ello seguimos investigando con los datos obtenidos de los siguientes ítems del cuestionario.

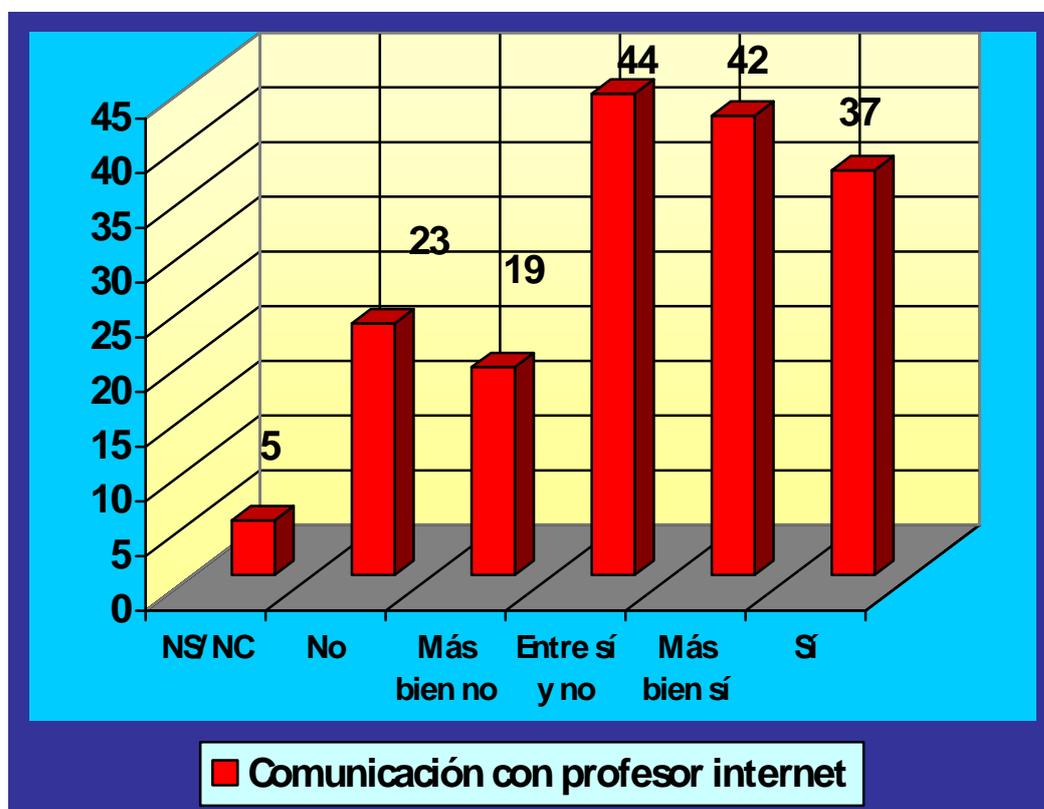
Cuando se consulta si las asignaturas del área de Religión suelen aprenderla por medio de bibliografía que toman de la biblioteca, el 81% responden que no, llegando al 96% los que opinan que casi nunca lo han hecho. Con lo que deducimos que no se amplían conocimiento por este procedimiento. Vemos más adelante que cuando se les pregunta si utilizan la comunicación profesor-alumno digital por medio de internet sólo el 27% responde que no o más bien no. Sabemos que el buen uso informatizado en el estudio de una asignatura a través de los medios adecuado, ha sustituido en gran medida, la consulta clásica de materiales bibliográficos en las bibliotecas. Este aspecto digital que se aplica a los estudios universitarios en general, vemos concretamente, que afecta a las disciplinas ofertadas en el área de Religión con un 73% de alumnos que utilizan la vía internet con frecuencia, según nuestros datos obtenidos. Aunque el uso de nuevas tecnologías en el aula es poco frecuente, según la misma fuente investigada.

Tabla 81. Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	2,9	2,9	2,9
	No	80	47,1	47,1	50,0
	Más bien no	53	31,2	31,2	81,2
	Entre sí y no	26	15,3	15,3	96,5
	Más bien sí	4	2,4	2,4	98,8
	Sí	2	1,2	1,2	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

**Gráfica 47.** Diagrama de barras, de frecuencias, que muestra la utilización docente de internet.

Comunicación profesor-alumno digital.



El uso de comunicación por internet es confirmado por las entrevistas a docentes, triangulando el análisis concluimos que suele usarse este medio para comunicarse alumnos y profesores de un modo rápido: “*Sí, solemos utilizar internet*” (Anexo -III-: 652).

Prácticamente las asignaturas se aprenden con tareas que normalmente se encomiendan para realizar en casa y son casi nulas las actividades didácticas fuera del marco de la Facultad.

El modo de evaluar al alumno, con un resultado obtenido en nuestra investigación del 60%, suele ser realizada fundamentalmente a través de exámenes escritos, aunque los profesores suelen evaluar también otras actividades que realizan, así como también valoran, el interés y las actitudes de los alumnos en el desarrollo del aprendizaje por la materia tratada.

El resultado de las evaluaciones escritas nos lo confirma el estudio de las entrevistas con docentes. *“Me inclino más por la evaluación escrita... trabajos y exámenes... me parece menos subjetiva la calificación.”*(Anexo –III-: 651).

La tabla que obtenemos cuando se les preguntan por “las tareas encomendadas para realizar en casa”, responden lo siguiente:

**Tabla 82. Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa**

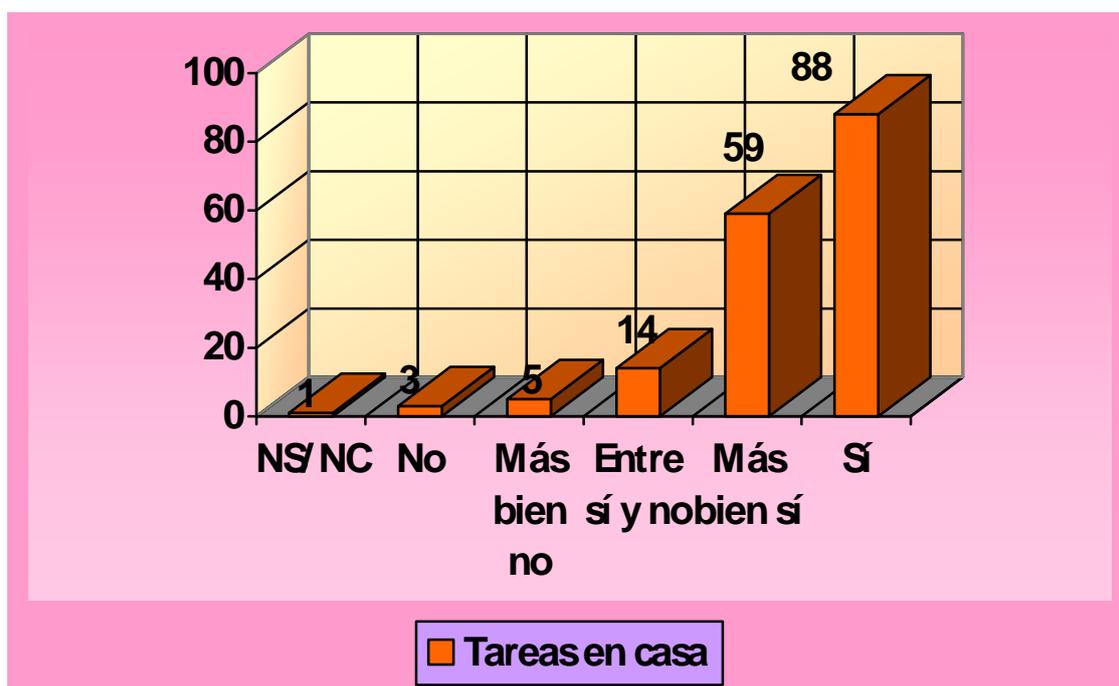
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,6	,6	,6
	No	3	1,8	1,8	2,4
	Más bien no	5	2,9	2,9	5,3
	Entre sí y no	14	8,2	8,2	13,5
	Más bien sí	59	34,7	34,7	48,2
	Sí	88	51,8	51,8	100,0
	<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

El 51,8% responde afirmativamente y casi el 95% responde “más bien sí” y “sí”. O sea, que la formación inicial del alumno no está completa sólo con asistir a clases sino que se complementa de una tarea personal de estudios fuera del aula.

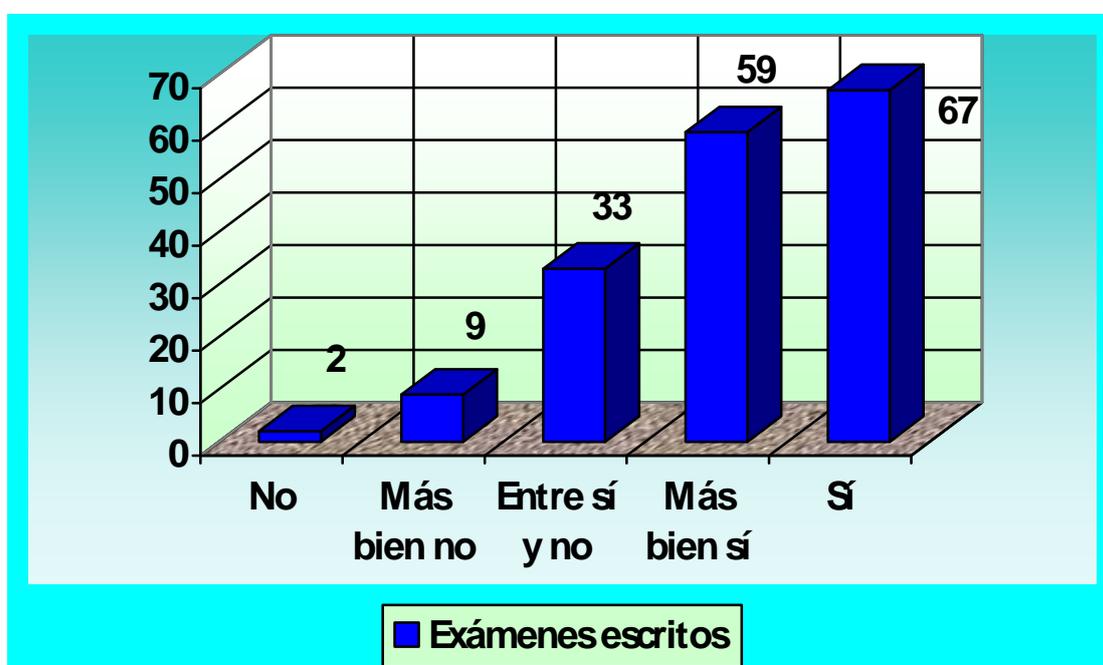
Cuando preguntamos si el modo de evaluar es “fundamentalmente por exámenes escritos”, nos responden afirmativamente casi el 40%:

**Tabla 83. La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	1,2	1,2	1,2
	Más bien no	9	5,3	5,3	6,5
	Entre sí y no	33	19,4	19,4	25,9
	Más bien sí	59	34,7	34,7	60,6
	Sí	67	39,4	39,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



**Gráfico 48.** Diagrama de barras, según las frecuencias, de la práctica de tareas para realizar en casa.



**Gráfico 49.** Diagrama de barras, según las frecuencias, de la utilización en clases de evaluaciones por exámenes escritos.

### 9.9.12. Valoración de las actitudes de los alumnos.

Finalmente concluimos la investigación de este objetivo propuesto valorando el aprovechamiento del aprendizaje que el alumno universitario adquiere en esta etapa inicial de formación para ejercer, en un futuro, como profesor de Religión. Así como también descubriremos la actitud que suelen desarrollar la mayoría de los alumnos en el aula.

Cuando se cuestiona a los alumnos universitarios investigados sobre el grado de satisfacción que tienen con respecto al aprovechamiento de la formación que han adquirido para su futuro laboral, responden con la convicción de que se encuentran hasta “bastante satisfechos” casi el 79% del total.

Tabla 84. Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,2	1,2	1,2
	Muy satisfecho	11	6,5	6,5	7,6
	Bastante satisfecho	121	71,2	71,2	78,8
	Poco satisfecho	33	19,4	19,4	98,2
	Casi nada o nada satisfecho	3	1,8	1,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

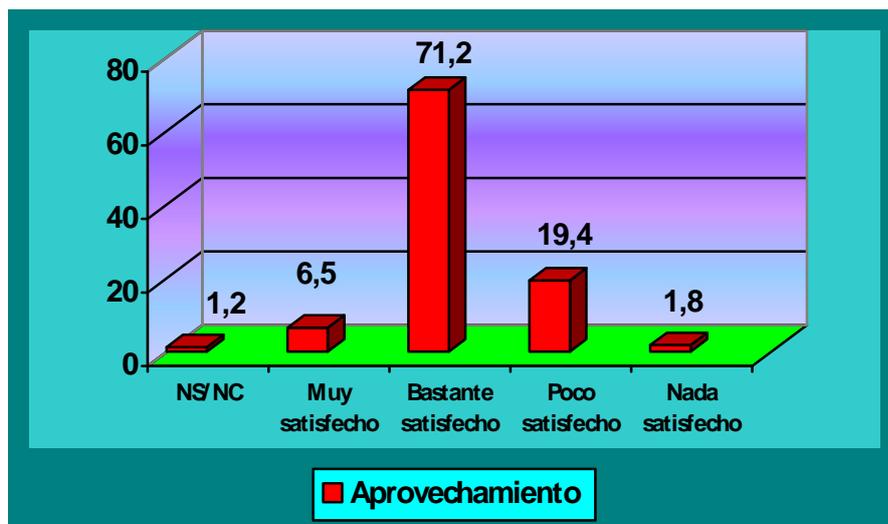


Gráfico 50. Diagrama de barras (porcentaje) del aprovechamiento de la formación.

La actitud que toma el alumno universitario ante las asignaturas que comportan el ciclo formativo en su etapa inicial del área de Religión católica, es muy importante para nuestra investigación, porque de aquí podemos deducir si el aprovechamiento es apto para la preparación de estos futuros maestros, que podrán impartir Religión católica en el nivel escolar primario a muchos alumnos escolarizado, cuyos padres o tutores lo demanden del centro escolar.

La actitud desarrolla una doble polaridad que debemos considerar, aunque no forma parte de nuestra investigación porque se introduciría plenamente en el ámbito de la psicología, disciplina auxiliar en nuestra investigación pero no nos compete en el desarrollo de nuestro estudio porque no somos psicólogos obviamente. Sí dejamos constancia desde nuestra competencia de que la atención de los alumnos universitarios, investigados cuando cursan sus estudios relativos al área de Religión, ciertamente, aplican una determinada selección en el grado de interés que demuestran en clase cuando su profesor les explica la asignatura, que como ya hemos investigado es la metodología más aplicada en esta área. Esto puede tener una doble polaridad psicológica, como hemos dicho, porque se puede tratar, o bien, de una carencia en la docencia para presentar el estímulo adecuado que despierte el interés del sujeto vivamente o, por otro lado, puede tratarse de una selección del alumno en el aprendizaje, donde preste mayor atención a los temas que desde su inexperiencia educativa estime más prácticos o actuales, y merme su atención a temas que son troncales en el área educativa pero menos asequible por su carácter profundamente teológico.

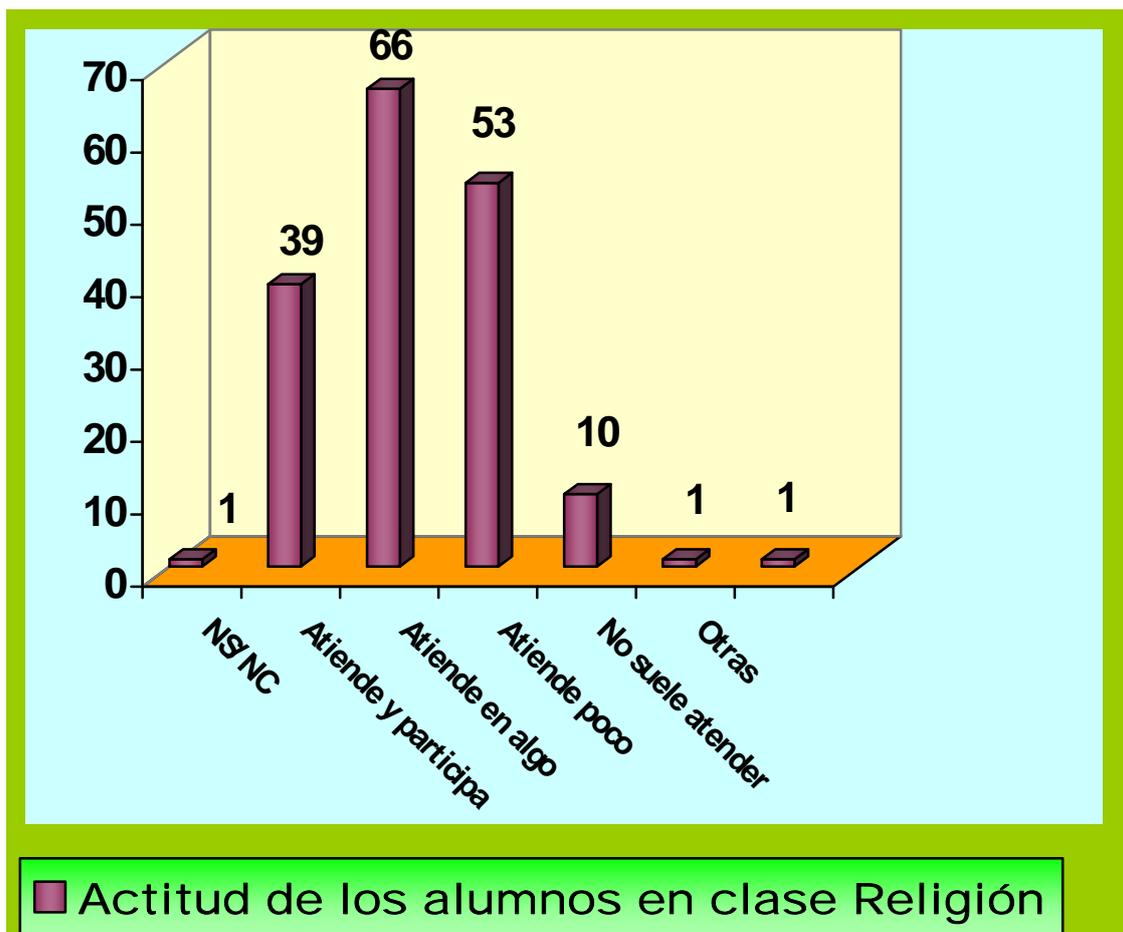
Siguiendo nuestra tomas de datos llegamos a descubrir con claridad que el 23% de los alumnos atienden y participan activamente en su formación siempre, existe un 39% que afirma interesarse activamente cuando los temas tratados les motivan , con lo cual el índice llega al 62% que se encuentran con una actitud de atención y aprendizaje diligente. Sin embargo es alarmante que el 31% manifiestan atender y participar muy pocas veces; nos preguntamos si será por qué su formación complementaria en esta área y su vinculación con la comunidad eclesial puedan parecer satisfacer esa formación que ellos necesitan. Lógicamente hemos investigado la formación complementaria de los alumnos y su vinculación con la comunidad eclesial, y en los próximos objetivos estudiados

veremos el resultado obtenido en nuestra recopilación de datos. Pero como ya sabemos, la formación inicial universitaria que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación en esta área de Religión no queda eclipsada por ninguna formación complementaria ni, mucho menos, por un apostolado comprometido que el alumno pueda tener, sino todo lo contrario, esta etapa formativa viene a enriquecer notoriamente y con el rigor y aval científico necesario la comprensión de los fundamentos de la Religión católica, y transmite la formación didáctica y ofrece los medios pedagógicos para que los alumnos sepan transmitir y enseñar en un ámbito escolar los conocimientos que competen a esta área de Religión. Y estos factores imprescindibles que enseñan a ser maestro de Religión con todas las garantías científicas, no se pueden adquirir en ninguna entidad que no sean las universidades.

Los docentes opinan que el interés por los temas es diverso dependiendo de *“hay temas tratados que interesan más que otros”* y también opinan *“hay temas que por su actualidad o popularidad son de más interés general”*. (Anexo -III-: 646,652).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	,6	,6	,6
Atienden y participan activamente siempre o casi siempre	39	22,9	22,9	23,5
Atienden sólo en algunos temas que les interesan	66	38,8	38,8	62,4
Atienden y participan muy pocas veces	53	31,2	31,2	93,5
No suelen atender ni participar	10	5,9	5,9	99,4
Otras	1	,6	,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

**Tabla 85. Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión.**



**Gráfico 51.** Diagrama de barras que representa la actitud que suelen adoptar los alumnos universitarios durante la clase de Religión.

Hay docentes que creen importante *“el interés del alumno”* y también *“la asistencia a clase y la tarea extraescolar”* (Anexo -III-:650).

### **9.9.13. La necesidad que se percibe en el alumno de la experiencia religiosa desde una respuesta escatológica.**

Uno de las finalidades que ofrece los estudios de las asignaturas de Religión, como hemos visto en la primera parte, era la respuesta a la

trascendencia desde la respuesta al sentido último de la vida, en nuestro análisis recogemos los siguientes datos.

**. Tablas de estadísticos, sobre la cuestión de la creencia en la necesidad de la apertura del alumno a la experiencia religiosa, y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida.**

Tabla 86. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
¿Cree que es necesario la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida?	170	0	5	3,56	1,475
N válido (según lista)	170				

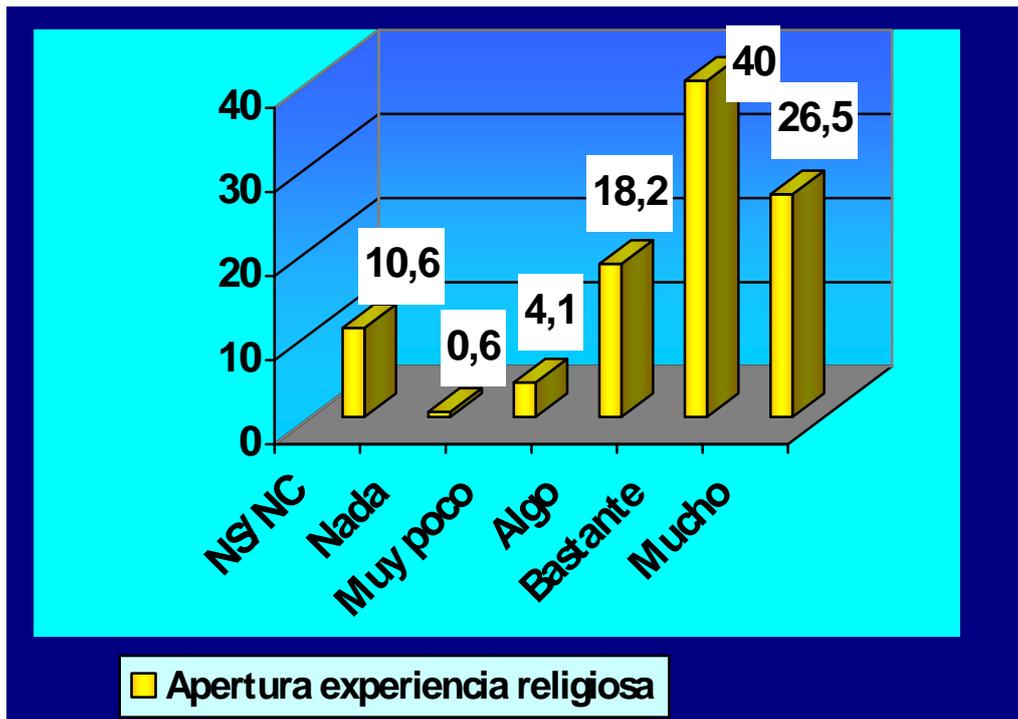
Tabla 87. Estadísticos

¿ Cree que es necesario la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida?

N	Válidos	170
	Perdidos	0
Media		3,56
Mediana		4,00
Moda		4

Tabla 88. ¿Cree que es necesario la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta del sentido último de la vida?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NS/NC	18	10,6	10,6	10,6
Nada	1	,6	,6	11,2
Muy poco	7	4,1	4,1	15,3
Algo	31	18,2	18,2	33,5
Bastante	68	40,0	40,0	73,5
Mucho	45	26,5	26,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	



**Gráfico 52.** Gráfico de barras que responde a los resultados ( en porcentajes)de la tabla 88.

Como comprobamos el 40% cree que es bastante necesario y el 26,5 que mucho, donde obtenemos un sumatorio de 66,5% que responden afirmativamente a esta pregunta. Con lo cual descubrimos que los alumnos buscan en los conocimientos religiosos una respuesta al sentido último de la vida. Y podemos confirmar que nuestros programas educativos de Religión Católica contemplan colmadamente la satisfacción de esta inquietud manifiesta.

Esta variable que ya tuvimos ocasión de compararla con las cuestiones que acompañaban el ítems 43, la hemos querido estudiar aparte, porque conecta directamente con la idea que tiene el alumno de estar abierto a la experiencia religiosa. La formación religiosa, no sólo son conocimientos adquiridos, como hemos explicado en la primera parte del trabajo de investigación, sino sobre todo, es un cauce esperanzador para que la persona que concluya su etapa de formación inicial universitaria, se encamine a experimentar lo aprendido como una verdad que se puede comprobar desde las capacidades humanas. Este es el objetivo de una formación reflexiva, enriquecida con la práctica, que finalmente se encuentra colmada de experiencias enriquecedoras para el docente.

### 9.9.14. Evaluación de los alumnos del cuestionario.

Tabla 89. ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,6	,6	,6
	Algo positivo para mejorar la Enseñanza	77	45,3	45,3	45,9
	Un medio necesario para la formación y actualización	72	42,4	42,4	88,2
	Es la primera vez que piden algo así	6	3,5	3,5	91,8
	No lo sé exactamente	8	4,7	4,7	96,5
	Algo que sólo sirve para perder el tiempo	6	3,5	3,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

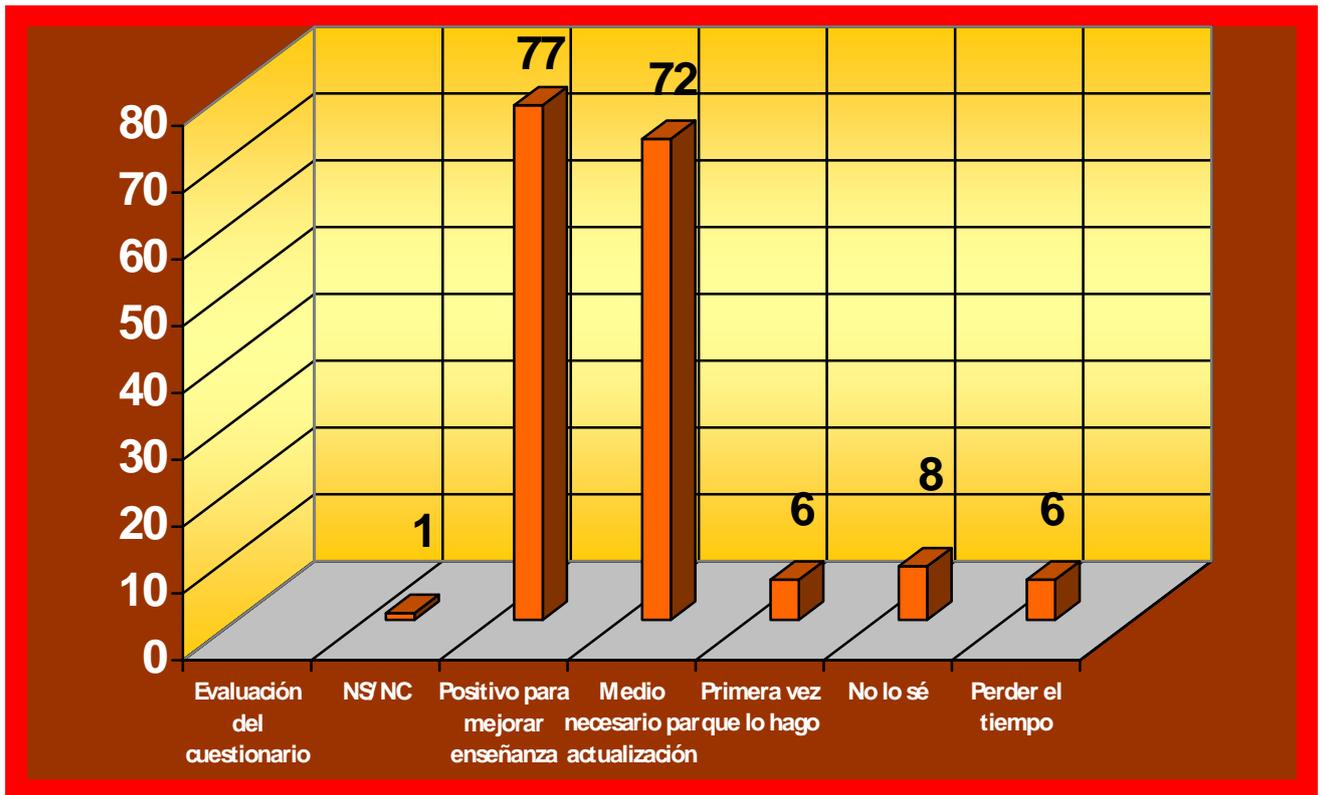


Gráfico 53. Diagrama de barras que representa la evaluación del cuestionario por los alumnos.

El 88% casi estima que el cuestionario es “positivo para mejorar la enseñanza” y es un “medio necesario para la formación y actualización” de la formación inicial en el Área de Religión.

## **TEMA 10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL.**



---

## **Tema 10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL.**

### **10.1. Introducción.**

Seguido al análisis descriptivo que hemos realizado en el tema anterior, donde simplemente se han descrito los valores fundamentales, estructurados en el mismo orden que los apartados que el cuestionario nos exponía, damos un paso más en nuestra investigación, donde ofrecemos un tratamiento a los datos cuantitativos recopilados, bajo el procedimiento estadístico que responde al análisis inferencial.

Con el análisis inferencial obtenemos, no sólo aspectos descriptivos, sino que se amplía las deducciones obtenidas llegando más allá, al poder realizar inferencias entre dos cuestiones diferentes que se encuentran relacionadas por un cruce de variables que propiciamos mediante la aplicación a las variables de las pruebas de Chi-cuadrado. Esta posibilidad de realizar análisis inferencial en los casos elegidos nos permite diagnosticar ciertos tipos de afirmaciones que iluminan aspectos determinantes de nuestra investigación.

De la posibilidad de cruces y relaciones entre variables a la hora de aplicar Chi-cuadrado en este trabajo, hemos seleccionado únicamente aquellos cruces que son relevantes para la consecución de nuestros objetivos investigados. Es decir, que la elección de tablas de contingencia que hemos seleccionado viene determinada por los objetivos de nuestra investigación, ya que estos valores estadísticos nos van a permitir establecer diferencias estadísticamente significativas entre los diversos aspectos.

### **10.2. Prueba de $\chi^2$ (Chi-cuadrado).**

Antes de comenzar estos análisis inferenciales vamos a recordar brevemente el fundamento estadístico de la prueba Chi-cuadrado, en la que nos basaremos en nuestro estudio.

La prueba de ji-cuadrado (a veces incorrectamente pronunciado como “Chi-cuadrado”) es considerada como una prueba no paramétrica que mide la discrepancia entre una distribución observada y otra teórica (bondad de ajuste), indicando en qué medida las diferencias existentes entre ambas, de haberlas, se

deben al azar en el contraste de hipótesis. También se utiliza para probar la independencia de dos variables entre sí, mediante la presentación de los datos en tablas de contingencia.

La fórmula que da el estadístico es la siguiente:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(\text{observada}_i - \text{teórica}_i)^2}{\text{teórica}_i}$$

Cuanto mayor sea el valor de  $\chi^2$ , menos verosímil es que la hipótesis sea correcta. De la misma forma, cuanto más se aproxima a cero el valor de Chi-cuadrado, más ajustadas están ambas distribuciones.

Los grados de libertad “gl” vienen dados por:

$gl = (r - 1)(k - 1)$ . Donde  $r$  es el número de filas y  $k$  el de columnas.

Criterio de decisión:

Se acepta  $H_0$  cuando  $\chi^2 < \chi^2 (r - 1)(k - 1)$ . En caso contrario se rechaza. Donde  $t$  representa el valor proporcionado por las tablas, según el nivel de significación estadística elegido.

### **10.3. Relación entre el estilo docente y método pedagógico más utilizados en clase de Religión.**

El estilo docente más utilizado en clase, en la enseñanza del área de Religión ha sido, según el análisis descriptivo el estilo autoritario, conocido como clase magistral. Y el método pedagógico más utilizado ha sido la explicación del tema por el profesor. Nos interesa conocer qué relación existe entre éste estilo y método aplicados con más frecuencia y lo estudiamos con la aplicación de la estadística de inferencia desde la siguiente tabla de contingencia. Estos aspectos se confirman por las entrevistas a docentes “*en clase explico los temas por el método magistral, ellos toman apuntes*” (Anexo -III-:645) “*explicación de temas, recogida de apuntes, mandar lecturas, trabajos de los alumnos, exámenes...*” (Anexo -III-: 650).

**Tabla 90.** Tabla de contingencia con el recuento simple, que relaciona el método pedagógico (explicación del profesor) y el estilo docente (clase magistral).

Tabla de contingencia Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario) \* Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor

		Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	NS/NC	0	1	5	6
	Nada	0	4	6	10
	Poco	2	25	13	40
	Bastante	1	32	27	60
	Mucho	1	7	46	54
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>69</b>	<b>97</b>	<b>170</b>

#### Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,864(a)	8	,000
Razón de verosimilitud	36,837	8	,000
Asociación lineal por lineal	7,400	1	,007
N de casos válidos	170		

- a. 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a .5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

**Tabla 91.** Tabla de contingencia completa Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario) \* Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor.

		Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor			Total		
		Poco	Bastante	Mucho			
Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	NS/NC	Recuento	0	1	5	6	
		% de Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	,0%	16,7%	83,3%	100,0%	
		% de Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor	,0%	1,4%	5,2%	3,5%	
		% del total	,0%	,6%	2,9%	3,5%	
	Nada	Recuento	0	4	6	10	
		% de Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	,0%	40,0%	60,0%	100,0%	
		% de Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor	,0%	5,8%	6,2%	5,9%	
		% del total	,0%	2,4%	3,5%	5,9%	
	Poco	Recuento	2	25	13	40	
		% de Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	5,0%	62,5%	32,5%	100,0%	
		% de Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor	50,0%	36,2%	13,4%	23,5%	
		% del total	1,2%	14,7%	7,6%	23,5%	
	Bastante	Recuento	1	32	27	60	
		% de Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	1,7%	53,3%	45,0%	100,0%	
		% de Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor	25,0%	46,4%	27,8%	35,3%	
		% del total	,6%	18,8%	15,9%	35,3%	
		Mucho	Recuento	1	7	46	54
		% de Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	1,9%	13,0%	85,2%	100,0%	
	% de Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor	25,0%	10,1%	47,4%	31,8%		
	% del total	,6%	4,1%	27,1%	31,8%		
Total	Recuento	4	69	97	170		
	% de Estilo docente: Clase magistral (estilo autoritario)	2,4%	40,6%	57,1%	100,0%		
	% de Método pedagógico utilizado: Explicación del tema por el profesor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	2,4%	40,6%	57,1%	100,0%		

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,864(a)	8	,000
Razón de verosimilitud	36,837	8	,000
Asociación lineal por lineal	7,400	1	,007
N de casos válidos	170		

a.8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a . 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,14.

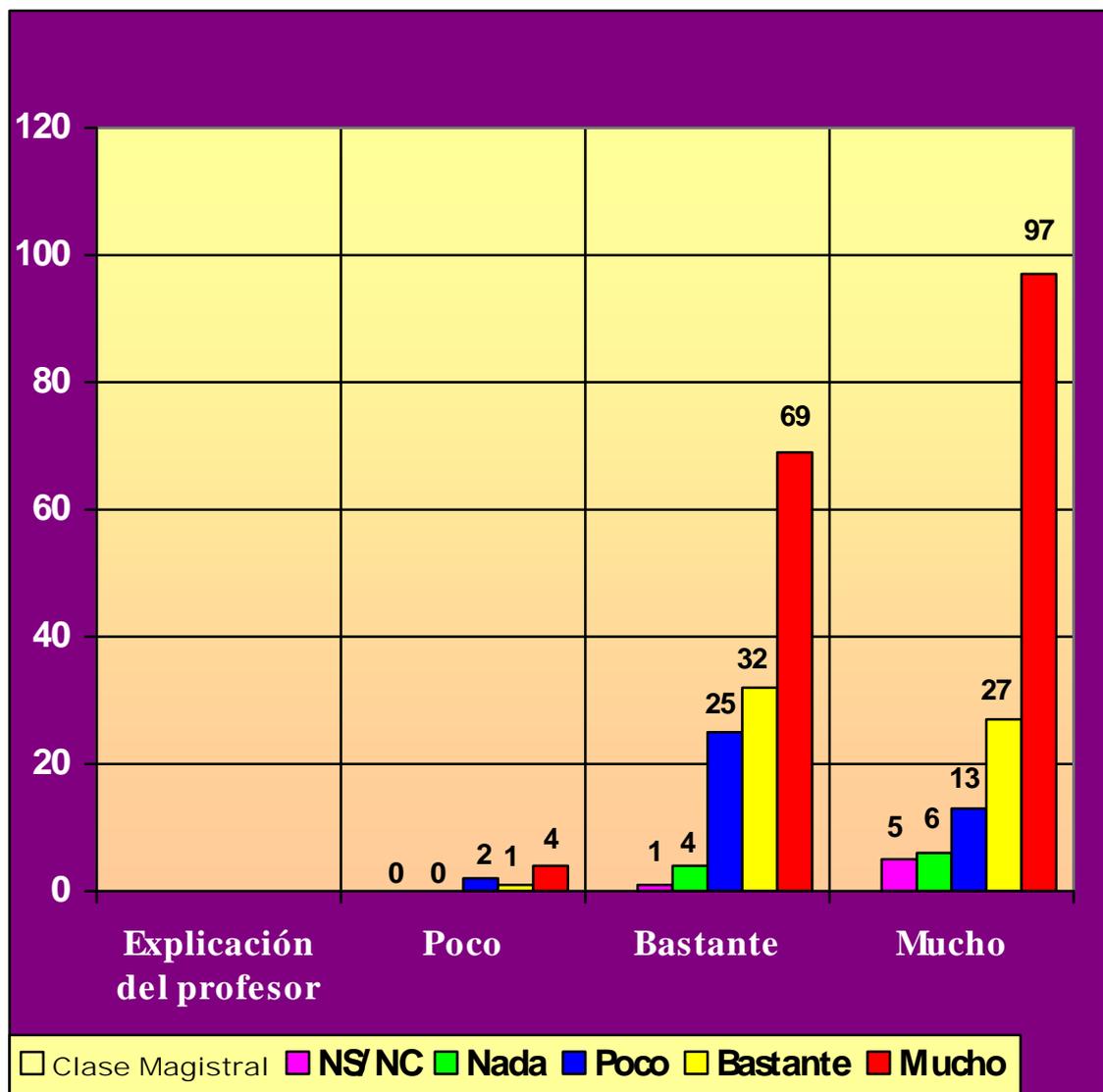


Gráfico 54. Diagrama de barras que representa la tabla de contingencia 91.

De las variables analizadas, sabemos por las pruebas de Chi-cuadrado, que presentan diferencias estadísticamente significativas. En la tabla y en el diagrama de barras observamos como la explicación del profesor es mucho más aplicada, que las clases magistrales, por lo que conocemos que todas las explicaciones de los profesores no son siempre clases magistrales, según la opinión que los alumnos investigados reflejan.

### 10.4. Grado de Preferencia de los conocimientos pedagógicos y los teológicos.

**Tabla 92.**Tabla de contingencia En qué grado le atraen los conocimientos teológicos \* En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos

Recuento

		En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos					Total
		NS/NC	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	
En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	NS/NC	2	0	0	1	0	3
	Nada	0	1	4	2	2	9
	Muy poco	0	1	1	3	0	5
	Algo	0	0	10	33	20	63
	Bastante	0	0	5	35	32	72
	Mucho	0	0	0	3	15	18
Total		2	2	20	77	69	170

#### Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	168,129(a)	20	,000
Razón de verosimilitud	60,639	20	,000
Asociación lineal por lineal	44,692	1	,000
N de casos válidos	170		

a.22 casillas (73,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,04.

Realizado el procesamiento de todos los casos obtenemos los resultados observados, como vemos en las pruebas Chi-cuadrado, en las variables analizadas se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas porque existe un nivel de confianza óptimo, ya que la frecuencia mínima esperada es  $p < ,05$ .

Como comprobamos en la tabla de contingencia, los estudiantes investigados muestran mayor atracción por los conocimientos pedagógicos que por los teológicos. Tienen mayor interés en la pedagogía, un índice que marca una frecuencia 69, frente a una frecuencia de 18 que manifiestan el interés por la teología. Y si contemplamos, los índices bastante y mucho obtenemos una frecuencia de 146 casos, es decir el 86% de los estudiantes. En el caso de los estudiantes interesados por los conocimientos teológicos, nos encontramos con una frecuencia de 90, sumando los que se sienten atraído bastante y mucho, es decir el 53% del total de los estudiantes investigados. Era de esperar un índice mayor de atracción por la pedagogía que por los conocimientos teológicos, puesto que nuestra investigación se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación y no en la Facultad de Teología.

#### **10.5. Relación de la opción preferencial política del universitario con respecto al sexo.**

Sabemos que el 84,7% de las alumnas entrevistadas son mujeres y tan sólo el 15,3% son hombres, y nos preguntamos si el sexo influye en el índice tan elevado de indiferencia política. Aunque sabemos que la mujer socialmente se encuentra en la actualidad comprometida con la política, nos interesa investigar concretamente, si la mujer universitaria con las características propias de nuestra investigación también se encuentra interesada por las acciones sociales, y la comparamos con los alumnos universitarios, que en ciertos momentos históricos han sido, en algunos países, la vanguardia política y la cuna de protestas revolucionarias o reivindicadoras contra ciertos regímenes políticos establecidos en determinados gobiernos. Nuestra curiosidad sobre el tema, abunda en el deseo de comprender: si la democracia ha exterminado de los estudiantes universitarios esas inquietudes políticas pretéritas. O simplemente, es un desinterés generalizado expandido por los campus de esta generación

universitaria actual andaluza. Aunque nuestra investigación no aborda los motivos de la indiferencia política porque no es un tema clave que nos compete a nuestros propósitos, sí queremos dilucidar la relación que existe entre interés político y sexo; y para ello hemos recurrido a las tablas de contingencia estadísticas que nos revelan datos muy interesantes.

**Tabla 93.** Tabla de contingencia Sexo \* Pensamiento político.

	Sexo						Total		
	Hombre			Mujer			Recuento	% de Sexo	% de Pensamiento político
	Recuento	% de Sexo	% de Pensamiento político	Recuento	% de Sexo	% de Pensamiento político			
Extrema derecha	2	7,7%	50,0%	2	1,4%	50,0%	4	2,4%	100,0%
Derecha	4	15,4%	14,8%	23	16,0%	85,2%	27	15,9%	100,0%
Centro derecha	4	15,4%	30,8%	9	6,3%	69,2%	13	7,6%	100,0%
Centro izquierda	2	7,7%	22,2%	7	4,9%	77,8%	9	5,3%	100,0%
Izquierda	0	,0%	,0%	16	11,1%	100,0%	16	9,4%	100,0%
Apolítico	0	,0%	,0%	10	6,9%	100,0%	10	5,9%	100,0%
Indiferente	9	34,6%	20,5%	35	24,3%	79,5%	44	25,9%	100,0%
NS/NC	5	19,2%	10,6%	42	29,2%	89,4%	47	27,6%	100,0%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0%</b>	<b>15,3%</b>	<b>144</b>	<b>100,0%</b>	<b>84,7%</b>	<b>170</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

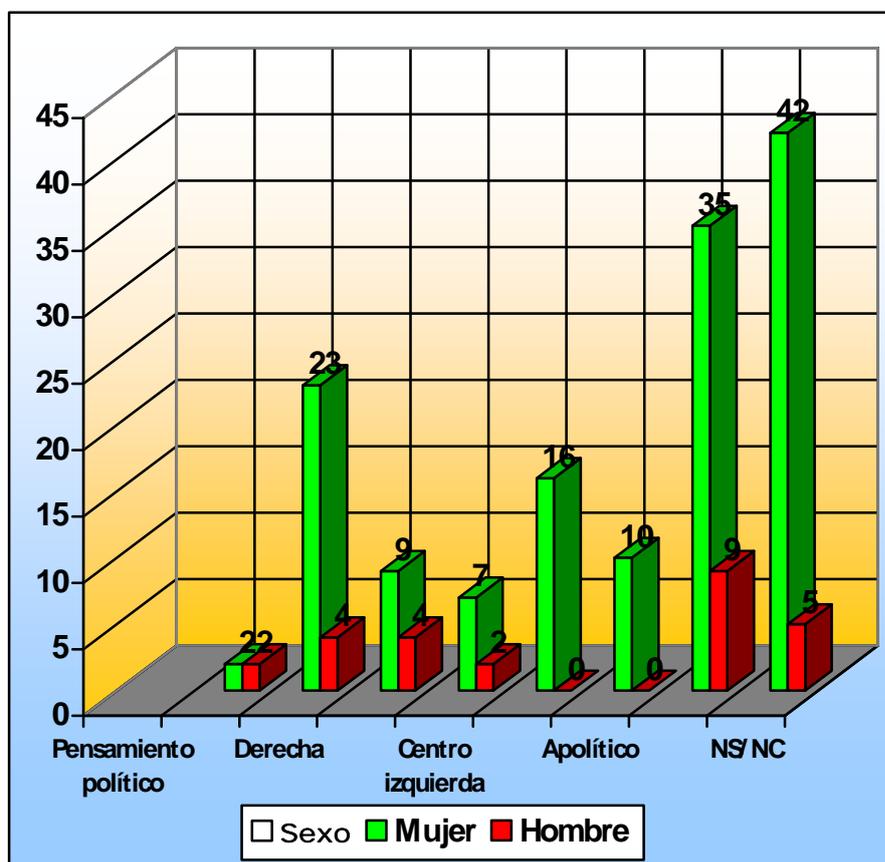
**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,846(a)	7	,076
Razón de verosimilitud	15,224	7	,033
Asociación lineal por lineal	1,294	1	,255
N de casos válidos	170		

a. 7 casillas (43,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a. 5. La frecuencia mínima esperada es ,61.

De las variables analizadas en la tabla de contingencia 93, sabemos que no presentan diferencias estadísticamente significativas, según nos muestra la prueba de Chi-cuadrado de Pearson.

**Gráfica 55.** Diagrama de barras representativo de la tabla de contingencia Sexo-Pensamiento político.



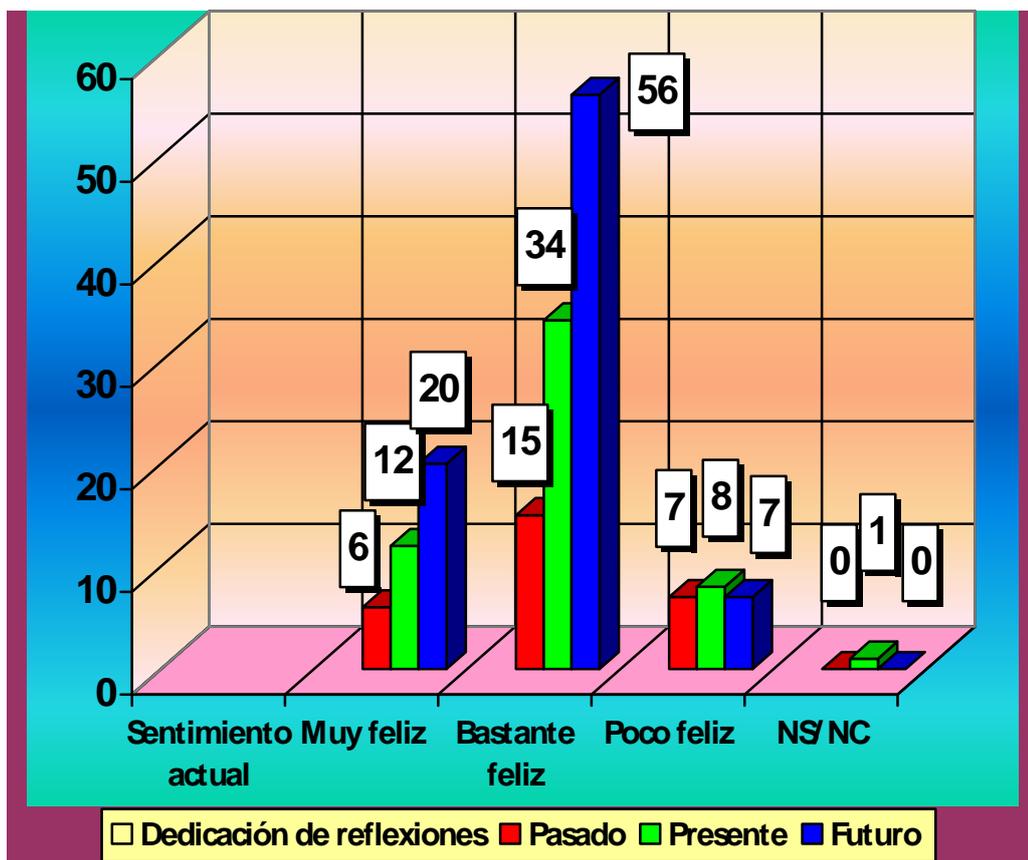
Obtenemos que la indiferencia política en el hombre universitario investigado es de un 10% mayor que en la mujer.

### 10.6. Relación de las capacidades emocionales con la razón.

Nos interesa comparar los estados de felicidades que subjetivamente manifiestan los alumnos con la dedicación temporal, más frecuentes en sus pensamientos y reflexiones. Para ello hemos preguntado en el ítem 20 lo siguiente: ¿A qué dedica usted más tiempo en sus pensamientos y reflexiones? Ofreciendo como respuesta las tres posibilidades temporales: pasado, presente y futuro.

Vamos a ver cómo los estados anímicos heterogéneos de felicidades proyectan los pensamientos y las reflexiones inducidas en la mente de los sujetos investigados y hacia qué dimensión temporal concreta los dirigen.

Para ello utilizamos tablas de contingencia donde estudiamos estos dos aspectos el psicológico y el temporal.



**Gráfico 56.** Diagrama de barras representativo de la tabla de contingencia Sentimiento-Temporalidad del pensamiento.

Observamos que de los alumnos que se sienten “muy felices”, que son un total de 38 casos computados, 20 casos proyectan sus pensamientos hacia el futuro, es decir un porcentaje del 52,6 %.

Y también obtenemos de los alumnos que se sienten “bastante feliz” que el recuento total es de 107 casos, es decir el 62,9% del total investigado, 56 casos, que es

El porcentaje de 67,5% de entre los 107 casos referidos, también se inclinan en sus pensamientos y reflexiones a la dimensión temporal del futuro.

Estos datos los comprobamos por medio de la triangulación con las entrevistas y coinciden (Anexo -III-. 643).

**Tabla 94.** Tabla de contingencia A qué dedica sus pensamientos y reflexiones \* Sentimiento actual.

			Sentimiento actual				Total
			Muy feliz	Bastante feliz	Poco feliz	NS/NC	
A qué dedica sus pensamientos y reflexiones	Al pasado	Recuento	6	15	7	0	28
		% de A qué dedica sus pensamiento y reflexiones	21,4%	53,6%	25,0%	,0%	100,0%
		% de Sentimiento actual	15,8%	14,0%	29,2%	,0%	16,5%
	Al presente	Recuento	12	34	8	1	55
		% de A qué dedica sus pensamiento y reflexiones	21,8%	61,8%	14,5%	1,8%	100,0%
		% de Sentimiento actual	31,6%	31,8%	33,3%	100,0%	32,4%
	Al futuro	Recuento	20	56	7	0	83
		% de A qué dedica sus pensamiento y reflexiones	24,1%	67,5%	8,4%	,0%	100,0%
		% de Sentimiento actual	52,6%	52,3%	29,2%	,0%	48,8%
	NS/NC	Recuento	0	2	2	0	4
		% de A qué dedica sus pensamiento y reflexiones	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% de Sentimiento actual	,0%	1,9%	8,3%	,0%	2,4%
<b>Total</b>		Recuento	38	107	24	1	170
		% de A qué dedica sus pensamiento y reflexiones	22,4%	62,9%	14,1%	,6%	100,0%
		% de Sentimiento actual	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,797(a)	9	,225
Razón de verosimilitud	11,298	9	,256
Asociación lineal por lineal	,814	1	,367
N de casos válidos	170		

- a. 8 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,02.

Por las pruebas de Chi-cuadrado realizadas conocemos que este análisis no ofrece diferencias estadísticamente significativas.

Con estos datos concluimos que el sentimiento psicológico de felicidad, en los sujetos investigados está dirigido a la dimensión temporal del futuro, lo que podemos decir que se proyecta a las esperanzas de los alumnos. Por ello, deducimos que cuando el universitario puede estudiar las asignaturas con esperanzas en la vida, les proporciona un estado anímico de mayor felicidad. En consecuencia, los estudios del área de Religión, que forman parte del plan de estudios oficial ofrecido por la Facultad investigada, contribuyen a proporcionar bastante felicidad a los alumnos que disfrutaban de su docencia, por sus perspectivas esperanzadora.

### **10.7. Estudio de la relación entre emotividad y capacidad laboral.**

Hemos estudiados holísticamente los numerosos aspectos de los alumnos universitarios en su etapa de formación inicial, que configuran el perfil del maestro de Religión, que desde sus perspectiva pueden ofrecer al sistema académico, a la delegación episcopal de enseñanza religiosa y a la sociedad democrática católica en general.

Al desear investigar la capacitación de los futuros maestros investigados, debemos retomar el estudio del punto 9.9.8, donde nos comprometíamos a comprobar si las auto-calificaciones que realizaron los alumnos sobre su trabajo personal, (donde recordamos que casi el 90% de los alumnos

consideraban su trabajo personal realizado como “mucho” o “bastante”), al ser comparado, con las lecturas de temática religiosa que han realizado en los últimos meses, nos confirma la certeza de poder valorar la capacitación de estos alumnos, ofreciendo unas pautas de credibilidades objetivas, o si de lo contrario, estos resultados adolecen de objetividad y son apreciaciones muy subjetivas y deformadas por los alumnos.

Para ello, debemos recurrir de nuevo, a las tablas de contingencia donde mensuramos explícitamente el nivel de certeza que existe entre la apreciación del alumno y la capacitación real. Este aspecto lo estudiaremos comparando el interés en el estudio que manifiesta el alumno, a través del ítems 35, y la opinión personal que tiene el alumno sobre su satisfacción con el aprovechamiento de la formación universitaria que está adquiriendo, ítems 51. Este análisis no ofrecerá diferencias estadísticamente significativas según las pruebas de Chi-cuadrado aplicadas.

Si estos valores los introducimos en una tabla de contingencia obtenemos los siguientes resultados:

**Tabla 95. Tabla de contingencia: ¿Ha leído libros o artículos o página Web? \* Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión**

Recuento

		Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión					Total
		NS/NC	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Poco satisfecho	Casi nada o nada satisfecho	
¿Ha leído libros o artículos o página Web?	Sí, 6 o más	0	3	28	2	0	33
	Sí 4 ó 5	0	4	25	6	0	35
	Sí, 2 ó 3	1	3	36	11	0	51
	Sí 1	0	1	13	5	1	20
	Ninguno	1	0	19	9	2	31
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>11</b>	<b>121</b>	<b>33</b>	<b>3</b>	<b>170</b>

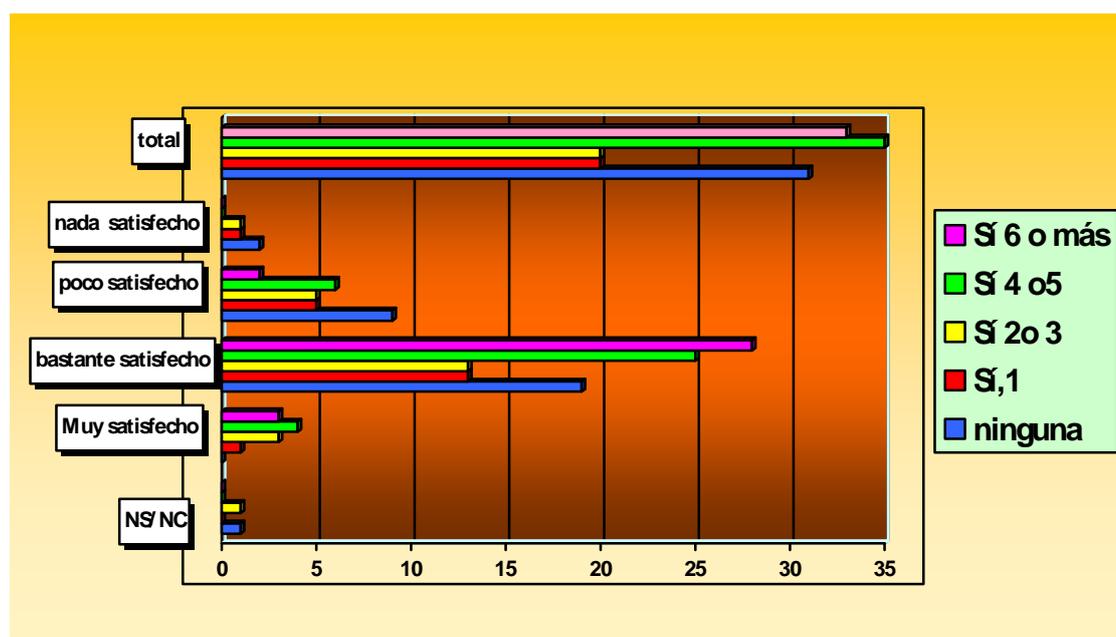
**Tabla 96. Tabla de contingencia ¿Ha leído libros o artículos o página Web? \* Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión**

		Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión					Total
		NS/NC	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Poco satisfecho	Casi nada o nada satisfecho	
Ninguno	Recuento	1	0	19	9	2	31
	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	3,2%	,0%	61,3%	29,0%	6,5%	100,0%
Sí 1	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	50,0%	,0%	15,7%	27,3%	66,7%	18,2%
	Recuento	0	1	13	5	1	20
Sí 1	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	,0%	5,0%	65,0%	25,0%	5,0%	100,0%
	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	9,1%	10,7%	15,2%	33,3%	11,8%
Sí, 2 ó 3	Recuento	1	3	36	11	0	51
	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	2,0%	5,9%	70,6%	21,6%	,0%	100,0%
Sí 2 ó 3	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	50,0%	27,3%	29,8%	33,3%	,0%	30,0%
	Recuento	0	4	25	6	0	35
Sí 4 ó 5	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	,0%	11,4%	71,4%	17,1%	,0%	100,0%
	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	36,4%	20,7%	18,2%	,0%	20,6%
Sí, 6 o más	Recuento	0	3	28	2	0	33
	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	,0%	9,1%	84,8%	6,1%	,0%	100,0%
Sí, 6 o más	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	27,3%	23,1%	6,1%	,0%	19,4%
	Recuento	2	11	121	33	3	170
Total	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	1,2%	6,5%	71,2%	19,4%	1,8%	100,0%
	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,781(a)	16	,230
Razón de verosimilitud	23,132	16	,110
Asociación lineal por lineal	8,498	1	,004
N de casos válidos	170		

a 16 casillas (64,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.



**Gráfico 57.** Diagrama de barras que compara satisfacción con capacidad de trabajo.

Según las pruebas Chi-cuadrado este análisis no es estadísticamente significativo, como hemos dicho.

Vemos que de los 51 alumnos (30 % del total de alumnos investigados) que han leído dos o tres libros, artículos o páginas Web; 36 alumnos (70.6% de entre los 51 alumnos) son los que se encuentran bastante satisfechos con el aprovechamiento de los estudios que realizan.

De los alumnos que no han realizado ninguna lectura sobre libros, artículos o páginas Web, que han sido 31 alumnos (el 18,2% del total de los alumnos investigados), 19 alumnos (el 61,3% de entre los 31 alumnos) se encuentran bastante satisfechos con la formación que están adquiriendo para ejercer como profesores de Religión.

Y de los alumnos que han leído seis o más (libros, artículos o páginas Web) hay 28 bastante satisfechos (84,4%), y 3 muy satisfechos (9,1%).

Los docentes recordamos que decían “*en general bastante buenos estudiantes*” (Anexo –III-: 650).



## Pruebas de Chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,162(a)	12	,001
Razón de verosimilitud	32,439	12	,001
Asociación lineal por lineal	7,990	1	,005
N de casos válidos	170		

a. 14 casillas (70,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,02.

**Tabla 97.** Tabla de contingencia Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno \* Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión.

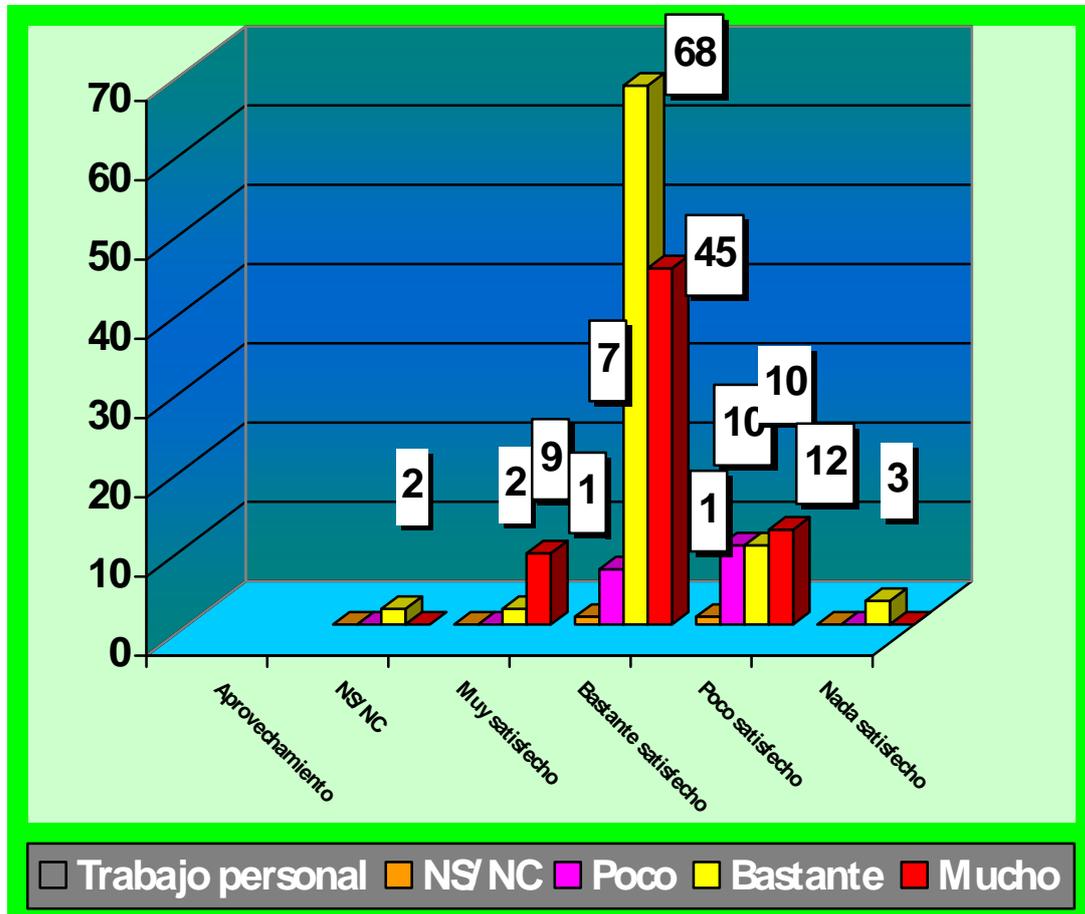
En resumen, obtenemos que el grado de satisfacción consigo mismo, es más generoso que el aprovechamiento que está adquiriendo el alumno con sus lecturas, con lo cual podemos deducir que anímicamente sí se encuentran en general preparados los alumnos, por mostrar bastante optimismo en sus respuestas, pero volitivamente, es decir su fuerza de voluntad a la hora de realizar lecturas, no es tan espléndido aunque tampoco despreciable, si consideramos el porcentaje acumulado donde el 19,4% lee 6 o más lecturas, el 40% llega a leer 4 o 5 lecturas, y es el 70% es el que lee como mínimo dos lecturas.

El futuro de estos maestros relacionado con la docencia opinamos que es satisfactorio, ya conocemos que algunos están ejerciendo en la docencia, recordamos que el 16.5% dan clases particulares remuneradas, y un 1,8% realizan trabajos educativos en las vacaciones de verano también remunerados.

Otro aspecto diferente es el futuro de los maestros de Religión, que como hemos estudiado teóricamente en la primera parte de la tesis, depende de las Leyes Educativas que se aprueben en los diferentes períodos gubernamentales, aunque salvaguardando la garantía constitucional, de que la asignatura de Religión escolar es un derecho de los padres de los alumnos, y, por tanto existe, una obligación académica, de formar futuros maestros, que muestren las

competencias necesarias para enseñar esta asignatura de Religión con idénticas garantías a cualquier otra asignatura escolar.

**Gráfico 58.** Diagrama que relaciona trabajo personal y aprovechamiento en clase.



**Tabla 98.**Tabla de contingencia, sin porcentajes, de Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno \* Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión

**Recuento**

		Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión					Total
		NS/NC	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Poco satisfecho	Casi nada o nada satisfecho	
Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	NS/NC	0	0	1	1	0	2
	Poco	0	0	7	10	0	17
	Bastante	2	2	68	10	3	85
	Mucho	0	9	45	12	0	66
Total		2	11	121	33	3	170

En este análisis, estadísticamente significativo, se contempla que el trabajo personal del alumno, utilizado como uno de los métodos pedagógicos más frecuente, llega a ser bastante o muy operativo en el aprendizaje de las asignaturas, puesto que la frecuencia es de 151, con un porcentaje del 89%, y la satisfacción con respecto al aprovechamiento de los estudios que está realizando es de bastante o muy satisfecho un total de 131 frecuencia en las respuestas, es decir 77%. Por lo que deducimos que el aprovechamiento lo consideran óptimo por su parte pero el trabajo lo consideran mayor.

Los docentes creen que los alumnos *“son tranquilos a la hora de tomar iniciativas, contemplan mucho el rendimiento”* de los trabajos o estudios que realizan.(Anexo -III-: 652).

### **10.9. Análisis de relación entre la finalidad del área de Religión y actividades pastorales.**

Es interesante conocer si los alumnos universitarios investigados, que se consideran católicos, como hemos descubierto, consideran relacionada la finalidad de su futuro ejercicio, como maestro de Religión, con respecto a los contenidos de la materia que deberán enseñar, con el desarrollo de la capacidad cognitiva de la realidad pastoral. Sabiendo, como hemos visto, que los responsables eclesiales de la educación religiosa escolar, demandan un profesorado de formación íntegra, que sepan transmitir no sólo conocimientos sino valores, que exigen una madurez y experiencia, no sólo desde la aplicación didáctica del modelo reflexivo de maestro, sino que también se considere el modelo de maestro cristiano.

Un grupo notorio de respuestas, concretamente el 37%, responden que los estudios y la actividad pastoral son complementarios en su formación como maestros de Religión. Aunque un 43,5% consideran que las asignaturas de Religión son para conocer la doctrina y moral cristiana. Entienden que la Religión se conoce en las clases pero se debe practicar en la vida.

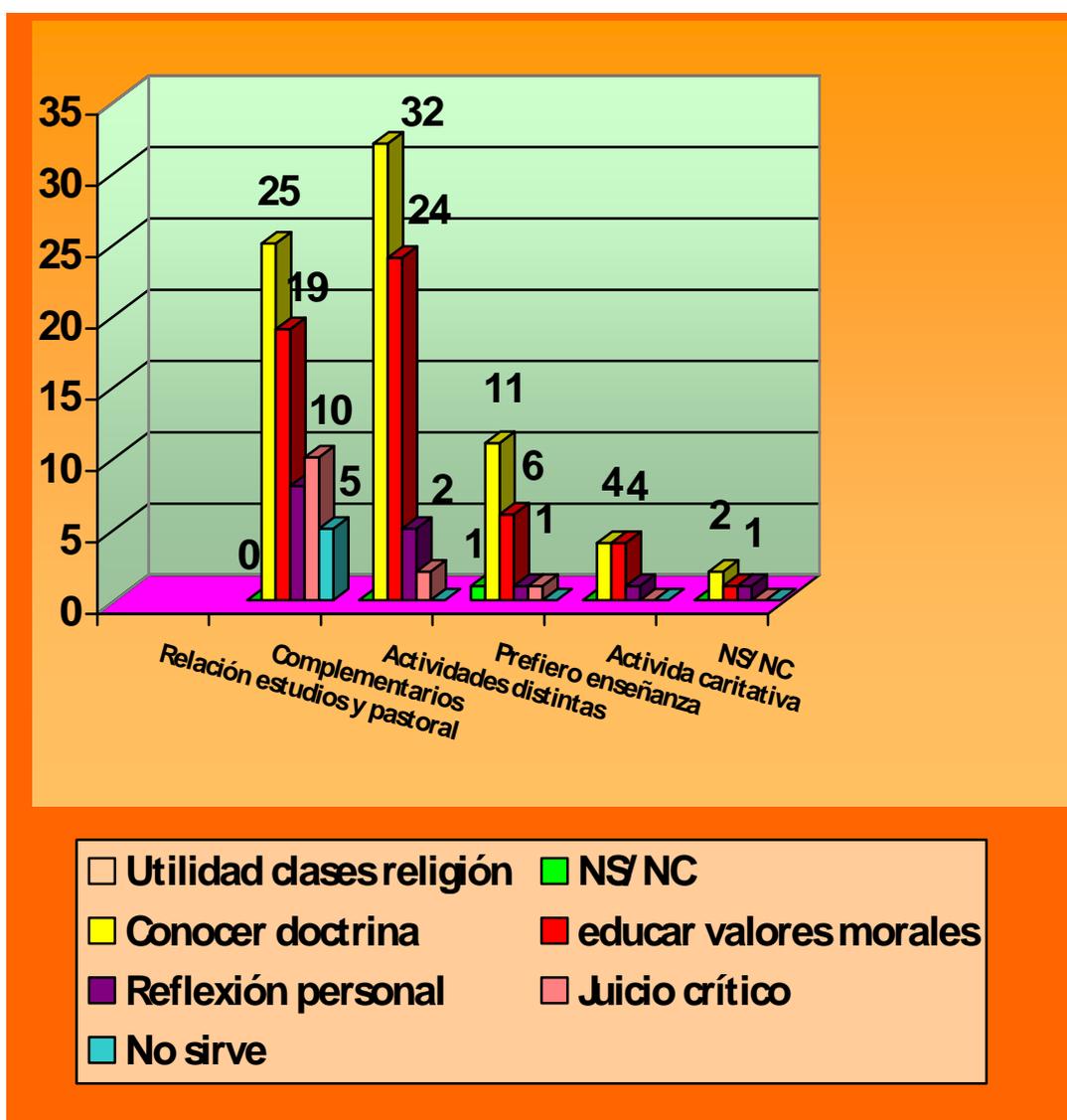
Tabla 99. Tabla de contingencia ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión? \* ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?

Recuento	¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?					Total	
	NS/NC	Son aspectos complementarios de mi compromiso cristiano	Son actividades distintas de mi vida personal	Aunque hago las dos cosas, me gusta más la enseñanza religión	Aunque hago las dos cosas, me gusta más la actividad caritativa		
¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	NS/NC	0	0	1	0	0	1
	Para conocer la Doctrina y la Moral Cristiana	25	32	11	4	2	74
	Para comprender la tradición y cultura europea	3	0	2	0	0	5
	Para educar en valores morales y ayudar al alumno	19	24	6	4	1	54
	Para la reflexión sobre su vida personal	8	5	1	1	1	16
	Para que tengan una visión crítica de la realidad social	10	2	1	0	0	13
	En realidad no sirve para mucho	5	0	0	0	0	5
	Otras razones	1	1	0	0	0	2
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>64</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>170</b>

### Las pruebas Chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,465(a)	28	,256
Razón de verosimilitud	33,745	28	,209
Asociación lineal por lineal	7,078	1	,008
N de casos válidos	170		

a. 31 casillas (77,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.



**Gráfico 59.** Diagrama de barras representativo de la tabla de contingencia del gráfico 98.

El análisis realizado con las variables introducidas en esta tabla de contingencia, donde las pruebas de Chi-cuadrado nos muestran que los resultados no son estadísticamente significativos, obtenemos unas conclusiones interesantes donde resalta que la aplicación de la utilidad de las clases de religión son para conocer la doctrina (73,5%) y educar en valores (31,7%), llegando a afirmar (37,6%) que los estudios de religión y la actividad pastoral se complementan. Con estos índices estadísticos podemos descubrir que los estudiantes universitarios investigados han tomado consciencia de que la enseñanza religiosa tiene dos aspectos, como toda disciplina científica, una teórica y otra práctica, y que la teórica que se estudia académicamente incide fundamentalmente en los aspectos cognitivos doctrinales y de la transmisión de valores religiosos, pero la práctica de lo aprendido se aplica en la integridad de la vida del educando.

#### **10.10. Análisis de relación entre mono-religión verdadera y pluralismo cultural.**

Un aspecto interesante de analizar es la posible relación, estadísticamente inferencial, que existe entre las respuestas obtenidas sobre la opinión de que “la verdad se encuentra en una única religión”, y “la apertura de entendimiento que encuentra, el futuro maestro de Religión, con respecto a las demás propuestas culturales”. El relativismo social existente trata de eliminar la existencia de una verdad universal, para crear verdades particulares, como vimos en el estudio teórico, y este factor lo asocia a la pluriculturalidad; de este modo llegábamos a recopilar estudios interesantes sobre la multiculturalidad que conlleva el factor tolerancia como condición necesaria, para poder escuchar y respetar, en principio culturas diversas. Estas circunstancias se observan cada día con mayor frecuencia debido al fenómeno de la inmigración en nuestra cultura. Esta intercomunicación de culturas diversas, sin necesidad de viajar al extranjero, enriquece nuestras actitudes de aprendizaje, pero puede peligrar la pérdida de factores culturales propios importante, en atención a ello no debemos fundamentarnos en un relativismo amorfo. Por tanto, este estudio nos aclara si los sujetos investigados están contagiados de ese tipo de relativismo.

		Crees necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales						Total
		NS/NC	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	
NS/NC	Recuento	2	0	1	1	8	4	16
	De todas las religiones que hay probablemente sólo una es la verdadera.	12,5%	,0%	6,3%	6,3%	50,0%	25,0%	100,0%
	Crees necesario el diálogo con las demás propuestas culturales	11,1%	,0%	100,0%	3,6%	12,5%	7,0%	9,4%
Muy en desacuerdo	Recuento	9	1	0	3	13	26	52
	De todas las religiones que hay probablemente sólo una es la verdadera	17,3%	1,9%	,0%	5,8%	25,0%	50,0%	100,0%
	Crees necesario el diálogo con las demás propuestas culturales	50,0%	50,0%	,0%	10,7%	20,3%	45,6%	30,6%
Más bien en desacuerdo	Recuento	3	0	0	11	22	16	52
	De todas las religiones que hay probablemente sólo una es la verdadera	5,8%	,0%	,0%	21,2%	42,3%	30,8%	100,0%
	Crees necesario el diálogo con las demás propuestas culturales	16,7%	,0%	,0%	39,3%	34,4%	28,1%	30,6%
Más bien de acuerdo	Recuento	2	1	0	10	13	2	28

Total	Muy de acuerdo	De todas las religiones que hay mundo, probablemente sólo una es verdadera.	7,1%	3,6%	,0%	35,7%	46,4%	7,1%	100,0%
		Crees necesario el diálogo con las demás propuestas culturales	11,1%	50,0%	,0%	35,7%	20,3%	3,5%	16,5%
		Recuento	2	0	0	3	8	9	22
		De todas las religiones que hay mundo, probablemente sólo una es la verdadera	9,1%	,0%	,0%	13,6%	36,4%	40,9%	100,0%
		Cree que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales	11,1%	,0%	,0%	10,7%	12,5%	15,8%	12,9%
			18	2	1	28	64	57	170
		De todas las religiones que hay mundo, probablemente sólo una verdadera	10,6%	1,2%	,6%	16,5%	37,6%	33,5%	100,0%
		Crees que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 100.** Tabla de contingencia “De todas las religiones que hay en el mundo, probablemente sólo una sea la verdadera” \*¿Crees que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales?.

Las pruebas de Chi-cuadrado

a. 16 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,09.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,380(a)	20	,002
Razón de verosimilitud	40,237	20	,005
Asociación lineal por lineal	,022	1	,881
N de casos válidos	170		

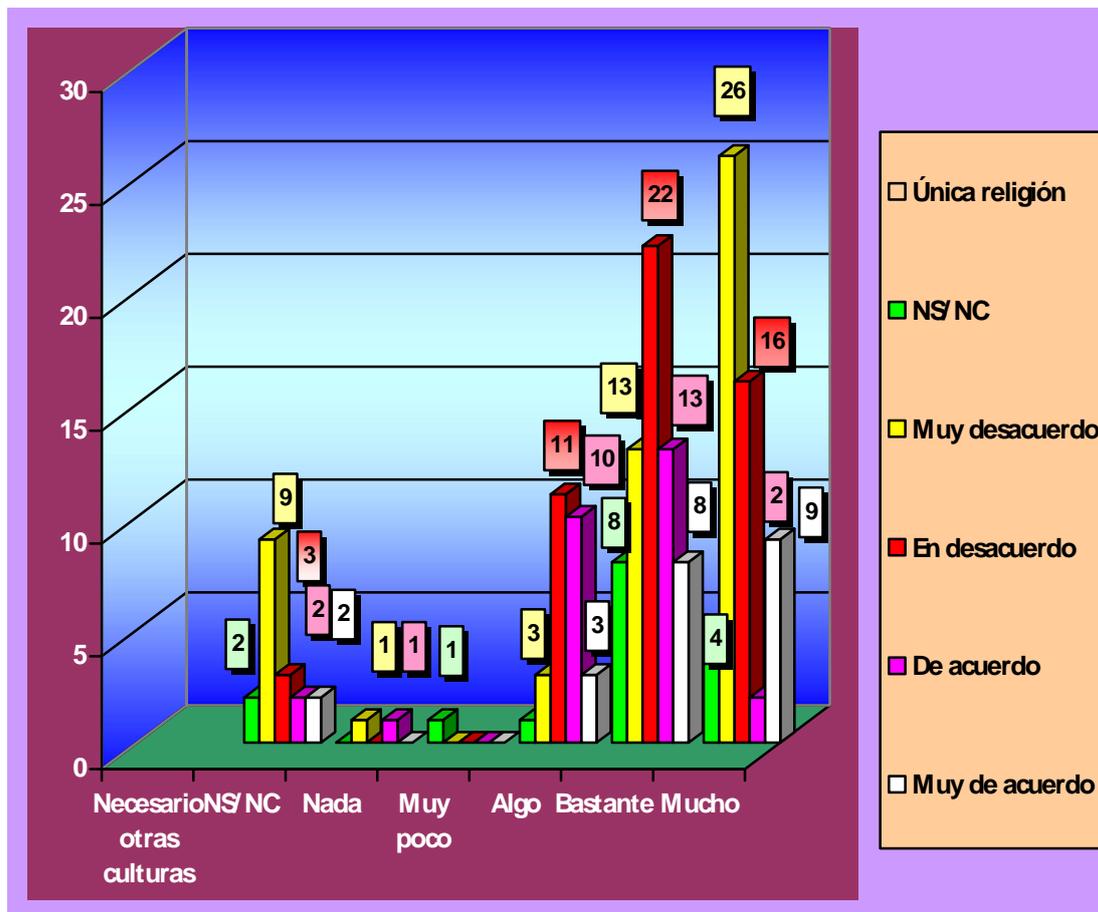


Gráfico 60. Diagrama de barras representativo de la tabla de contingencia 98.

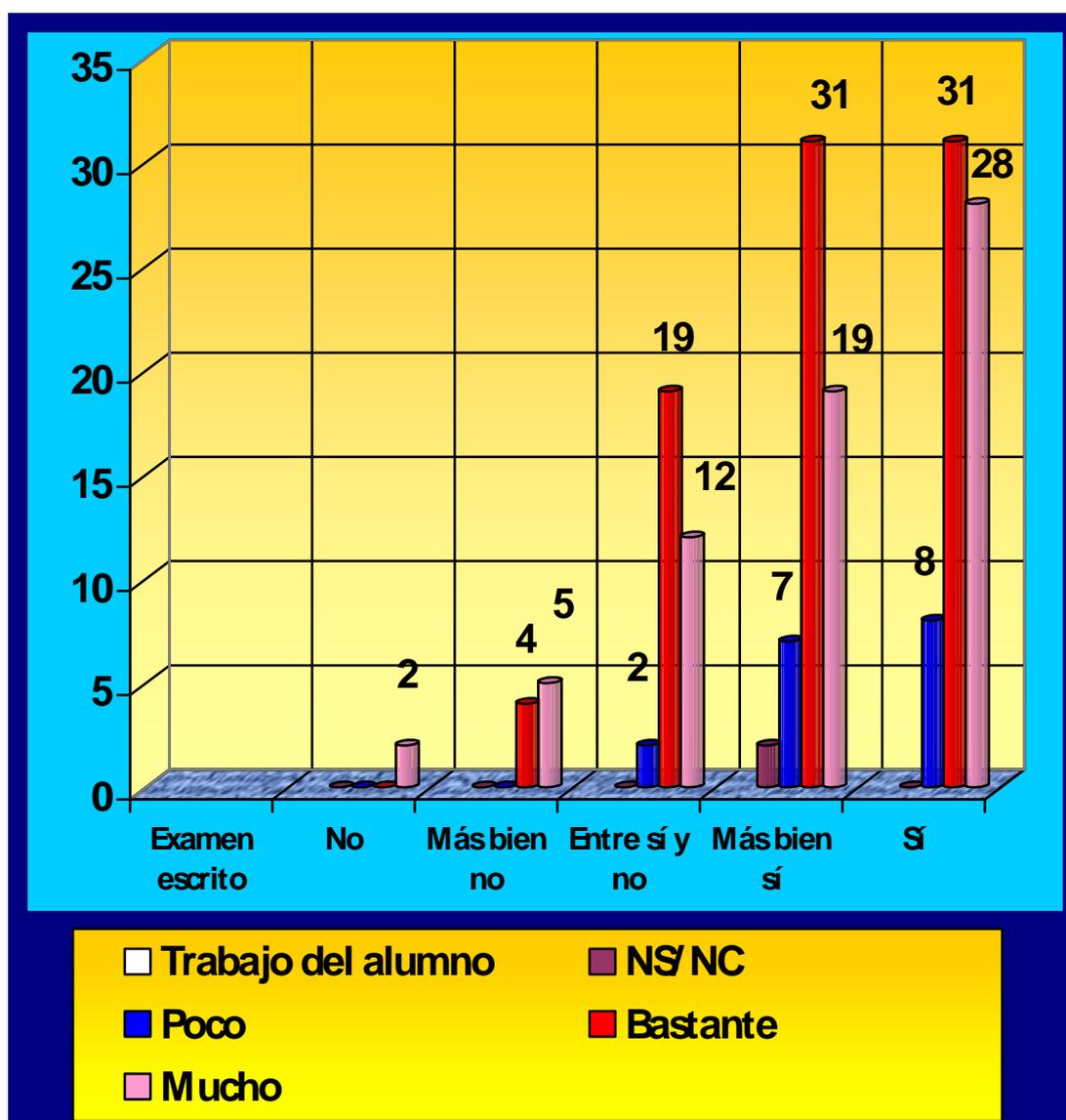
Como observamos en los resultados obtenidos, el estudiante universitario creyente, no tiene una concepción social muy distinta de la que marca el relativismo, ya que opina con respecto a la aceptación de una única religión verdadera que están “muy en desacuerdo” un 30,6% y “más bien en desacuerdo” otro 30,6%.

Sabemos que la Iglesia enseña (Concilio Vaticano II, 1991:52) que *“la divina Providencia tampoco niega los auxilios necesarios para la salvación a quienes sin culpa no han llegado todavía a un conocimiento expreso de Dios y se esfuerzan en llevar una vida recta, no sin la gracia de Dios.”*(L.G.16). En la declaración eclesial *“Dominus Iesus”* se nos recuerda que la única Verdad absoluta es Dios que se nos ha revelado por medio de Jesús. Por lo que sabemos que Dios desea la salvación de todos los hombres que practiquen cualquier religión, por eso podemos afirmar, que debemos creer en la necesidad de diálogo abierto con las demás propuestas culturales, pero no podemos caer en el relativismo de decir que cualquier religión es válida, puesto que si lo hago, doy por entendido, que la labor evangelizadora de Jesús fue inútil.

#### **10.11. Análisis de relación entre la evaluación del alumno por exámenes escritos y el método pedagógico del trabajo personal del alumno.**

Habiendo estudiado la creencia sobre si existe una sola fe verdadera en relación con la aceptación de otras culturas, debemos profundizar ahora en la aplicación de la pedagogía en el estudio de estas asignaturas en la Facultad. Y nos interesamos por analizar, el trabajo personal del alumno en relación con el método de evaluación, que como sabemos que la evaluación más frecuente son los exámenes escrito vamos a comparar ambas variables estadísticas estudiadas.

Este tema lo recogemos porque no sólo es el fundamento práctico de todo alumno universitario: saber cuál será su trabajo a desarrollar en el estudio de una asignatura y conocer cómo será evaluado. Sino que también es interesante desde la perspectiva de la formación inicial del maestro que nosotros estamos investigando.



**Gráfico 61. Diagrama de barras que relaciona trabajo del alumno con la evaluación por medio del examen escrito.**

Observamos que en las variables analizadas no se ha encontrado diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, destacamos como el 36,5% de los alumnos coinciden afirmativamente en que el método más utilizado es el trabajo personal del alumno y que ese trabajo es evaluado fundamentalmente por exámenes escritos. Si sumamos los que opinan “más bien sí”, podemos afirmar que el 73% están de acuerdo.

**Tabla 101. Tabla de contingencia Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno \* La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos**

		La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos					Total	
		No	Más bien no	Entre sí y no	Más bien sí	Sí		
Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	NS/NC	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos	,0%	,0%	,0%	3,4%	,0%	1,2%
	Poco	Recuento	0	0	2	7	8	17
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	,0%	,0%	11,8%	41,2%	47,1%	100,0%
		% de La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos	,0%	,0%	6,1%	11,9%	11,9%	10,0%
Bastante	Recuento	0	4	19	31	31	85	
	% de Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	,0%	4,7%	22,4%	36,5%	36,5%	100,0%	
	% de La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos	,0%	,0%	1,2%	4,1%	4,7%	10,0%	

		% de La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos	,0%	44,4%	57,6%	52,5%	46,3%	50,0%
	Mucho	% del total	,0%	2,4%	11,2%	18,2%	18,2%	50,0%
		Recuento	2	5	12	19	28	66
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	3,0%	7,6%	18,2%	28,8%	42,4%	100,0%
		% de La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos	100,0%	55,6%	36,4%	32,2%	41,8%	38,8%
		% del total	1,2%	2,9%	7,1%	11,2%	16,5%	38,8%
		Recuento	2	9	33	59	67	170
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo personal del alumno	1,2%	5,3%	19,4%	34,7%	39,4%	100,0%
Total		% de La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,2%	5,3%	19,4%	34,7%	39,4%	100,0%

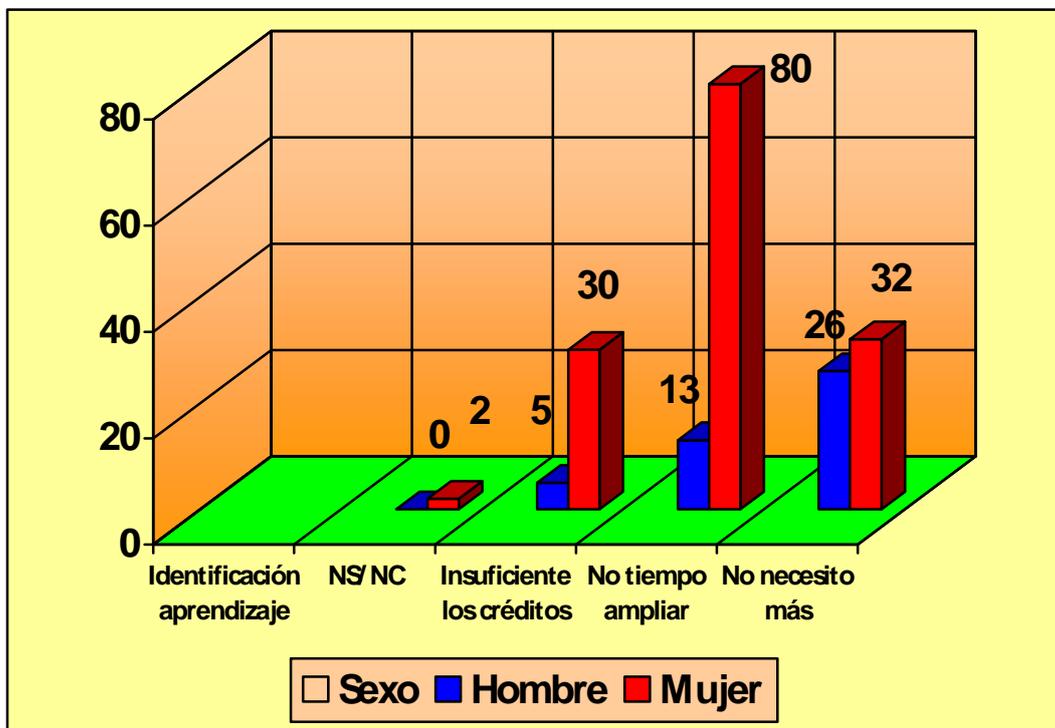
**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,976(a)	12	,531
Razón de verosimilitud	12,963	12	,372
Asociación lineal por lineal	,889	1	,346
N de casos válidos	170		

a. 12 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**10.12. Análisis estadístico que relaciona el sexo del alumno con la formación que reciben en la Facultad.**

Hemos de resaltar en este estudio a la luz de los resultados recogidos, que el 55,6% de las chicas expresan que “desearía ampliar mi formación pero no tengo tiempo”, en los chicos piensan igual el 50%.



**Gráfico 62.** Diagrama de barras que relaciona la identificación de los que aprende en la Facultad con el sexo del alumno.

Tabla 102 .Tabla de contingencia Sexo \* Con lo que aprende en la facultad sobre religión me identifico.

		Con lo que aprende en la facultad sobre religión me identifico					Total
		NS/NC	Creo insuficiente los créditos que cursamos	Desearía ampliar mi formación pero no tengo tiempo	Creo que no necesito ampliar más los conocimientos		
Sexo	Hombre	Recuento	0	5	13	8	26
		% de Sexo	,0%	19,2%	50,0%	30,8%	100,0%
		% de Con lo que aprende en la facultad sobre religión me identifico	,0%	14,3%	14,0%	20,0%	15,3%
		% del total	,0%	2,9%	7,6%	4,7%	15,3%
	Mujer	Recuento	2	30	80	32	144
		% de Sexo	1,4%	20,8%	55,6%	22,2%	100,0%
		% de Con lo que aprende en la facultad sobre religión me identifico	100,0%	85,7%	86,0%	80,0%	84,7%
		% del total	1,2%	17,6%	47,1%	18,8%	84,7%
Total		Recuento	2	35	93	40	170
		% de Sexo	1,2%	20,6%	54,7%	23,5%	100,0%
		% de Con lo que aprende en la facultad sobre religión me identifico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,2%	20,6%	54,7%	23,5%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,197(a)	3	,754
Razón de verosimilitud	1,453	3	,693
Asociación lineal por lineal	,749	1	,387
N de casos válidos	170		

a 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,31.

Aunque el procesamiento de todos los casos nos muestra como resultado, después de aplicar la prueba de Chi-cuadrado, en las variables analizadas que no se encuentra diferencia estadísticamente significativa y que por tanto estos resultados no podríamos aplicarlo a la población completa, pero podemos considerar sin embargo, que este estudio nos descubre que los alumnos no disponen del tiempo suficiente para ampliar la materia como sería su deseo.

### **10.13. Análisis de la relación que pueda existir de los usos de tecnologías en el aula según la percepción del estudiante a tenor del ámbito social de procedencia.**

Un aspecto curioso en nuestro estudio, es investigar en qué grado impresiona el uso de nuevas tecnologías en la Facultad, a los alumnos que proceden de institutos rurales y los que proceden de institutos urbanos. Al mismo tiempo, descubrir a quienes les parece que se utiliza mucho, y qué porcentaje le gustaría que se usara más frecuentemente.

Según la tabla 101, que tenemos a continuación, observamos que de los que responden que “no” a la pregunta “¿Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula?”, con un recuento total de 50 respuestas, el 56% proceden de núcleos urbanos o semi-urbanos (municipios de más de 15001 habitantes). Mientras que la respuesta afirmativa que responde a la cuestión: “¿Se utiliza con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula?” es de un recuento total de 5 respuestas, de las cuales el 40% (una frecuencia de 2) proceden de municipios de más de 15001 habitantes.

Sabiendo que aunque las pruebas Chi-cuadrado de las variables analizadas no han encontrado diferencias estadísticamente significativa, la tabla nos permite descubrir en resumen que el uso de nuevas tecnologías en el aula, es más echada de menos, por los estudiantes que proceden de municipios urbanos, que los que proceden de municipio rurales. Quizás el estudiante que procede de institutos rurales ha disfrutado menos en su formación de bachillerato del uso de tecnología en clases, por la precariedad de algunos centros de estudios rurales, y por este motivo los echa de menos en su formación inicial universitaria. Los docentes consideran normal este aspecto.

			Habitantes de su municipio					Total	
			NS/NC	Entre 500-2500 habitantes	Entre 2501-5000 habitantes	Entre 5001-7500 habitantes	Entre 7501-15000 habitantes		Más de 15001
Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	NS/NC	Recuento	0	2	0	1	0	2	5
		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	,0%	40,0%	,0%	20,0%	,0%	40,0%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	,0%	5,0%	,0%	8,3%	,0%	2,5%	2,9%
	No	% del total	,0%	1,2%	,0%	,6%	,0%	1,2%	2,9%
		Recuento	5	10	2	2	3	28	50
		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	10,0%	20,0%	4,0%	4,0%	6,0%	56,0%	100,0%
Más bien no	No	% de Habitantes de su municipio	50,0%	25,0%	12,5%	16,7%	25,0%	35,0%	29,4%
		% del total	2,9%	5,9%	1,2%	1,2%	1,8%	16,5%	29,4%
		Recuento	2	11	6	4	4	22	49
	Entre sí y no	% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	4,1%	22,4%	12,2%	8,2%	8,2%	44,9%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	20,0%	27,5%	37,5%	33,3%	33,3%	27,5%	28,8%
		% del total	1,2%	6,5%	3,5%	2,4%	2,4%	12,9%	28,8%
Entre sí y no	Recuento	1	13	4	3	2	21	44	
	% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	2,3%	29,5%	9,1%	6,8%	4,5%	47,7%	100,0%	

		tecnologías en el aula							
		% de Habitantes de su municipio	10,0%	32,5%	25,0%	25,0%	16,7%	26,3%	25,9%
		% del total	,6%	7,6%	2,4%	1,8%	1,2%	12,4%	25,9%
	Más bien sí	Recuento	1	3	4	2	2	5	17
		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	5,9%	17,6%	23,5%	11,8%	11,8%	29,4%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	10,0%	7,5%	25,0%	16,7%	16,7%	6,3%	10,0%
		% del total	,6%	1,8%	2,4%	1,2%	1,2%	2,9%	10,0%
	Sí	Recuento	1	1	0	0	1	2	5
		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	20,0%	20,0%	,0%	,0%	20,0%	40,0%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	10,0%	2,5%	,0%	,0%	8,3%	2,5%	2,9%
		% del total	,6%	,6%	,0%	,0%	,6%	1,2%	2,9%
	Total	Recuento	10	40	16	12	12	80	170
		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	5,9%	23,5%	9,4%	7,1%	7,1%	47,1%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,9%	23,5%	9,4%	7,1%	7,1%	47,1%	100,0%

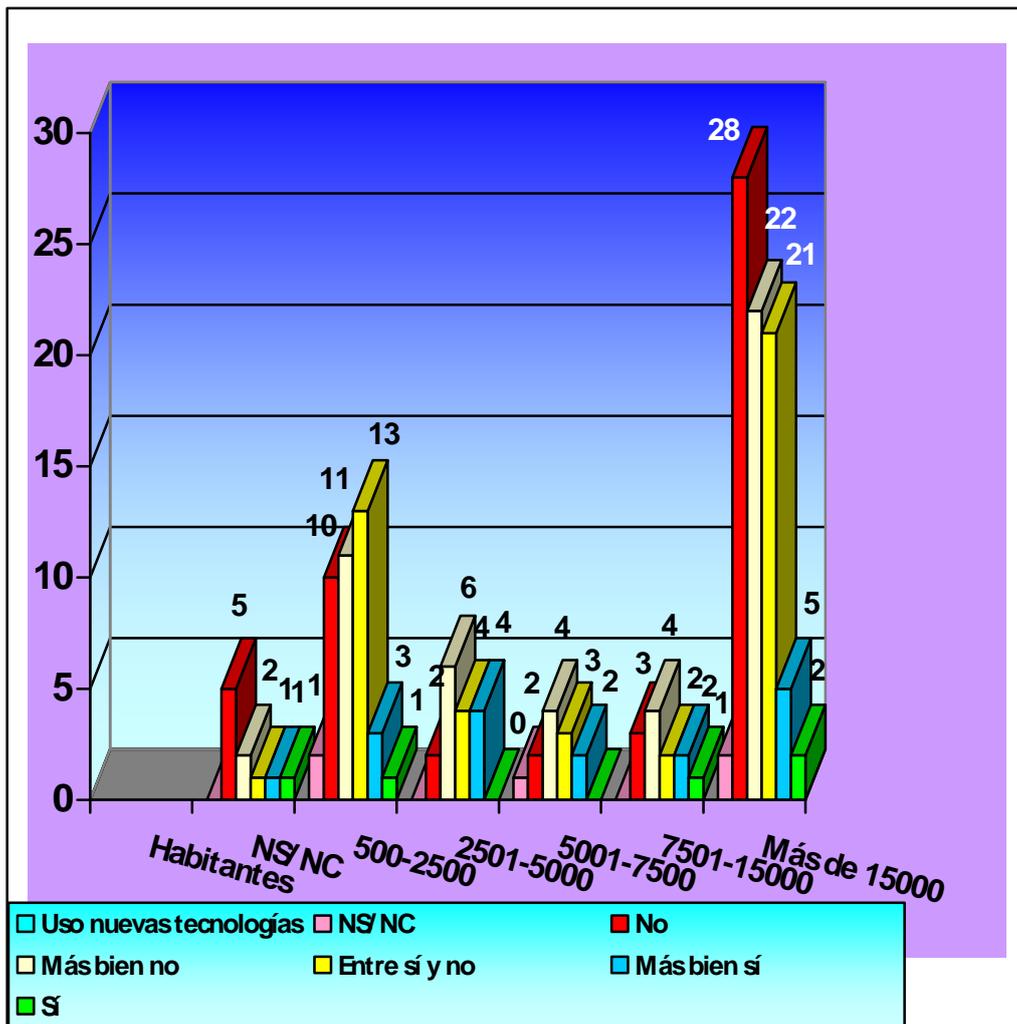
Tabla 103. Tabla de contingencia Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula \* Habitantes de su municipio.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,600(a)	25	,715
Razón de verosimilitud	20,512	25	,719
Asociación lineal por lineal	,629	1	,428
N de casos válidos	170		

a 29 casillas (80,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,29.

**Gráfico 63.** Diagrama de barras que relaciona los municipios de donde proceden los alumnos con el uso de nuevas tecnologías.



### 10.14. Análisis estadístico que nos relaciona la afición a leer de los alumnos con las lecturas realizadas.

Veamos la tabla siguiente:

		¿Ha leído libros o artículos o página Web?					Total	
			Sí, 6 o más	Sí 4 ó 5	Sí, 2 ó 3	Sí 1	Ninguno	
Aficiones-Leer	Sí	Recuento	15	20	13	4	9	61
		% de Aficiones-Leer	24,6%	32,8%	21,3%	6,6%	14,8%	100,0%
		% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	45,5%	57,1%	25,5%	20,0%	29,0%	35,9%
	No	% del total	8,8%	11,8%	7,6%	2,4%	5,3%	35,9%
		Recuento	18	15	38	16	22	109
		% de Aficiones-Leer	16,5%	13,8%	34,9%	14,7%	20,2%	100,0%
Total	Sí	% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	54,5%	42,9%	74,5%	80,0%	71,0%	64,1%
		% del total	10,6%	8,8%	22,4%	9,4%	12,9%	64,1%
		Recuento	33	35	51	20	31	170
	No	% de Aficiones-Leer	19,4%	20,6%	30,0%	11,8%	18,2%	100,0%
		% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	19,4%	20,6%	30,0%	11,8%	18,2%	100,0%

Tabla 104. Tabla de contingencia Aficiones-Leer \* ¿Ha leído libros o artículos o página Web?

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,410(a)	4	,009
Razón de verosimilitud	13,384	4	,010
Asociación lineal por lineal	6,277	1	,012
N de casos válidos	170		

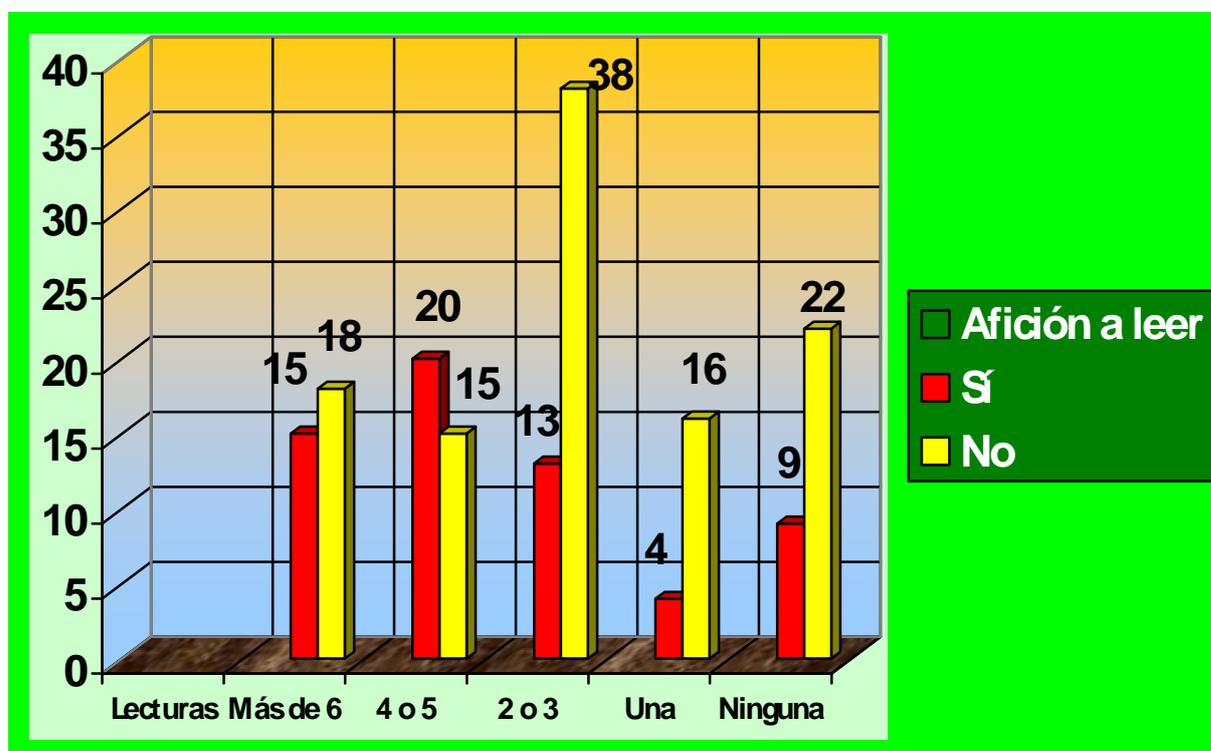
a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 7,18.

Las variables analizadas en las que encontramos diferencias estadísticamente significativas, nos muestran que entre los alumnos aficionados a la lectura el 32,8% han leído entre cuatro o cinco lecturas relacionadas con las asignaturas de Religión y un 24,6% del mismo grupo de alumnos aficionados a la lectura han leído seis o más, con lo cual, existe un 57,4% en total que son aficionados a la lectura y aplican esa facultad en sus estudios universitarios.

Sin embargo es extraño contemplar en el gráfico 109, como los no aficionados a la lectura que han leído dos o tres lecturas llegan a ser un 34,8% de entre los no aficionados a leer. Esto nos desvela que un grupo notable de alumnos (frecuencia de 38 concretamente) a pesar de no sentir afición por la lectura, sí realiza varias lecturas complementarias a sus estudios. Por lo cual podemos deducir, que existe una autodisciplina notoria en estos alumnos y también un deseo de aprender la materia que estudian.

Los docentes en general, consideran a los alumnos buenos estudiantes, aunque no todos mantienen el mismo “ritmo” de estudio. (Anexo -III-:644).

**Gráfico 64.** Diagrama de barras que relaciona las lecturas sobre Religión con la afición a leer.



### **10.15. Análisis que nos compara el uso de material bibliográfico y las lecturas que realiza el alumno.**

Una vez investigado el aspecto anterior en el que observamos si la afición a la lectura del alumno coincidía con las lecturas complementarias que realizaba. Ahora debemos profundizar en conocer si las lecturas que realiza el estudiante son fundamentalmente, a través de bibliografía, es decir por libros temáticos recomendados, normalmente en clase, o las lecturas en las que se centra el universitario son, más bien, artículos de actualidad.

Sabemos que muchos artículos de la actualidad son consultados empleando la comunicación digital, a través normalmente de internet, bajando páginas web que puedan resultar atractivas. Sin embargo la consulta bibliográfica, normalmente suele ser un método más clásico, donde se suele sacar un libro de la biblioteca y se leer tranquilamente, en casa o en la propia biblioteca, las páginas impresas. En nuestro estudio afecta pedagógicamente la aplicación de nuevas tecnologías en la didáctica de la materia, pero también el uso que el alumno hace de éstas. Nos preguntamos, si el universitario que cursa Religión es un estudiante con más tendencia al aprendizaje digital, que al aprendizaje bibliográfico, es decir por medio de libros. Esto ¿podría replantear el futuro de las bibliotecas universitarias?

Según nuestra investigación que no encuentra diferencias estadísticamente significativas, podemos afirmar por los datos computados, que el 47,2% dicen que no suelen aprender la asignatura de Religión por bibliografía, sin embargo un 49% han leído “2 ó 3 lecturas”, es decir, que tal como hemos expuesto anteriormente, se utiliza bastante más en los estudiantes actuales las lecturas de página web, que las consultas bibliográficas en libros. Veamos la tabla y su representación gráfica que nos ilustrará mejor la investigación:

Tabla 105. Tabla de contingencia ¿Ha leído libros o artículos o página Web? \* Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía

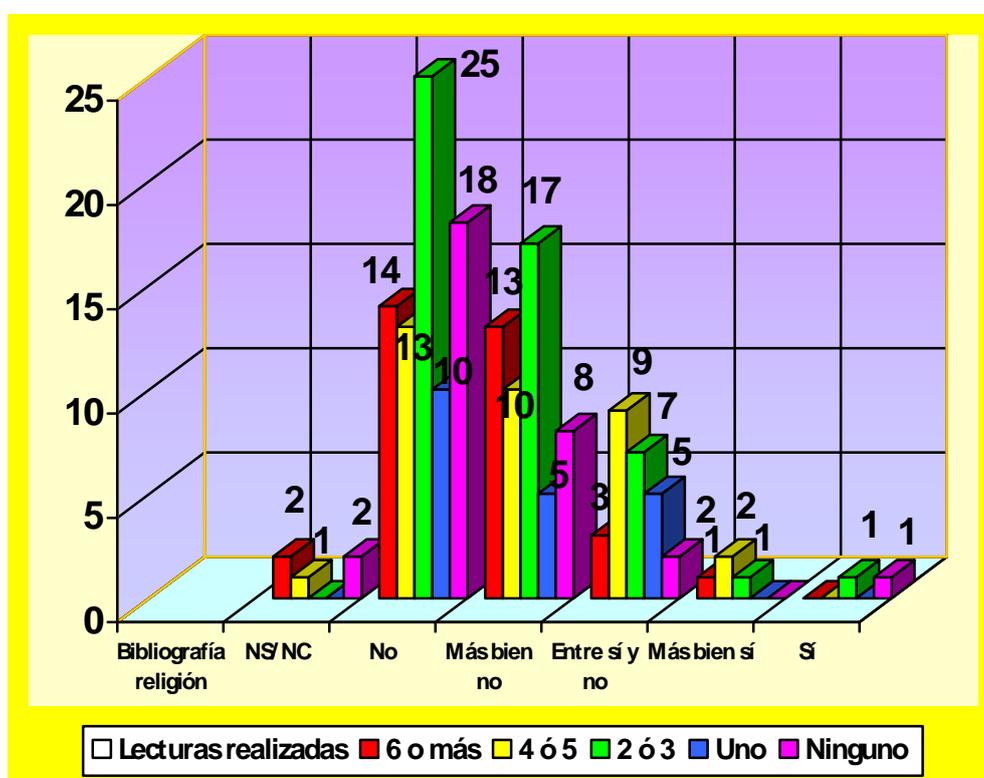
			Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía						Total
			NS/NC	No	Más bien no	Entre sí y no	Más bien sí	Sí	
¿Ha leído libros o artículos o página Web?	Sí, 6 o más	Recuento	2	14	13	3	1	0	33
		% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	6,1%	42,4%	39,4%	9,1%	3,0%	,0%	100,0%
		% de Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía	40,0%	17,5%	24,5%	11,5%	25,0%	,0%	19,4%
		% del total	1,2%	8,2%	7,6%	1,8%	,6%	,0%	19,4%
Sí 4 ó 5	Sí 4 ó 5	Recuento	1	13	10	9	2	0	35
		% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	2,9%	37,1%	28,6%	25,7%	5,7%	,0%	100,0%
		% de Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía	20,0%	16,3%	18,9%	34,6%	50,0%	,0%	20,6%
		% del total	,6%	7,6%	5,9%	5,3%	1,2%	,0%	20,6%
Sí, 2 ó 3	Sí, 2 ó 3	Recuento	0	25	17	7	1	1	51
		% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?	,0%	49,0%	33,3%	13,7%	2,0%	2,0%	100,0%
		% de Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía	,0%	31,3%	32,1%	26,9%	25,0%	50,0%	30,0%
		% del total	,0%	14,7%	10,0%	4,1%	,6%	,6%	30,0%
Sí 1	Sí 1	Recuento	0	10	5	5	0	0	20
		% de ¿Ha leído libros o artículos o	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%

	<b>página Web?</b>							
	<b>% de Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía</b>	<b>,0%</b>	<b>12,5%</b>	<b>9,4%</b>	<b>19,2%</b>	<b>,0%</b>	<b>,0%</b>	<b>11,8%</b>
	<b>% del total</b>	<b>,0%</b>	<b>5,9%</b>	<b>2,9%</b>	<b>2,9%</b>	<b>,0%</b>	<b>,0%</b>	<b>11,8%</b>
<b>Ninguno</b>	<b>Recuento</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>31</b>
	<b>% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?</b>	<b>6,5%</b>	<b>58,1%</b>	<b>25,8%</b>	<b>6,5%</b>	<b>,0%</b>	<b>3,2%</b>	<b>100,0%</b>
	<b>% de Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía</b>	<b>40,0%</b>	<b>22,5%</b>	<b>15,1%</b>	<b>7,7%</b>	<b>,0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>18,2%</b>
	<b>% del total</b>	<b>1,2%</b>	<b>10,6%</b>	<b>4,7%</b>	<b>1,2%</b>	<b>,0%</b>	<b>,6%</b>	<b>18,2%</b>
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	<b>5</b>	<b>80</b>	<b>53</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>170</b>
	<b>% de ¿Ha leído libros o artículos o página Web?</b>	<b>2,9%</b>	<b>47,1%</b>	<b>31,2%</b>	<b>15,3%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,2%</b>	<b>100,0%</b>
	<b>% de Solemos aprender la asignatura de religión por medio de bibliografía</b>	<b>100,0%</b>						
	<b>% del total</b>	<b>2,9%</b>	<b>47,1%</b>	<b>31,2%</b>	<b>15,3%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,2%</b>	<b>100,0%</b>

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,237(a)	20	,506
Razón de verosimilitud	22,027	20	,339
Asociación lineal por lineal	1,036	1	,309
N de casos válidos	170		

a 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.



**Gráfico 65.** Diagrama de barras que relaciona las lecturas realizadas con la bibliografía de Religión.

**10.16. Análisis que relaciona las tareas en casa y el aprovechamiento de los estudios.**

**Tabla106. Tabla de contingencia Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa \* Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión**

		Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión					Total	
		NS/NC	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Poco satisfecho	Casi nada o nada satisfecho		
Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	NS/NC	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	,0%	,0%	3,0%	,0%	,6%
		% del total	,0%	,0%	,0%	,6%	,0%	,6%
No		Recuento	0	0	3	0	0	3
		% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	,0%	2,5%	,0%	,0%	1,8%
		% del total	,0%	,0%	1,8%	,0%	,0%	1,8%
Más bien no		Recuento	0	0	3	2	0	5
		% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	,0%	,0%	60,0%	40,0%	,0%	100,0%

	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	,0%	2,5%	6,1%	,0%	2,9%
Entre sí y no	% del total	,0%	,0%	1,8%	1,2%	,0%	2,9%
	Recuento	0	0	11	2	1	14
	% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	,0%	,0%	78,6%	14,3%	7,1%	100,0%
	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	,0%	9,1%	6,1%	33,3%	8,2%
Más bien sí	% del total	,0%	,0%	6,5%	1,2%	,6%	8,2%
	Recuento	2	1	48	8	0	59
	% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	3,4%	1,7%	81,4%	13,6%	,0%	100,0%
	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	100,0%	9,1%	39,7%	24,2%	,0%	34,7%
Sí	% del total	1,2%	,6%	28,2%	4,7%	,0%	34,7%
	Recuento	0	10	56	20	2	88
	% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	,0%	11,4%	63,6%	22,7%	2,3%	100,0%

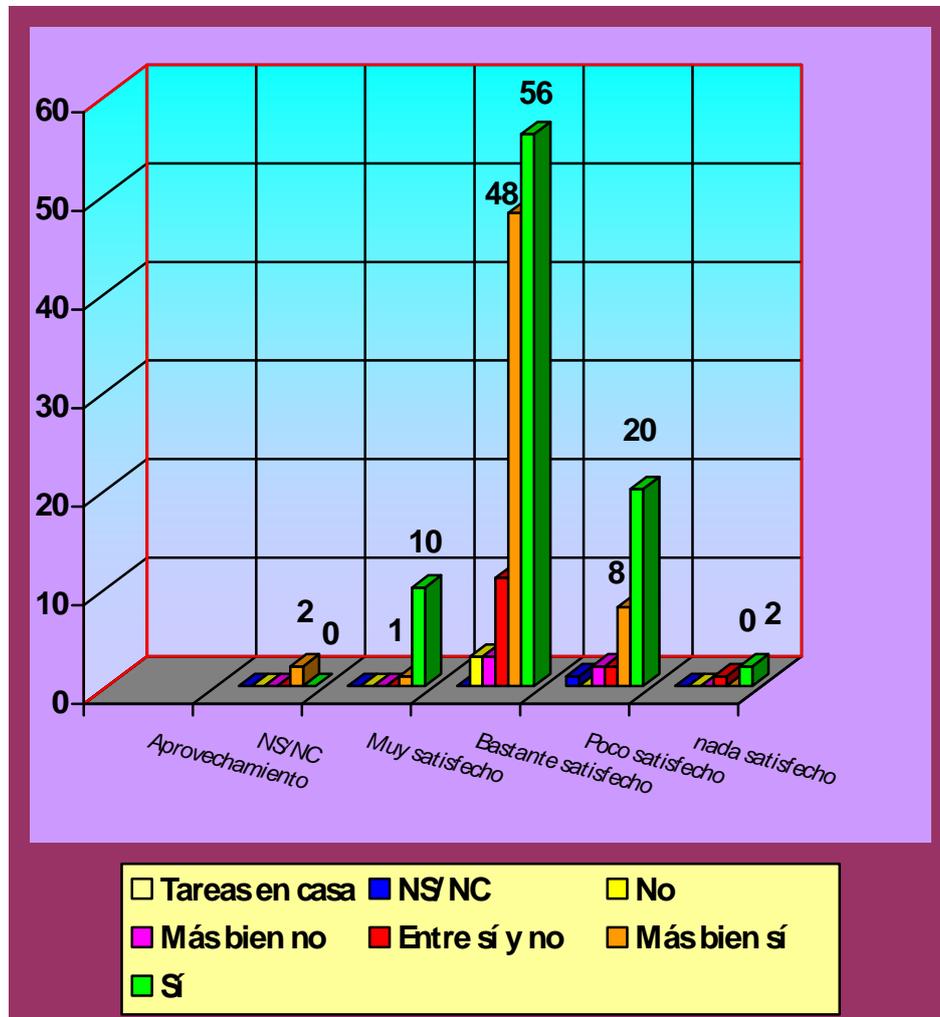
Total	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	90,9%	46,3%	60,6%	66,7%	51,8%
	% del total	,0%	5,9%	32,9%	11,8%	1,2%	51,8%
	Recuento	2	11	121	33	3	170
	% de Normalmente, encomiendan tareas para realizar en casa	1,2%	6,5%	71,2%	19,4%	1,8%	100,0%
	% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,2%	6,5%	71,2%	19,4%	1,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,778(a)	20	,252
Razón de verosimilitud	25,616	20	,179
Asociación lineal por lineal	,504	1	,478
N de casos válidos	170		

a 24 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

**Gráfico 66.** Diagrama de barras que relaciona el aprovechamiento de los estudios con las tareas en casa que se realizan.



En este análisis no se encuentra diferencia estadísticamente significativa, pero sin embargo para nuestros objetivos investigados obtenemos que, el 85% de los alumnos que se encuentran “bastante satisfechos” con el “aprovechamiento que adquieren para ejercer en el futuro como profesor de Religión” y ese mismo porcentaje afirman realizar normalmente tareas en casa, considerando que de ese 85% un 39,7% no han respondido rotundamente “sí” sino que respondieron “más bien sí”. Pero en línea general, podemos decir que, obtenemos las conclusiones expuestas. El docente valora considerablemente el trabajo en casa (Anexo -III-: 645).

### 10.17. Análisis que compara el uso pedagógico de las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula.

Tabla 107. Tabla de contingencia Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas \* Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula

		Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula						Total	
		NS/NC	No	Más bien no	Entre sí y no	Más bien sí	Sí		
Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	NS/NC	Recuento	0	1	0	1	0	0	2
		% de Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	,0%	2,0%	,0%	2,3%	,0%	,0%	1,2%
Muy deficientes		% del total	,0%	,6%	,0%	,6%	,0%	,0%	1,2%
		Recuento	0	16	5	4	0	0	25
		% de Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	,0%	64,0%	20,0%	16,0%	,0%	,0%	100,0%
Deficientes		% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	,0%	32,0%	10,2%	9,1%	,0%	,0%	14,7%
		% del total	,0%	9,4%	2,9%	2,4%	,0%	,0%	14,7%
		Recuento	1	21	24	9	7	3	65

	% de Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	1,5%	32,3%	36,9%	13,8%	10,8%	4,6%	100,0%
	% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	20,0%	42,0%	49,0%	20,5%	41,2%	60,0%	38,2%
Suficientes	% del total	,6%	12,4%	14,1%	5,3%	4,1%	1,8%	38,2%
	Recuento	3	9	20	29	10	2	73
	% de Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	4,1%	12,3%	27,4%	39,7%	13,7%	2,7%	100,0%
	% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	60,0%	18,0%	40,8%	65,9%	58,8%	40,0%	42,9%
Muy eficientes	% del total	1,8%	5,3%	11,8%	17,1%	5,9%	1,2%	42,9%
	Recuento	1	3	0	1	0	0	5
	% de Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	20,0%	60,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	20,0%	6,0%	,0%	2,3%	,0%	,0%	2,9%

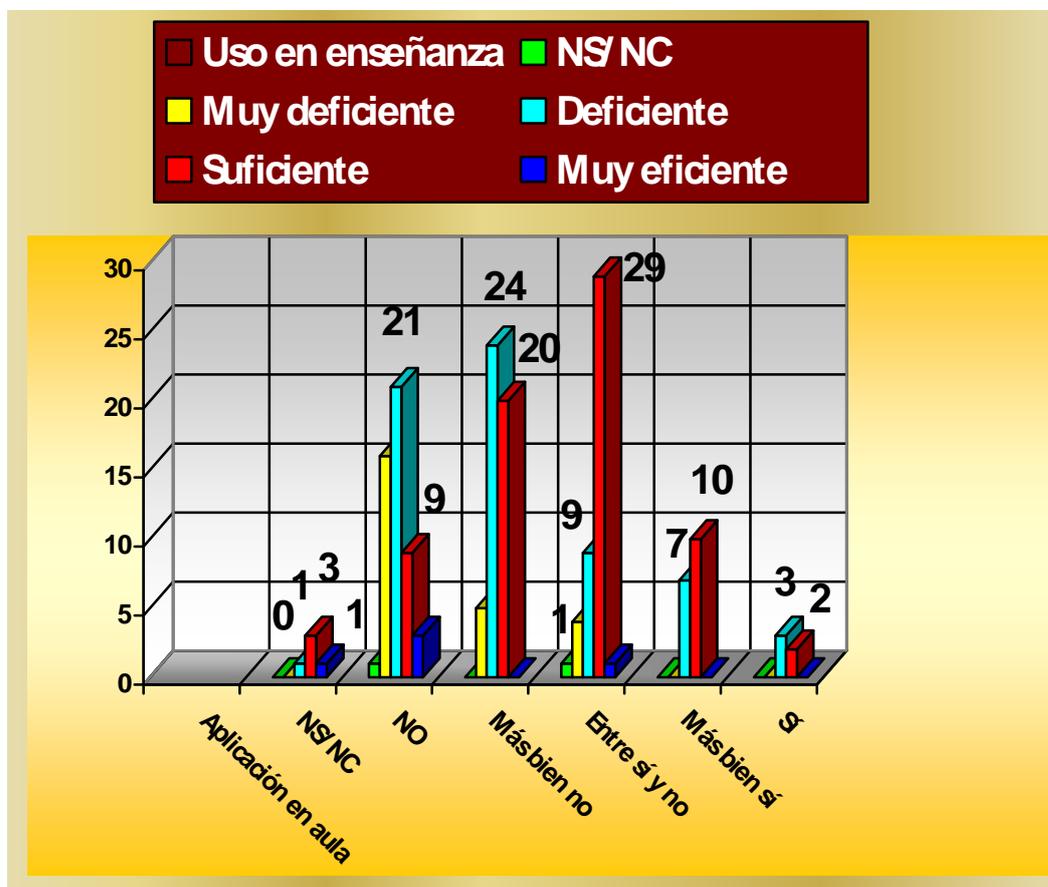
Total	% del total	,6%	1,8%	,0%	,6%	,0%	,0%	2,9%
	Recuento	5	50	49	44	17	5	170
	% de Consideración del uso de las nuevas tecnología en los medios pedagógicos y técnicos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas	2,9%	29,4%	28,8%	25,9%	10,0%	2,9%	100,0%
	% de Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,9%	29,4%	28,8%	25,9%	10,0%	2,9%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,526(a)	20	,001
Razón de verosimilitud	49,555	20	,000
Asociación lineal por lineal	7,907	1	,005
N de casos válidos	170		

a 19 casillas (63,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**Gráfico 67.** Diagrama de barras que muestra la relación del uso de las nuevas tecnologías en el aula y el uso de estas tecnologías en la enseñanza.



El alumno considera el uso de las nuevas tecnologías en los medios pedagógicos y técnico en el ejercicio de la enseñanza de las asignaturas como “suficiente” en un porcentaje de 42,9%, sin embargo, el 58,2% responden “más bien no” o “no” cuando le preguntamos si se “utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula”. Sabiendo que este análisis encuentra diferencias estadísticamente significativas, podemos deducir que se aplican el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, pero que no se posee la suficiente tecnología en el aula, es decir que por ordenadores particulares los alumnos y docentes aplican la tecnología en la enseñanza, pero la Facultad se encuentra limitada, según aprecian los alumnos, en la existencia de estas nuevas tecnologías en el aula. Coinciden los docentes con el uso de nuevas tecnologías como suficiente (Anexo -III-:652).

### 10.18. Análisis estadístico de la actitud de los alumnos ante el modelo delegador.

Tabla108. Tabla de contingencia Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión \* Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)

		Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)					Total	
		NS/NC	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	NS/NC	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	,0%	,0%	1,4%	,0%	,0%	,6%
	Atienden y participan activamente siempre o casi siempre	% del total	,0%	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
		Recuento	6	5	16	11	1	39
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	15,4%	12,8%	41,0%	28,2%	2,6%	100,0%
	Atienden sólo en algunos temas que les interesan	% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	33,3%	9,8%	22,9%	40,7%	25,0%	22,9%
		% del total	3,5%	2,9%	9,4%	6,5%	,6%	22,9%
		Recuento	5	22	27	10	2	66
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	7,6%	33,3%	40,9%	15,2%	3,0%	100,0%
		% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	27,8%	43,1%	38,6%	37,0%	50,0%	38,8%

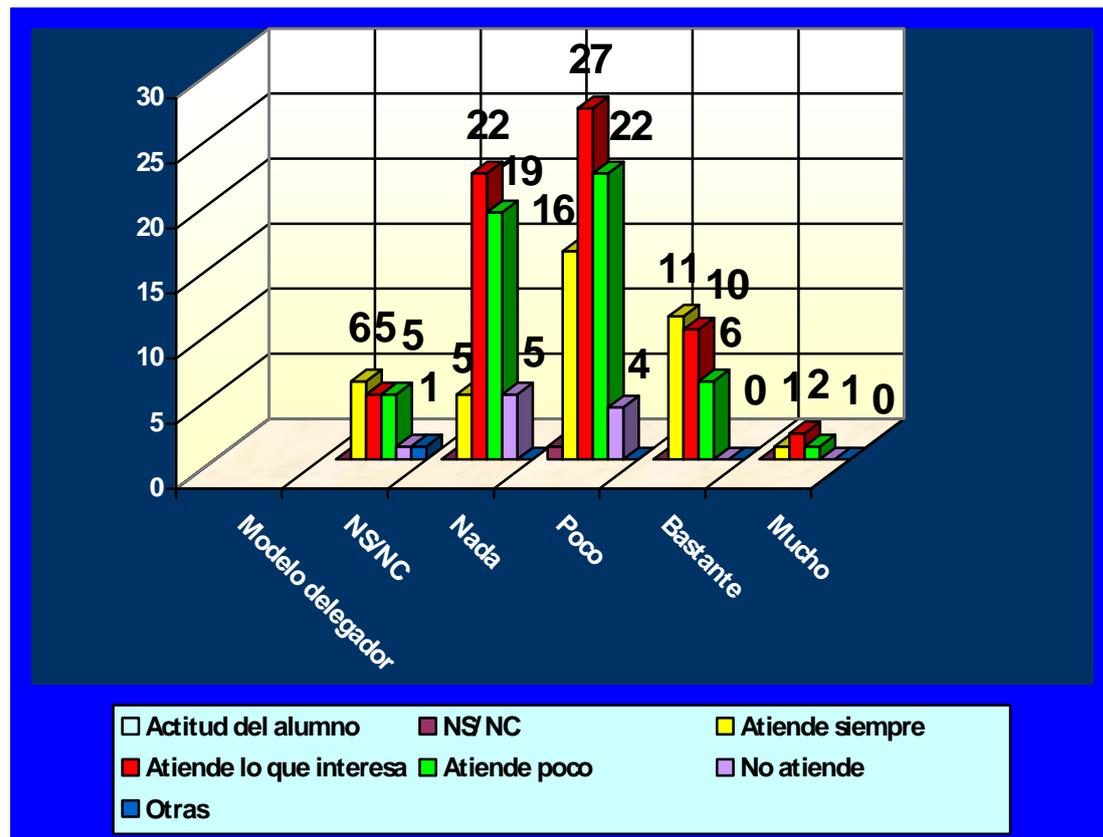
		% del total	2,9%	12,9%	15,9%	5,9%	1,2%	38,8%
	Atienden y participan muy pocas veces	Recuento	5	19	22	6	1	53
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	9,4%	35,8%	41,5%	11,3%	1,9%	100,0%
		% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	27,8%	37,3%	31,4%	22,2%	25,0%	31,2%
		% del total	2,9%	11,2%	12,9%	3,5%	,6%	31,2%
	No suelen atender ni participar	Recuento	1	5	4	0	0	10
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	10,0%	50,0%	40,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	5,6%	9,8%	5,7%	,0%	,0%	5,9%
		% del total	,6%	2,9%	2,4%	,0%	,0%	5,9%
	Otras	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	5,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%
		% del total	,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%
Total		Recuento	18	51	70	27	4	170
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	10,6%	30,0%	41,2%	15,9%	2,4%	100,0%

% de Estilo docente: Modelo delegador (estilo dejar hacer)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	10,6%	30,0%	41,2%	15,9%	2,4%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,835(a)	20	,250
Razón de verosimilitud	22,169	20	,331
Asociación lineal por lineal	5,649	1	,017
N de casos válidos	170		

a 19 casillas (63,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,02.



**Gráfico 68.** Diagrama de barras que compara las actitudes de los alumnos con el uso del estilo docente según el modelo delegador.

Aunque no es estadísticamente significativo, este estudio es interesante porque obtenemos las consideraciones de los alumnos, que por un lado creen que se utiliza poco (entre “nada” y “poco” suman un 71,2%) el estilo docente del modelo delegador (o modelo dejar de hacer), un estilo docente que aplica mayor autonomía al alumno, porque lo considera suficiente maduro para cursar sus estudios con éxito. Y por otro lado la actitud de atención en clase del alumno, los que atienden a todo es un 22,9% de los alumnos. Estos índices nos hacen descubrir que los alumnos universitarios investigados en su formación inicial, no se encuentran suficientemente capacitados para aplicar un estilo docente de modelo delegador, porque su atención en la formación académica se ve muy canalizado por el interés que le merece el tema tratado en clase. Y esta actitud marcaría ciertas lagunas formativas, en los alumnos que no se encontrasen tutelados constantemente por sus profesores, o trabajando con estilos docentes más autónomos. Los docentes pretenden dar cierta participación al alumno. 648

### 10.19. Análisis comparativo sobre el grado de interés cognitivo de los alumnos en la pedagogía y su capacidad de trabajo en grupo.

Tabla 109. Tabla de contingencia En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos \* Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo

		Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo					Total	
		NS/NC	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	NS/NC	Recuento	0	0	1	1	0	2
		% de En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo	,0%	,0%	2,6%	3,4%	,0%	1,2%
Muy poco		% del total	,0%	,0%	,6%	,6%	,0%	1,2%
		Recuento	0	2	0	0	0	2
		% de En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Algo		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo	,0%	2,4%	,0%	,0%	,0%	1,2%
		% del total	,0%	1,2%	,0%	,0%	,0%	1,2%
		Recuento	0	15	1	4	0	20
	% de En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	,0%	75,0%	5,0%	20,0%	,0%	100,0%	

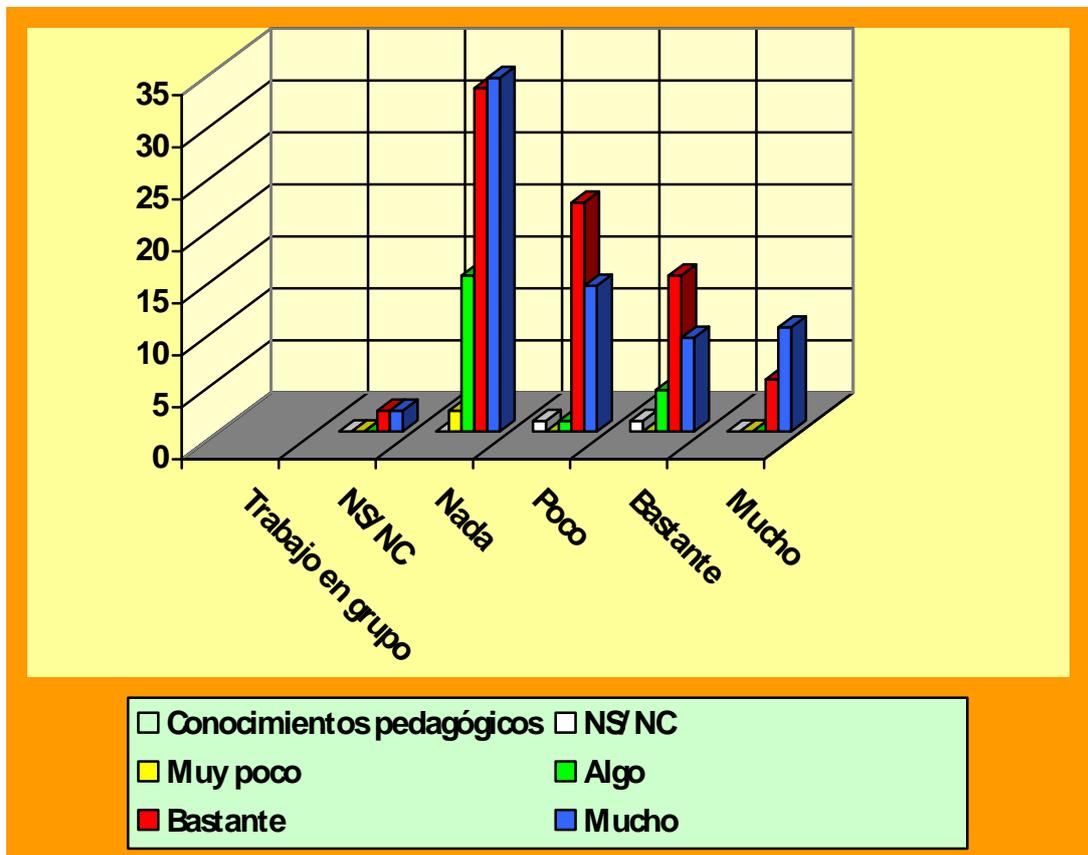
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo	,0%	17,9%	2,6%	13,8%	,0%	11,8%
	Bastante	% del total	,0%	8,8%	,6%	2,4%	,0%	11,8%
		Recuento	2	33	22	15	5	77
		% de En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	2,6%	42,9%	28,6%	19,5%	6,5%	100,0%
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo	50,0%	39,3%	57,9%	51,7%	33,3%	45,3%
	Mucho	% del total	1,2%	19,4%	12,9%	8,8%	2,9%	45,3%
		Recuento	2	34	14	9	10	69
		% de En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	2,9%	49,3%	20,3%	13,0%	14,5%	100,0%
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo	50,0%	40,5%	36,8%	31,0%	66,7%	40,6%
Total		% del total	1,2%	20,0%	8,2%	5,3%	5,9%	40,6%
		Recuento	4	84	38	29	15	170
		% de En qué grado le atraen los conocimientos pedagógicos	2,4%	49,4%	22,4%	17,1%	8,8%	100,0%
		% de Método pedagógico utilizado: Trabajo en grupo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,4%	49,4%	22,4%	17,1%	8,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,041(a)	16	,267
Razón de verosimilitud	23,124	16	,110
Asociación lineal por lineal	,645	1	,422
N de casos válidos	170		

a 16 casillas (64,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

**Gráfico 69.** Diagrama de barras que relaciona el grado de atracción de los conocimientos pedagógicos y la utilización del método pedagógico: trabajo en grupo de compañeros alumnos.



En este análisis no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, pero nos aclara un aspecto interesante, que el método pedagógico de trabajar en grupo, no se aplica suficientemente como sería deseado por un 49,4% de los alumnos, sabiendo dichos alumnos consideran “bastante” y “mucho” (95,9%) la atracción que sienten por los conocimientos pedagógicos. En conclusión, sabemos que los jóvenes con vocación por los conocimientos

pedagógicos se encuentran bastante sensibilizados con el método de trabajar en grupos con compañeros. Esta actitud facilitará enormemente la docencia escolar para la que se preparan, y en el Área de Religión concretamente, es muy necesaria la integración del maestro con sus colegas del centro escolar donde ejerza su docencia. Ya que como sabemos la formación integral de los alumnos que se exige hoy, viene dirigida por la comunidad docente que debe trabajar interdisciplinariamente pero con una total integración para alcanzar los objetivos educativos que se pretenden.

#### **10.20. Análisis de las circunstancias ambientales de los futuros maestros a tenor de la familia y municipio de procedencia.**

Recordamos que algunos investigadores como Ortega y Forner (1993) observaron que los estudiantes de Magisterio provenían de familias modestas que desean estudios mediocres, con una falta de expectativas laborales.

Deseamos conocer si estas conclusiones de finales del siglo XX, se siguen repitiendo en la actualidad.

Como hemos investigado en el tema de análisis descriptivo, los alumnos que viven con sus padres son el 91,8% (156 casos) de los investigados, y cuando investigamos la situación laboral del padre supimos que el 81,2% trabaja y el 10,6% son padres jubilados. Cuando centramos nuestra investigación en comparación con los municipios de donde proceden, descubrimos dos datos muy curiosos: son los municipios más pequeños (entre 500- 2500 habitantes) y en los más grande (más de 15001 habitantes) donde se centra el empleo de los padres de familia que tienen hijos universitarios y que hemos investigado. Las pruebas Chi-cuadrado nos indican que este índice no encuentra diferencias estadísticamente significativas, pero ciertamente, los padres de alumnos que trabajan en municipios de más de 15001 habitantes son el 81,3 % con respecto a su tipo de municipio, y con respecto a los padres que trabajan nos marca un 47,1%. Y en los municipios más pequeños el 21% de padres trabaja. Con respecto a los jubilados es el 50% el que vive en los municipios con más de 15001 habitantes. Veamos las tablas que rescatamos y el diagrama que lo representa:

**Tabla 110. Tabla de contingencia Situación del padre \* Habitantes de su municipio**

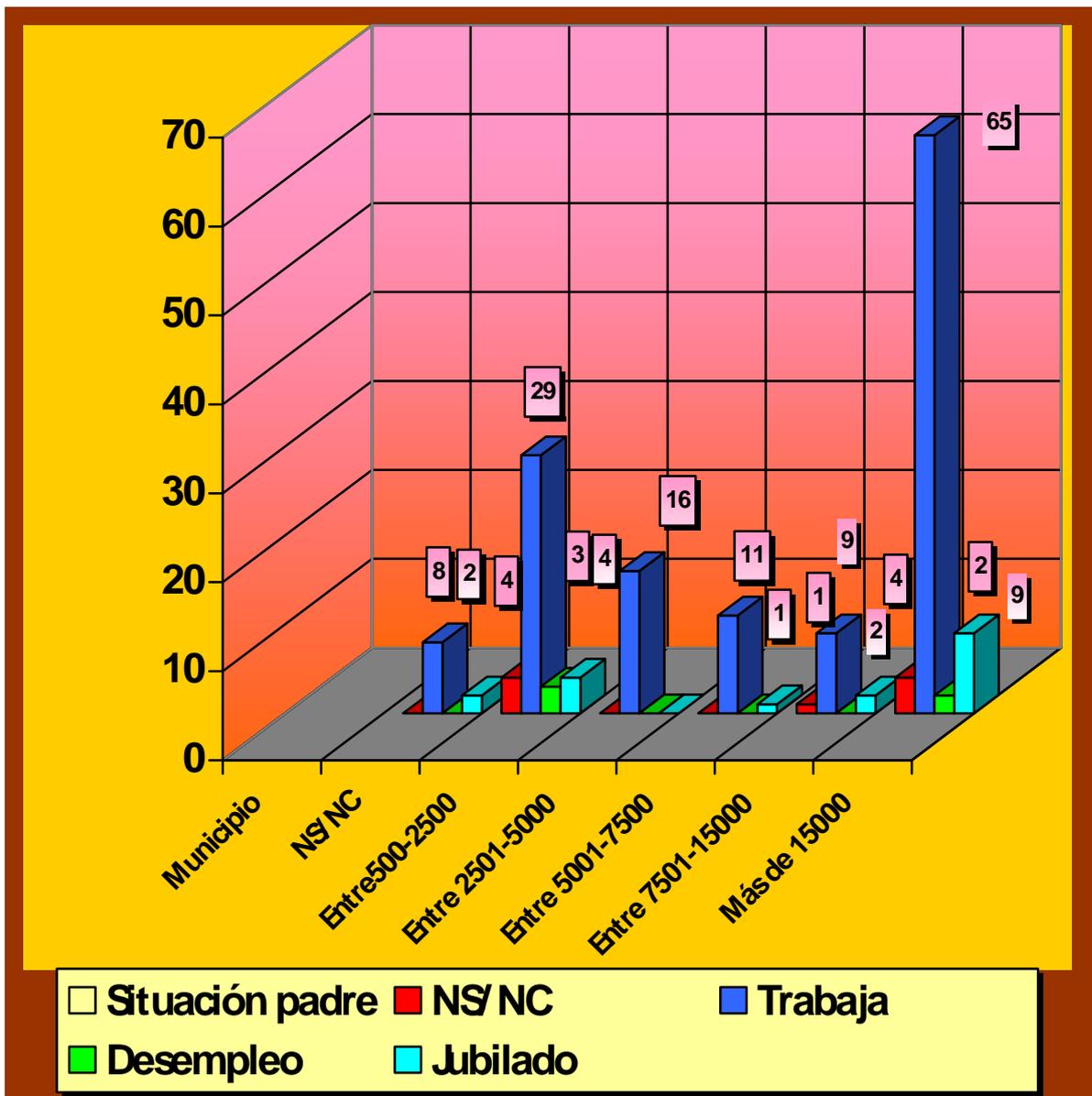
			Habitantes de su municipio					Total	
			NS/NC	Entre 500-2500 habitantes	Entre 2501-5000 habitantes	Entre 5001-7500 habitantes	Entre 7501-15000 habitantes		Más de 15001
Situación del padre	Ninguna	Recuento	0	4	0	0	1	4	9
		% de Situación del padre	,0%	44,4%	,0%	,0%	11,1%	44,4%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	,0%	10,0%	,0%	,0%	8,3%	5,0%	5,3%
		% del total	,0%	2,4%	,0%	,0%	,6%	2,4%	5,3%
	Trabaja	Recuento	8	29	16	11	9	65	138
		% de Situación del padre	5,8%	21,0%	11,6%	8,0%	6,5%	47,1%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	80,0%	72,5%	100,0%	91,7%	75,0%	81,3%	81,2%
		% del total	4,7%	17,1%	9,4%	6,5%	5,3%	38,2%	81,2%
	Desempleado	Recuento	0	3	0	0	0	2	5
		% de Situación del padre	,0%	60,0%	,0%	,0%	,0%	40,0%	100,0%
		% de Habitantes de su municipio	,0%	7,5%	,0%	,0%	,0%	2,5%	2,9%
		% del total	,0%	1,8%	,0%	,0%	,0%	1,2%	2,9%
Jubilado-a	Recuento	2	4	0	1	2	9	18	
	% de Situación del padre	11,1%	22,2%	,0%	5,6%	11,1%	50,0%	100,0%	
	% de Habitantes de su municipio	20,0%	10,0%	,0%	8,3%	16,7%	11,3%	10,6%	
	% del total	1,2%	2,4%	,0%	,6%	1,2%	5,3%	10,6%	

Total	Recuento	10	40	16	12	12	80	170
	% de Situación del padre	5,9%	23,5%	9,4%	7,1%	7,1%	47,1%	100,0%
	% de Habitantes de su municipio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,9%	23,5%	9,4%	7,1%	7,1%	47,1%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,601(a)	15	,633
Razón de verosimilitud	16,269	15	,364
Asociación lineal por lineal	,000	1	,984
N de casos válidos	170		

a 17 casillas (70,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,29.



**Gráfico 70.** Diagrama de barras que relaciona la situación de los padres de los alumnos con la población del municipio al que pertenecen.

### 10.21. Análisis que compara la afición de pasear con la práctica de deportes en la juventud universitaria.

Uno de los aspectos fundamentales en todo buen profesor debe ser cultivar a sus alumnos en una formación íntegra, sabemos que el joven universitarios debe formarse no sólo intelectualmente, sino que debe cuidar su espíritu y su cuerpo

de una forma homóloga. Es interesante saber si el alumno es aficionado al ejercicio físico, y este aspecto lo estudiamos ahora. Veamos las tablas:

**Tabla 111. Tabla de contingencia Aficiones-Pasear \* Aficiones-Realizar deportes**

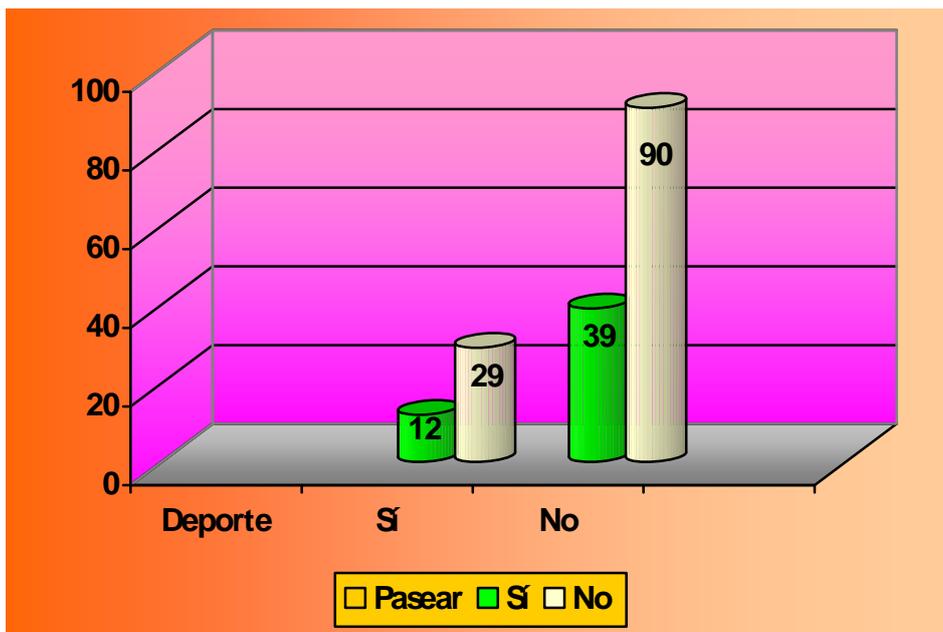
			Aficiones-Realizar deportes		Total
			Sí	No	
Aficiones-Pasear	Sí	Recuento	12	39	51
		% de Aficiones-Pasear	23,5%	76,5%	100,0%
	No	% de Aficiones-Realizar deportes	29,3%	30,2%	30,0%
		% del total	7,1%	22,9%	30,0%
Total	Sí	Recuento	29	90	119
		% de Aficiones-Pasear	24,4%	75,6%	100,0%
	No	% de Aficiones-Realizar deportes	70,7%	69,8%	70,0%
		% del total	17,1%	52,9%	70,0%
	Total	Recuento	41	129	170
		% de Aficiones-Pasear	24,1%	75,9%	100,0%
% de Aficiones-Realizar deportes		100,0%	100,0%	100,0%	
% del total		24,1%	75,9%	100,0%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,014(b)	1	,907		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,014	1	,906		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,537
Asociación lineal por lineal	,014	1	,907		
N de casos válidos	170				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 12,30.



**Gráfico 71.** Diagrama de barras que relaciona la afición de los alumnos a pasear y a realizar actividades deportivas.

Nos llama la atención descubrir que el 75,6% de los alumnos no es aficionado a realizar ejercicio físico alguno (exceptuando el baile que consideramos en la parte descriptiva), sabiendo, como vimos en los análisis descriptivo del tema anterior, que el 93,5% es menor de 25 años de edad. Este estudio puede llegar a ser alarmante para su futuro profesional, porque existen empresas educativas, sobre todo privadas, que no contratan maestro que no garanticen una salud aceptable. Conocemos que existe un índice apreciable de profesionales que ejercen la educación escolar que frecuentan la baja laboral por motivos psicológicos y de enfermedad física. El deporte y el hábito de pasear resuelven muchos de estos problemas. El educador tiende a llevar una vida sedentaria, por falta de tiempo y porque su trabajo está sujeto al espacio del aula. Tan solo el 7,1% de los alumnos investigados es aficionado al deporte.

**10.22. Análisis de la relación de los sentimientos con los municipios.**

Uno de los factores que nos inducen a esta investigación es el poder descubrir la influencia en el carácter del alumno del municipio de donde proceden.

Tabla 112. Tabla de contingencia Habitantes de su municipio \* Sentimiento actual

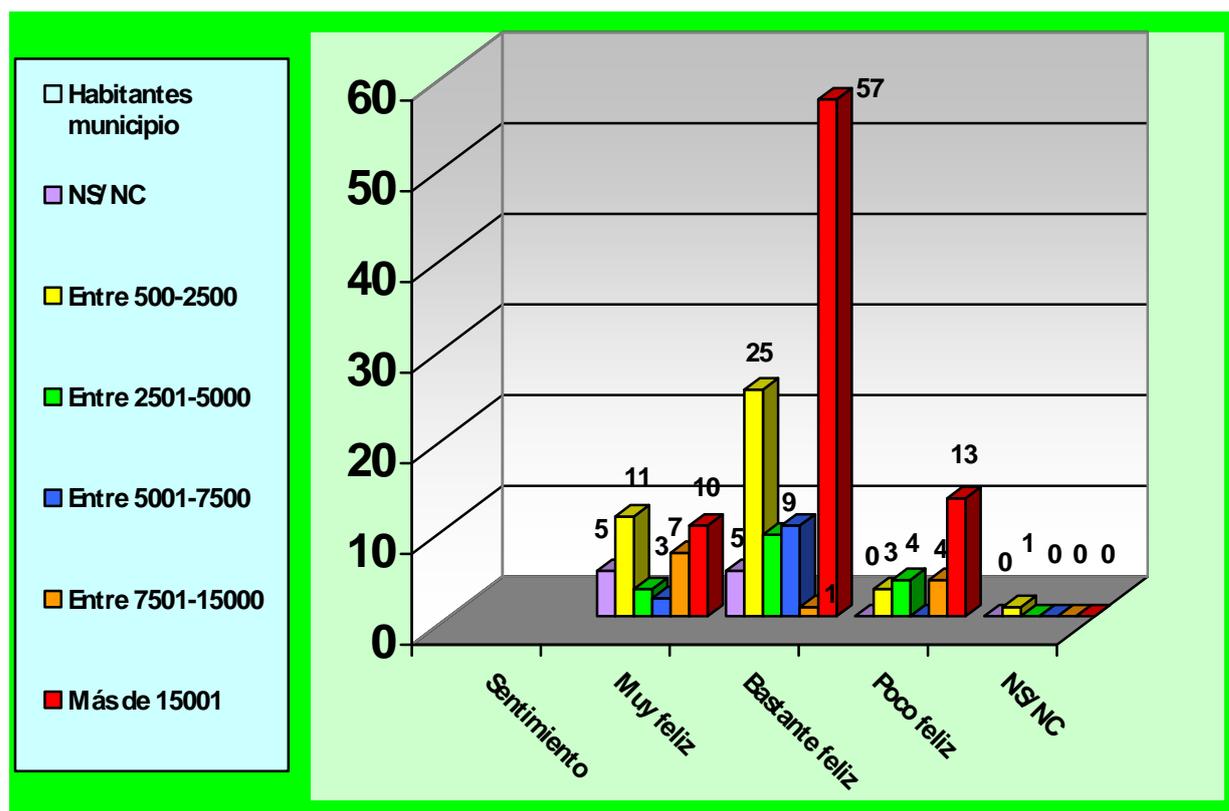
			Sentimiento actual				Total
			Muy feliz	Bastante feliz	Poco feliz	NS/NC	
Habitantes de su municipio	NS/NC	Recuento	5	5	0	0	10
		% de Habitantes de su municipio	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sentimiento actual	13,2%	4,7%	,0%	,0%	5,9%
		% del total	2,9%	2,9%	,0%	,0%	5,9%
	Entre 500-2500 habitantes	Recuento	11	25	3	1	40
		% de Habitantes de su municipio	27,5%	62,5%	7,5%	2,5%	100,0%
		% de Sentimiento actual	28,9%	23,4%	12,5%	100,0%	23,5%
		% del total	6,5%	14,7%	1,8%	,6%	23,5%
	Entre 2501-5000 habitantes	Recuento	3	9	4	0	16
		% de Habitantes de su municipio	18,8%	56,3%	25,0%	,0%	100,0%
		% de Sentimiento actual	7,9%	8,4%	16,7%	,0%	9,4%
		% del total	1,8%	5,3%	2,4%	,0%	9,4%
	Entre 5001-7500 habitantes	Recuento	2	10	0	0	12
		% de Habitantes de su municipio	16,7%	83,3%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sentimiento actual	5,3%	9,3%	,0%	,0%	7,1%
		% del total	1,2%	5,9%	,0%	,0%	7,1%
Entre 7501-15000 habitantes	Recuento	7	1	4	0	12	
	% de Habitantes de su municipio	58,3%	8,3%	33,3%	,0%	100,0%	
	% de Sentimiento actual	18,4%	,9%	16,7%	,0%	7,1%	

	<b>Más de 15001</b>	<b>% del total</b>	<b>4,1%</b>	<b>,6%</b>	<b>2,4%</b>	<b>,0%</b>	<b>7,1%</b>
		<b>Recuento</b>	<b>10</b>	<b>57</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>80</b>
		<b>% de Habitantes de su municipio</b>	<b>12,5%</b>	<b>71,3%</b>	<b>16,3%</b>	<b>,0%</b>	<b>100,0%</b>
		<b>% de Sentimiento actual</b>	<b>26,3%</b>	<b>53,3%</b>	<b>54,2%</b>	<b>,0%</b>	<b>47,1%</b>
<b>Total</b>		<b>% del total</b>	<b>5,9%</b>	<b>33,5%</b>	<b>7,6%</b>	<b>,0%</b>	<b>47,1%</b>
		<b>Recuento</b>	<b>38</b>	<b>107</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>170</b>
		<b>% de Habitantes de su municipio</b>	<b>22,4%</b>	<b>62,9%</b>	<b>14,1%</b>	<b>,6%</b>	<b>100,0%</b>
		<b>% de Sentimiento actual</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
		<b>% del total</b>	<b>22,4%</b>	<b>62,9%</b>	<b>14,1%</b>	<b>,6%</b>	<b>100,0%</b>

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,656(a)	15	,003
Razón de verosimilitud	37,414	15	,001
Asociación lineal por lineal	3,690	1	,055
N de casos válidos	170		

a 14 casillas (58,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,06.



**Gráfico 72.** Diagrama de barras que relaciona el grado de felicidad con los municipios de donde proceden.

Psicológicamente queremos conocer si en nuestra investigación se confirma el axioma de que la vida rural es más tranquila y por consiguiente sus habitantes son más sosegados y felices, que los que viven en núcleos de población más densos, que parecen convivir con el stress y la angustia de las prisas.

Nuestro estudio desvela que se consideran “bastante feliz” los estudiantes que habitan en municipios de más de 15001 habitantes (33,5%), y los estudiantes que viven en municipios entre 500-2500 habitantes (14,7%). Sabiendo que este análisis encuentra diferencias estadísticamente significativas, podemos llegar a pensar, con cierta garantía, que se vive mejor o en centros urbanos poblados o en municipios pequeños, siendo las opciones intermedias menos considerables.

**10.23. Análisis comparativo entre el compromiso pastoral del alumno y su pertenencia a una organización religiosa.**

Hemos preguntado por la pertenencia de los alumnos a alguna asociación u organización, y entre los que nos responden afirmativamente (30,6%), nos interesa saber si pertenecen a organizaciones o asociaciones religiosas, a lo que responde el 20% de los alumnos. Es decir que el interés de los alumnos por relacionarse organizativamente con amigos tiene un carácter fundamentalmente religioso. Veamos la tabla:

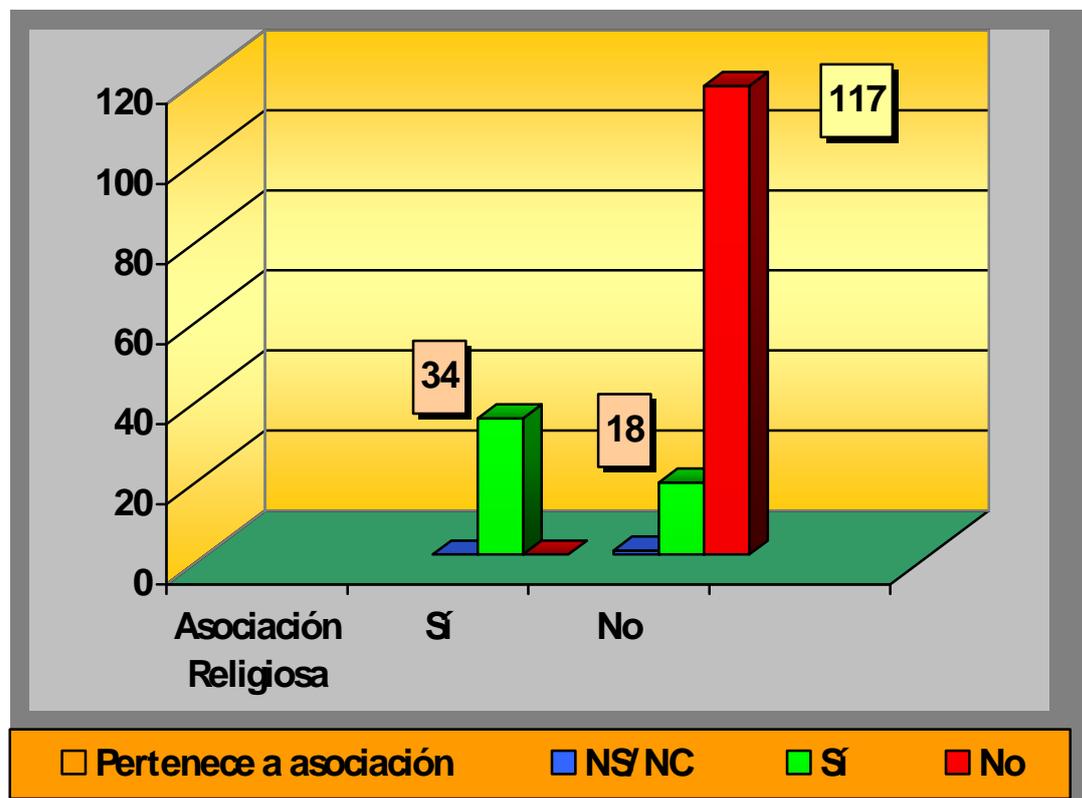
**Tabla 113. Tabla de contingencia Pertenece a alguna asociación u organización \* Asociación u organización-Religiosa**

			Asociación u organización-Religiosa		Total
			Sí	No	
Pertenece a alguna asociación u organización	NS/NC	Recuento	0	1	1
		% de Pertenece a alguna asociación u organización	,0%	100,0%	100,0%
		% de Asociación u organización-Religiosa	,0%	,7%	,6%
		% del total	,0%	,6%	,6%
	Sí	Recuento	34	18	52
		% de Pertenece a alguna asociación u organización	65,4%	34,6%	100,0%
		% de Asociación u organización-Religiosa	100,0%	13,2%	30,6%
		% del total	20,0%	10,6%	30,6%
	No	Recuento	0	117	117
		% de Pertenece a alguna asociación u organización	,0%	100,0%	100,0%
		% de Asociación u organización-Religiosa	,0%	86,0%	68,8%
		% del total	,0%	68,8%	68,8%
<b>Total</b>		Recuento	34	136	170
		% de Pertenece a alguna asociación u organización	20,0%	80,0%	100,0%
		% de Asociación u organización-Religiosa	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	20,0%	80,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	96,442(a)	2	,000
Razón de verosimilitud	103,053	2	,000
Asociación lineal por lineal	86,087	1	,000
N de casos válidos	170		

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,20.



**Gráfico 73.** Diagrama de barras que representa los índices de los alumnos que pertenecen a alguna asociación u organización, y los que pertenecen a alguna de carácter religioso.

### 10.24. Análisis comparativo entre la vocación y el esfuerzo en formarse como futuros Maestros de Religión.

Tabla 114. Tabla de contingencia ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela? \* ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?

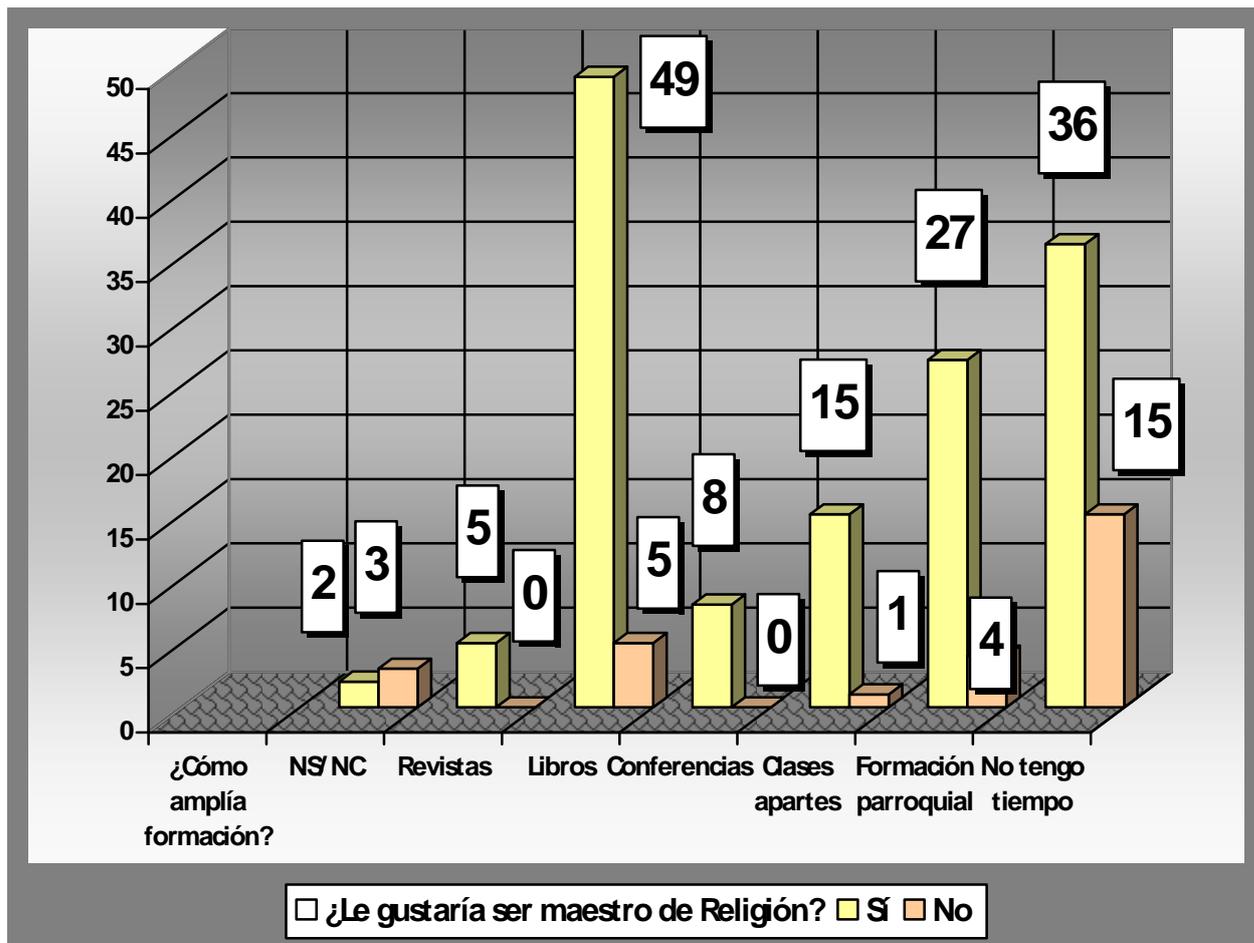
			¿Cómo procura ampliar su formación de religión?						Total	
			NS/NC	Revista especializada	Suelo leer libros o artículos sobre el tema	Cursillos de verano y conferencias de actualización	Recibo clases en alguna Facultad o Instituto	Pertenezco a un grupo de la Iglesia		No tengo tiempo
¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	Sí	Recuento	2	5	49	8	15	27	36	142
		% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	1,4%	3,5%	34,5%	5,6%	10,6%	19,0%	25,4%	100,0%
	No	% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	40,0%	100,0%	90,7%	100,0%	93,8%	87,1%	70,6%	83,5%
		% del total	1,2%	2,9%	28,8%	4,7%	8,8%	15,9%	21,2%	83,5%
Total	Sí	Recuento	3	0	5	0	1	4	15	28
		% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	10,7%	,0%	17,9%	,0%	3,6%	14,3%	53,6%	100,0%
	No	% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	60,0%	,0%	9,3%	,0%	6,3%	12,9%	29,4%	16,5%
		% del total	1,8%	,0%	2,9%	,0%	,6%	2,4%	8,8%	16,5%
Total		Recuento	5	5	54	8	16	31	51	170

% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	2,9%	2,9%	31,8%	4,7%	9,4%	18,2%	30,0%	100,0%
% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	2,9%	2,9%	31,8%	4,7%	9,4%	18,2%	30,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,201(a)	6	,004
Razón de verosimilitud	18,951	6	,004
Asociación lineal por lineal	2,780	1	,095
N de casos válidos	170		

a 6 casillas (42,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,82.



**Gráfico 74.** Diagrama de barras que compara si le gustaría ser maestro de Religión y cómo amplía su formación.

En este análisis de variables en que se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas, según nos indica el índice de las pruebas Chi-cuadrado, observamos que entre los alumnos que manifiestan que “le gusta ser maestro de Religión” el 28,8% amplía su formación con “las lecturas de libros o artículos sobre el tema” de Religión. Y un 21,2% de los alumnos aunque se manifiestan de forma afirmativa ante la cuestión de: ¿le gustaría ser maestro de Religión? Sin embargo, no disponen de tiempo libre para ampliar su formación. Es curioso observar que el 8,8% de los alumnos amplían sus estudios de Religión asistiendo a otras clases, posiblemente en la Facultad de Teología, veremos, en el siguiente análisis, si son los alumnos que son religiosos o religiosas de alguna congregación u orden eclesial.

**10.25. Análisis comparativo entre el estado de vida católica y la ampliación de la formación religiosa.**

Tabla 115. Tabla de contingencia ¿Cómo procura ampliar su formación de religión? \* Estado de vida católico

			Estado de vida católico			Total
			NS/NC	Seglar	Religioso-a	
¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	NS/NC	Recuento	1	3	1	5
		% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
		% de Estado de vida católico	11,1%	2,0%	11,1%	2,9%
		% del total	,6%	1,8%	,6%	2,9%
	Revista especializada	Recuento	0	5	0	5
		% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Estado de vida católico	,0%	3,3%	,0%	2,9%
		% del total	,0%	2,9%	,0%	2,9%
	Suelo leer libros o artículos sobre el tema	Recuento	3	47	4	54
		% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	5,6%	87,0%	7,4%	100,0%
		% de Estado de vida católico	33,3%	30,9%	44,4%	31,8%
		% del total	1,8%	27,6%	2,4%	31,8%
	Cursillos de verano	Recuento	0	8	0	8

	y conferencias de actualización	% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Estado de vida católico	,0%	5,3%	,0%	4,7%
		% del total	,0%	4,7%	,0%	4,7%
	Recibo clases en alguna Facultad o Instituto	Recuento	0	15	1	16
		% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	,0%	93,8%	6,3%	100,0%
		% de Estado de vida católico	,0%	9,9%	11,1%	9,4%
		% del total	,0%	8,8%	,6%	9,4%
	Pertenezco a un grupo de la Iglesia	Recuento	2	29	0	31
		% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	6,5%	93,5%	,0%	100,0%
		% de Estado de vida católico	22,2%	19,1%	,0%	18,2%
		% del total	1,2%	17,1%	,0%	18,2%
	No tengo tiempo	Recuento	3	45	3	51
		% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	5,9%	88,2%	5,9%	100,0%
		% de Estado de vida católico	33,3%	29,6%	33,3%	30,0%
		% del total	1,8%	26,5%	1,8%	30,0%
<b>Total</b>		Recuento	9	152	9	170

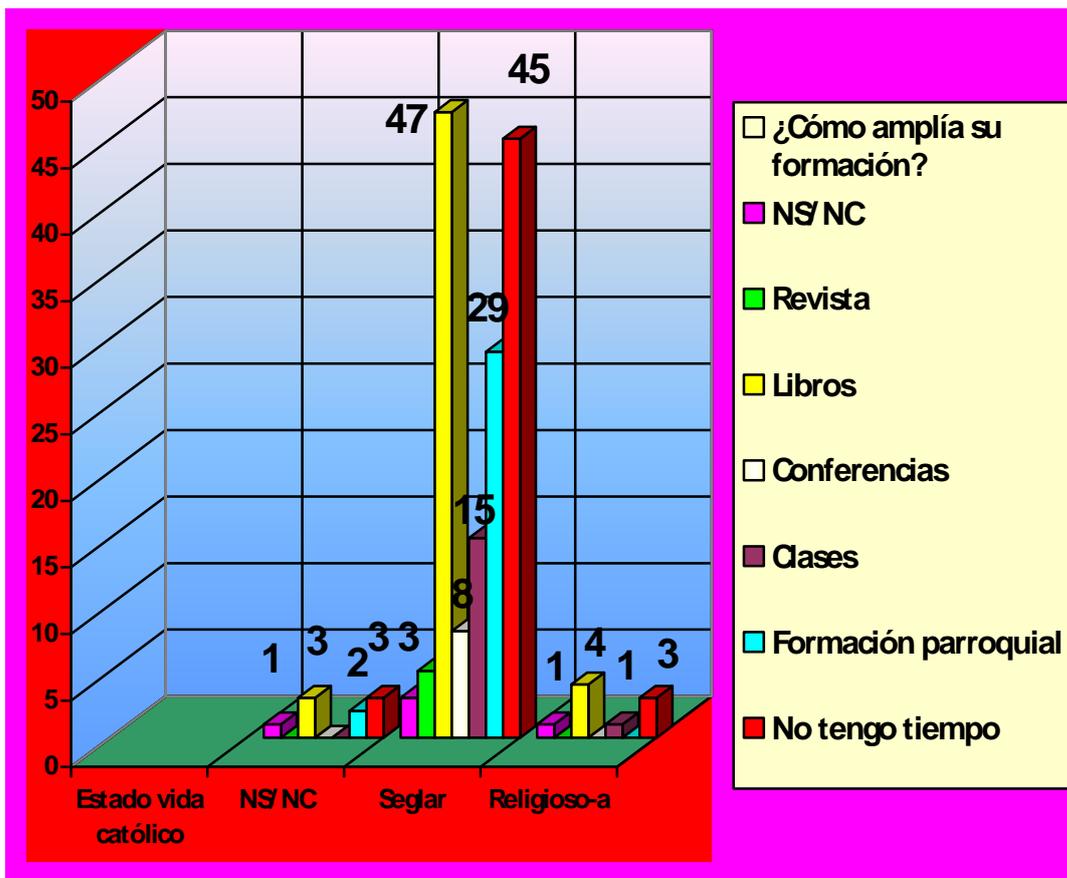
	% de ¿Cómo procura ampliar su formación de religión?	5,3%	89,4%	5,3%	100,0%
	% de Estado de vida católico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,3%	89,4%	5,3%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,367(a)	12	,671
Razón de verosimilitud	11,519	12	,485
Asociación lineal por lineal	,258	1	,611
N de casos válidos	170		

a. 16 casillas (76,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,26.

**Gráfico 75.** Diagrama de barras que compara la ampliación de formación con estado de vida católico.



Este análisis no encuentra diferencias estadísticamente significativas, aunque podemos observar que de entre los alumnos que amplían su formación por medio de clases complementarias el 93,8% son seglares, con lo cual podemos deducir que los alumnos religiosos-as 5,3% no se encuentran estudiando alguna asignatura de teología, sino que son los jóvenes seglares quienes se encuentran interesados 8,8% del total de los alumnos investigados. También podemos destacar que en lecturas de libros abunda el porcentaje 27,6% en seglares, como en todos los demás conductos de ampliación utilizados.

**10.26. Análisis comparativo del interés en conocimientos teológicos y grado en el que le gustaría al alumno de dedicarse a ejercer la docencia como maestro de Religión.**

Para este análisis realizamos el procesamiento de todos los casos obtenidos recogiendo los siguientes resultados:

Tabla 116. Tabla de contingencia En qué grado le atraen los conocimientos teológicos \* ¿Le gustaría ser maestro de religión en la escuela?

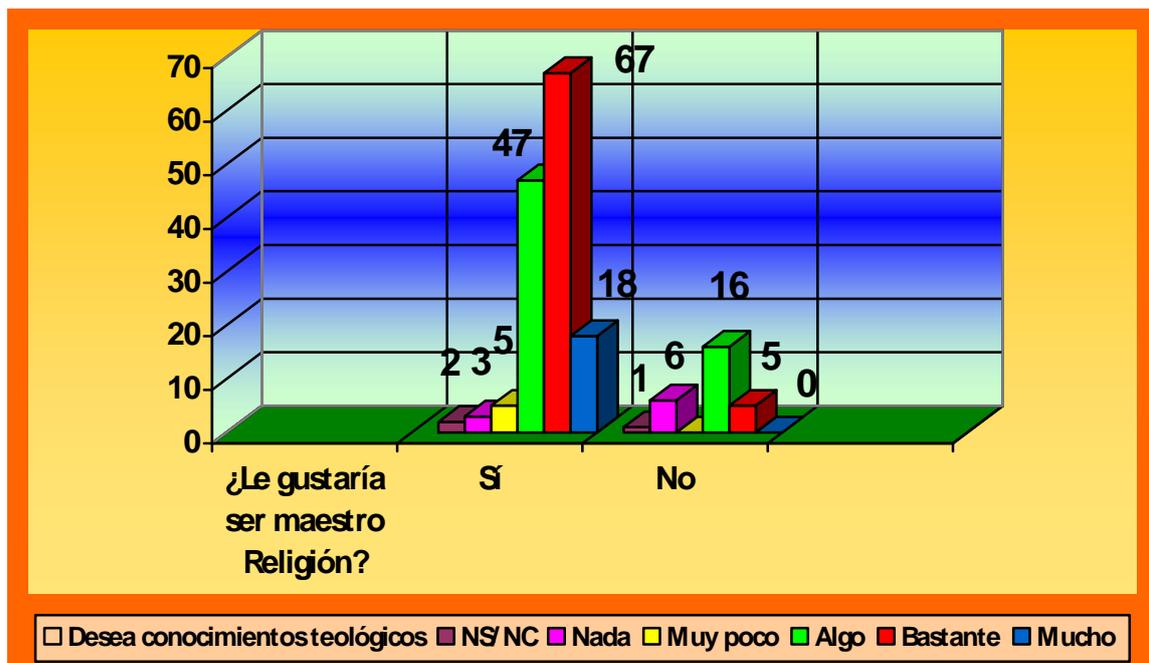
		¿Le gustaría ser maestro de religión en la escuela?		Total	
		Sí	No		
En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	NS/NC	Recuento	2	1	3
		% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	66,7%	33,3%	100,0%
		% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	1,4%	3,6%	1,8%
	Nada	% del total	1,2%	,6%	1,8%
		Recuento	3	6	9
		% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	33,3%	66,7%	100,0%
	Muy poco	% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	2,1%	21,4%	5,3%
		% del total	1,8%	3,5%	5,3%
		Recuento	5	0	5
	Algo	% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	100,0%	,0%	100,0%
		% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	3,5%	,0%	2,9%
		% del total	2,9%	,0%	2,9%
Bastante	Recuento	47	16	63	
	% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	74,6%	25,4%	100,0%	
	% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	33,1%	57,1%	37,1%	
Mucho	% del total	27,6%	9,4%	37,1%	
	Recuento	67	5	72	
	% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	93,1%	6,9%	100,0%	
	% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	47,2%	17,9%	42,4%	
	% del total	39,4%	2,9%	42,4%	
	Recuento	18	0	18	
	% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	100,0%	,0%	100,0%	

Total	% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	12,7%	,0%	10,6%
	% del total	10,6%	,0%	10,6%
	Recuento	142	28	170
	% de En qué grado le atraen los conocimientos teológicos	83,5%	16,5%	100,0%
	% de ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	83,5%	16,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,036(a)	5	,000
Razón de verosimilitud	29,122	5	,000
Asociación lineal por lineal	20,581	1	,000
N de casos válidos	170		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.



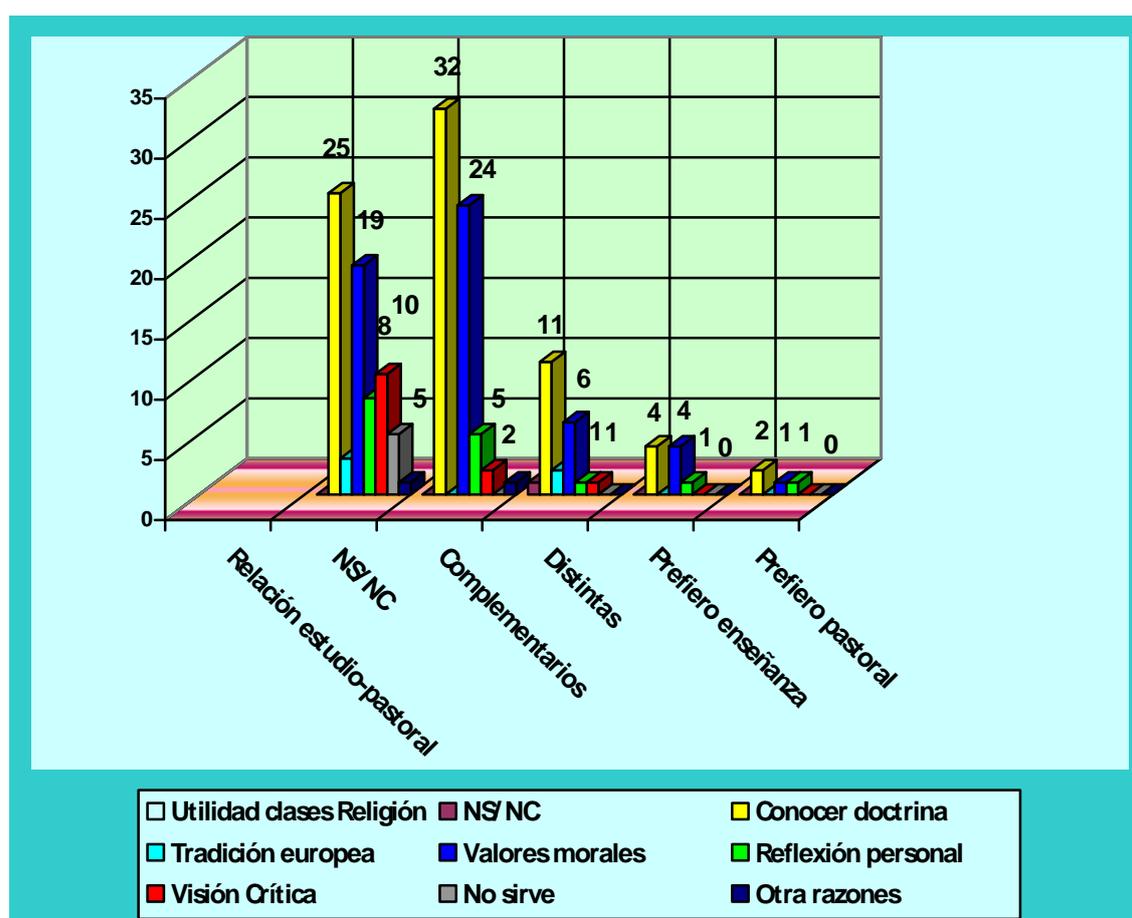
**Gráfico 76.** Diagrama de barras que muestra la relación entre el deseo de conocimientos de Religión y su preferencia por ser maestro de Religión.

Los resultados nos muestran que de los alumnos que le gustaría ser maestros de Religión, también desean los conocimientos teológicos, con un grado de “Mucho” y “Bastante”, el 57,8%, mostrando cierta coherencia las respuestas obtenidas.

### 10.27. Análisis de la utilidad de las clases de Religión y su relación con las actividades pastorales.

Este punto de nuestro estudio es muy pragmático, investigamos la utilidad de las clases de Religión y la aplicación, que puede tener, a la vida desde la perspectiva de la labor eclesial. Observemos la gráfica que obtenemos de éste análisis:

Gráfico 77. Diagrama de barras que analiza la utilidad de las clases de Religión y su relación con la pastoral.



Veamos la tabla de los análisis:

**Tabla 117. Tabla de contingencia ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión? \* ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?**

			¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?					Total
			NS/NC	Son aspectos complementarios de mi compromiso cristiano	Son actividades distintas de mi vida personal	Aunque hago las dos cosas, me gusta más la enseñanza religión	Aunque hago las dos cosas, me gusta más la actividad caritativas	
¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	NS/NC	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	,0%	,0%	4,5%	,0%	,0%	,6%
		% del total	,0%	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
Para conocer la Doctrina y la Moral Cristiana		Recuento	25	32	11	4	2	74
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	33,8%	43,2%	14,9%	5,4%	2,7%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	35,2%	50,0%	50,0%	44,4%	50,0%	43,5%
		% del total	14,7%	18,8%	6,5%	2,4%	1,2%	43,5%
Para comprender la		Recuento	3	0	2	0	0	5

	tradición y cultura europea	% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	60,0%	,0%	40,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	4,2%	,0%	9,1%	,0%	,0%	2,9%
		% del total	1,8%	,0%	1,2%	,0%	,0%	2,9%
	Para educar en valores morales y ayudar al alumno	Recuento	19	24	6	4	1	54
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	35,2%	44,4%	11,1%	7,4%	1,9%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	26,8%	37,5%	27,3%	44,4%	25,0%	31,8%
		% del total	11,2%	14,1%	3,5%	2,4%	,6%	31,8%
	Para la reflexión sobre su vida personal	Recuento	8	5	1	1	1	16
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	50,0%	31,3%	6,3%	6,3%	6,3%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	11,3%	7,8%	4,5%	11,1%	25,0%	9,4%
		% del total	4,7%	2,9%	,6%	,6%	,6%	9,4%
	Para que tengan una	Recuento	10	2	1	0	0	13

	visión crítica de la realidad social	% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	76,9%	15,4%	7,7%	,0%	,0%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	14,1%	3,1%	4,5%	,0%	,0%	7,6%
	En realidad no sirve para mucho	% del total	5,9%	1,2%	,6%	,0%	,0%	7,6%
		Recuento	5	0	0	0	0	5
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	7,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%
	Otras razones	% del total	2,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%
		Recuento	1	1	0	0	0	2
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de Religión?	50,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	1,4%	1,6%	,0%	,0%	,0%	1,2%
	Total	% del total	,6%	,6%	,0%	,0%	,0%	1,2%
		Recuento	71	64	22	9	4	170
		% de ¿Para qué considera que sirven las clases de	41,8%	37,6%	12,9%	5,3%	2,4%	100,0%

Religión?						
% de ¿Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	41,8%	37,6%	12,9%	5,3%	2,4%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,465(a)	28	,256
Razón de verosimilitud	33,745	28	,209
Asociación lineal por lineal	7,078	1	,008
N de casos válidos	170		

a. 31 casillas (77,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,02.

Como vemos en la tabla y gráfica el índice mayor ha sido el 32,9% que opinan que las clases sirven para conocer la doctrina (18,8%) y valores morales (14,1%), y que el estudio de Religión y la actividad pastoral son complementarios. No es un análisis estadísticamente significativo como vemos por las pruebas Chi-cuadrado.

### 10.28. Análisis que relaciona el lugar donde se examinó de selectividad con la puntuación.

Tabla 118. Tabla de contingencia ¿Donde se examinó de selectividad? \* Puntuación obtenida en selectividad

		Puntuación obtenida en selectividad							Total
		NS/NC	entre 5 y 6	entre 6,1 y 7	entre 7,1 y 8	entre 8,1 y 9	entre 9,1 y 10		
¿Donde se examinó de selectividad?	NS/NC	Recuento	6	0	0	0	0	0	6
		% de ¿Donde se examinó de selectividad?	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Puntuación obtenida en selectividad	85,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,5%
	En Granada	% del total	3,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,5%
		Recuento	1	42	54	15	7	2	121
		% de ¿Donde se examinó de selectividad?	,8%	34,7%	44,6%	12,4%	5,8%	1,7%	100,0%
	Resto de Andalucía	% de Puntuación obtenida en selectividad	14,3%	73,7%	72,0%	75,0%	77,8%	100,0%	71,2%
		% del total	,6%	24,7%	31,8%	8,8%	4,1%	1,2%	71,2%
		Recuento	0	14	14	5	2	0	35
	Resto de España	% de ¿Donde se examinó de selectividad?	,0%	40,0%	40,0%	14,3%	5,7%	,0%	100,0%
		% de Puntuación obtenida en selectividad	,0%	24,6%	18,7%	25,0%	22,2%	,0%	20,6%
		% del total	,0%	8,2%	8,2%	2,9%	1,2%	,0%	20,6%
	Resto de España	Recuento	0	1	7	0	0	0	8
		% de ¿Donde se examinó de selectividad?	,0%	12,5%	87,5%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Puntuación obtenida en	,0%	1,8%	9,3%	,0%	,0%	,0%	4,7%

selectividad								
Total	% del total	,0%	,6%	4,1%	,0%	,0%	,0%	4,7%
	Recuento	7	57	75	20	9	2	170
	% de ¿Donde se examinó de selectividad?	4,1%	33,5%	44,1%	11,8%	5,3%	1,2%	100,0%
	% de Puntuación obtenida en selectividad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,1%	33,5%	44,1%	11,8%	5,3%	1,2%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	152,166(a)	15	,000
Razón de verosimilitud	55,447	15	,000
Asociación lineal por lineal	2,638	1	,104
N de casos válidos	170		

a. 18 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,07.

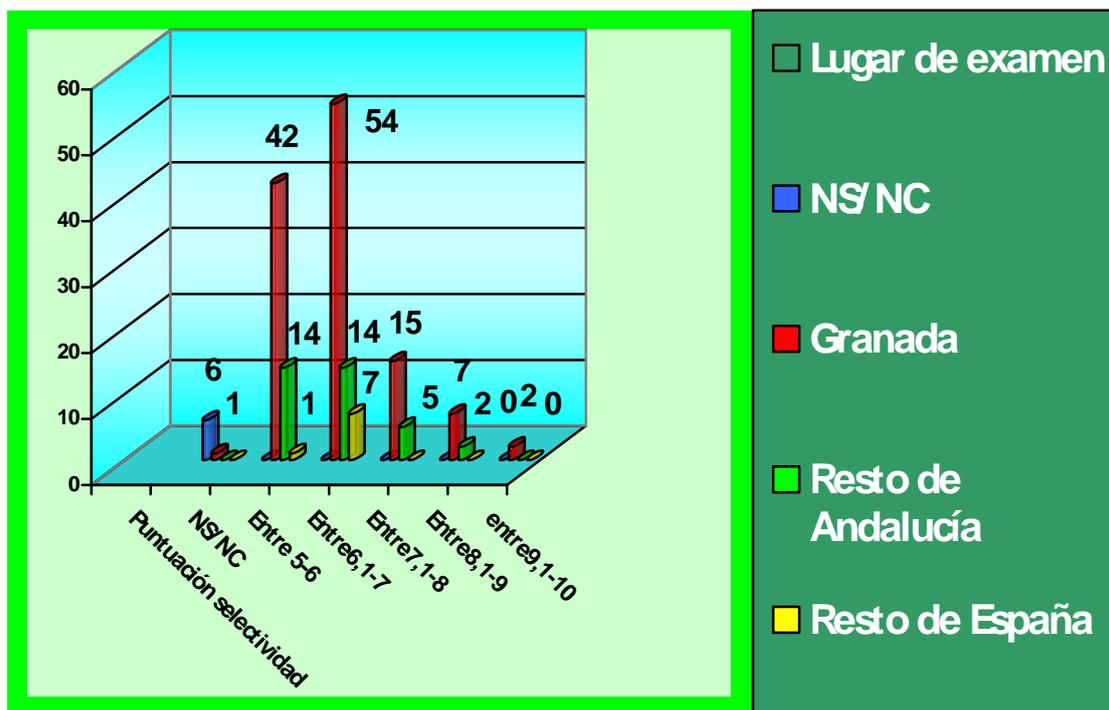


Gráfico 78. Diagrama de barras de la selectividad de los alumnos compara lugar y puntuación.

El 57,5% de los alumnos que han obtenido una calificación entre 5 y 7 se han examinado de selectividad en Granada. El lugar, mayoritariamente como sabemos, donde han pasado los exámenes de selectividad es Granada, y observamos que los modos de calificar suelen ser similares que en el resto de Andalucía, ya que el 79% de los examinados en Granada obtienen una calificación entre 5 y 7, y esta misma calificación la obtiene el 80% de los examinados en el resto de Andalucía. Con respecto a los examinados en el resto de España el índice sería mayor.

En estas variables analizadas se encuentran diferencias estadísticamente significativas como nos indica las pruebas de Chi-cuadrado que hemos aplicado.

### 10.29. Análisis de la opinión sobre el cuestionario y el aprovechamiento del alumno.

Es importante valorar la opinión que le merece al alumno el cuestionario, porque de este modo tenemos una valoración que complementa la validación de los peritos, a la luz del auto-análisis que hacen de la satisfacción de su aprovechamiento de las asignaturas cursadas, veamos que obtenemos:

**Tabla 119. Tabla de contingencia Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión \* ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?**

			¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?						Total
			NS/NC	Algo positivo para mejorar la Enseñanza	Un medio necesario para la formación y actualización	Es la primera vez que piden algo así	No lo sé exactamente	Algo que sólo sirve para perder el tiempo	
Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	NS/NC	Recuento	1	0	0	0	0	1	2
		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% de ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%	1,2%
	Muy satisfecho	% del total	,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%	1,2%
		Recuento	0	8	3	0	0	0	11
		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	72,7%	27,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Bastante satisfecho	% de ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?	,0%	10,4%	4,2%	,0%	,0%	,0%	6,5%	
	% del total	,0%	4,7%	1,8%	,0%	,0%	,0%	6,5%	
	Recuento	0	54	53	4	7	3	121	

		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	44,6%	43,8%	3,3%	5,8%	2,5%	100,0%
		% de ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?	,0%	70,1%	73,6%	66,7%	87,5%	50,0%	71,2%
	Poco satisfecho	% del total	,0%	31,8%	31,2%	2,4%	4,1%	1,8%	71,2%
		Recuento	0	15	14	2	1	1	33
		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	45,5%	42,4%	6,1%	3,0%	3,0%	100,0%
		% de ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?	,0%	19,5%	19,4%	33,3%	12,5%	16,7%	19,4%
	Casi nada o nada satisfecho	% del total	,0%	8,8%	8,2%	1,2%	,6%	,6%	19,4%
		Recuento	0	0	2	0	0	1	3
		% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,0%	,0%	66,7%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
		% de ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?	,0%	,0%	2,8%	,0%	,0%	16,7%	1,8%
		% del total	,0%	,0%	1,2%	,0%	,0%	,6%	1,8%
Total		Recuento	1	77	72	6	8	6	170

% de Está satisfecho con el aprovechamiento que usted está adquiriendo para ejercer como profesor de Religión	,6%	45,3%	42,4%	3,5%	4,7%	3,5%	100,0%
% de ¿Qué le ha parecido la realización de este cuestionario?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	,6%	45,3%	42,4%	3,5%	4,7%	3,5%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	113,028(a)	20	,000
Razón de verosimilitud	28,772	20	,092
Asociación lineal por lineal	1,536	1	,215
N de casos válidos	170		

a. 25 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es ,01.

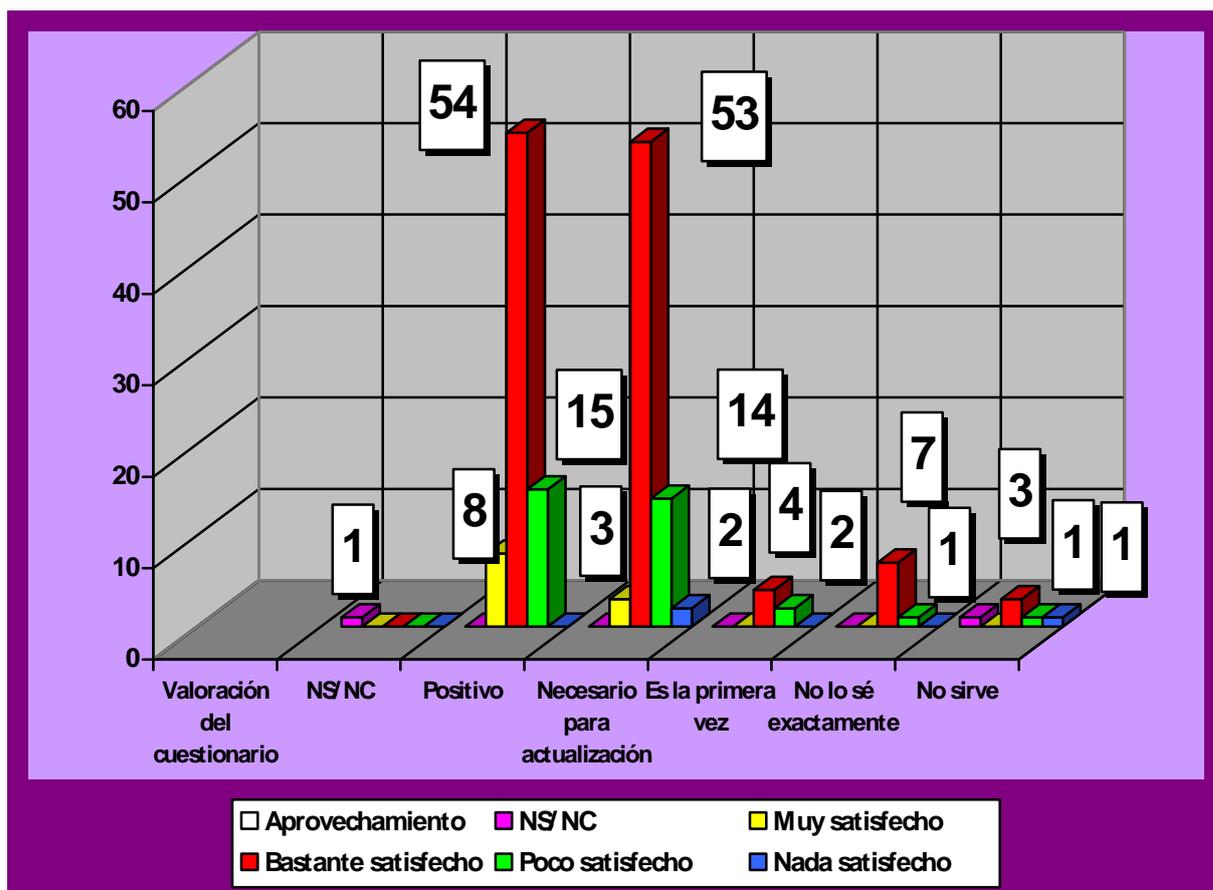


Gráfico 79. Diagrama de barras que compara el aprovechamiento del alumno con la valoración del cuestionario.

A la luz de los resultados obtenidos en la tabla de contingencia (tabla 119) y la demostración del diagrama de barras (gráfico 79), sabemos que de los alumnos que se encuentran “bastante satisfecho con su aprovechamiento” de los estudios de la asignaturas investigadas, un porcentaje del 31,8% considera este estudio y su participación en responder el cuestionario como “algo positivo para mejorar la enseñanza” y un 31,2% consideran este cuestionario como “un medio necesario para la formación y actualización” de los estudios del Área de Religión, es decir que el 73% de los alumnos investigados valoran del modo antes expuesto nuestro cuestionario de investigación, sabiendo que de los alumnos que opinan que están “muy satisfecho con su aprovechamiento” el 72,7% creen que nuestro cuestionario es “algo positivo para mejorar la enseñanza”, con estos datos quedamos sobradamente convencido que los alumnos coinciden con el juicio de los peritos que estudiaron nuestro cuestionario.

### 10.30. Análisis que nos estudia la relación entre actitud de los alumnos en clase y comunicación con los profesores por medio de internet.

Tabla120.Tabla de contingencia Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet \* Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión

			Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión						
			NS/NC	Atienden y participan activamente siempre o casi siempre	Atienden sólo en algunos temas que les interesan	Atienden y participan muy pocas veces	No suelen atender ni participar	Otras	Total
Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	NS/NC	Recuento	0	4	0	1	0	0	5
		% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	,0%	80,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	,0%	10,3%	,0%	1,9%	,0%	,0%	2,9%
	No	% del total	,0%	2,4%	,0%	,6%	,0%	,0%	2,9%
Recuento		0	6	10	6	1	0	23	
% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet		,0%	26,1%	43,5%	26,1%	4,3%	,0%	100,0%	

Más bien no	% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	,0%	15,4%	15,2%	11,3%	10,0%	,0%	13,5%
	% del total	,0%	3,5%	5,9%	3,5%	,6%	,0%	13,5%
	Recuento	0	5	3	8	3	0	19
Entre sí y no	% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	,0%	26,3%	15,8%	42,1%	15,8%	,0%	100,0%
	% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	,0%	12,8%	4,5%	15,1%	30,0%	,0%	11,2%
	% del total	,0%	2,9%	1,8%	4,7%	1,8%	,0%	11,2%
Más bien sí	Recuento	0	8	17	16	2	1	44
	% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	,0%	18,2%	38,6%	36,4%	4,5%	2,3%	100,0%
	% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	,0%	20,5%	25,8%	30,2%	20,0%	100,0%	25,9%
Más bien sí	% del total	,0%	4,7%	10,0%	9,4%	1,2%	,6%	25,9%
	Recuento	1	7	20	12	2	0	42
	% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	2,4%	16,7%	47,6%	28,6%	4,8%	,0%	100,0%

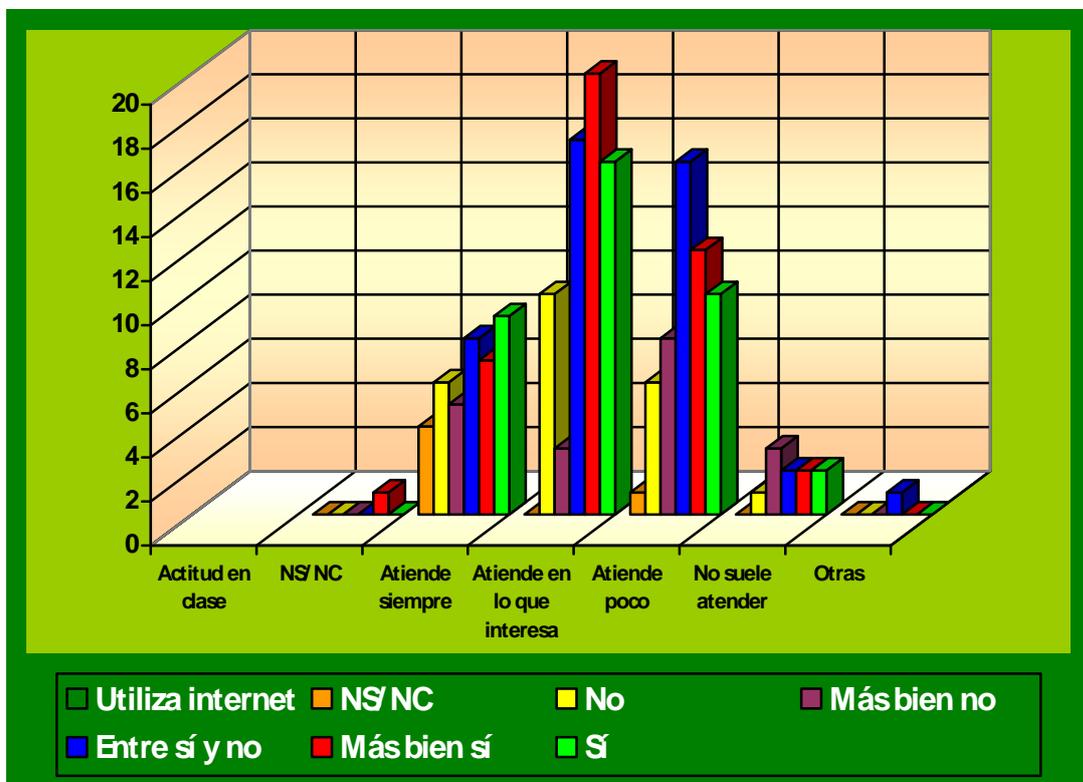
Total	Sí	% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	100,0%	17,9%	30,3%	22,6%	20,0%	,0%	24,7%
		% del total	,6%	4,1%	11,8%	7,1%	1,2%	,0%	24,7%
		Recuento	0	9	16	10	2	0	37
		% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	,0%	24,3%	43,2%	27,0%	5,4%	,0%	100,0%
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	,0%	23,1%	24,2%	18,9%	20,0%	,0%	21,8%
		% del total	,0%	5,3%	9,4%	5,9%	1,2%	,0%	21,8%
	No	Recuento	1	39	66	53	10	1	170
		% de Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	,6%	22,9%	38,8%	31,2%	5,9%	,6%	100,0%
		% de Actitud que suelen tomar la mayoría de los alumnos durante la clase de Religión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,6%	22,9%	38,8%	31,2%	5,9%	,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,665(a)	25	,426
Razón de verosimilitud	24,448	25	,494
Asociación lineal por lineal	,113	1	,737
N de casos válidos	170		

a. 22 casillas (61,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Gráfico 80. Diagrama de barras que analiza la actitud del alumno en clase y su comunicación digital con el profesor.



Observamos como los alumnos que atienden sólo a lo que le interés (38,8%) luego se comunican por internet con el profesor con mayor frecuencia. De los que responden afirmativamente al uso de internet, el 43,2% dicen “atender en clase sólo en los temas que le interesan”. Nos preguntamos si las consultas digitales no son, con respecto a lo explicado en clase, que en principio no atendió por falta de interés. Esta opinión viene constatada por las entrevistas a docentes (Anexo -III-: 646,652).

### 10.31. Análisis que compara las actividades pastorales y la pertenencia a algún movimiento laico.

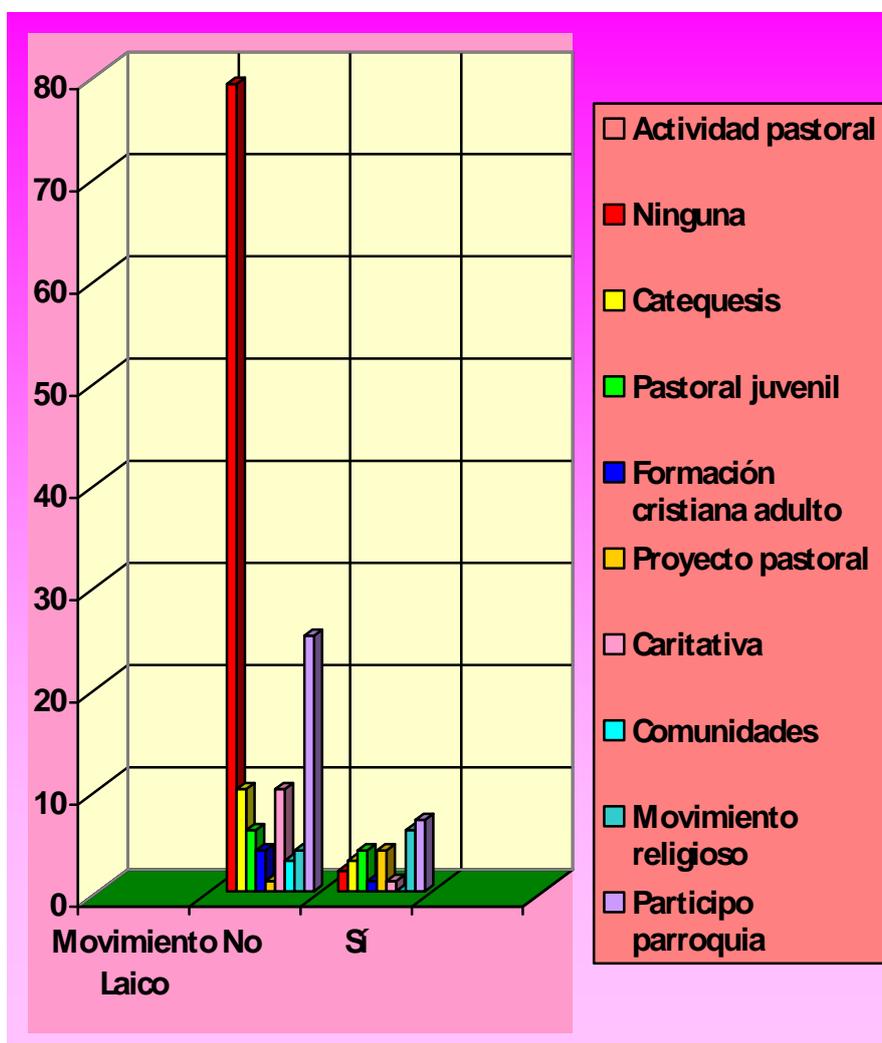


Gráfico 81. Diagrama de barras que relaciona los movimientos laicos a los que pertenecen los alumnos y las actividades pastorales.

Finalmente vamos a analizar un aspecto pastoral que influirá en la formación inicial del futuro maestro de Religión, son las actividades pastorales que ocasionalmente pueden realizar los alumnos, y la compararemos con el compromiso en un movimiento laico, que puede llevar mayor exigencia en el cumplimiento de la vida cristiana, y por tanto posiblemente muchos de ellos, por no disponer de tiempo suficiente, no se hayan decidido a comprometerse. Nos interesa comparar estas dos funciones porque nos muestra nítidamente el perfil de apostolado más o menos comprometido de los futuros maestros de Religión.

**Tabla 121. Tabla de contingencia ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades? \*  
¿A cual de los movimientos laicos pertenece?**

			¿A cual de los movimientos laicos pertenece?		Total
			No pertenece	Sí pertenece	
¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	Ninguna	Recuento	79	2	81
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	97,5%	2,5%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	55,6%	7,1%	47,6%
		% del total	46,5%	1,2%	47,6%
	Catequesis	Recuento	10	3	13
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	76,9%	23,1%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	7,0%	10,7%	7,6%
		% del total	5,9%	1,8%	7,6%
	Pastoral juvenil	Recuento	6	4	10
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	60,0%	40,0%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	4,2%	14,3%	5,9%
		% del total	3,5%	2,4%	5,9%
	Formación cristiana de adulto	Recuento	4	1	5
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	80,0%	20,0%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	2,8%	3,6%	2,9%
		% del total	2,4%	,6%	2,9%
	Otro tipo de proyecto pastoral	Recuento	1	4	5
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	20,0%	80,0%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	,7%	14,3%	2,9%
		% del total	,6%	2,4%	2,9%
	Iniciativa	Recuento	10	1	11

Total	sociocaritativas	% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	90,9%	9,1%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	7,0%	3,6%	6,5%
	Comunidades de vida cristiana	% del total	5,9%	,6%	6,5%
		Recuento	3	0	3
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	100,0%	,0%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	2,1%	,0%	1,8%
	Participación en movimiento religiosos	% del total	1,8%	,0%	1,8%
		Recuento	4	6	10
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	40,0%	60,0%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	2,8%	21,4%	5,9%
	Participo en mi parroquia	% del total	2,4%	3,5%	5,9%
		Recuento	25	7	32
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	78,1%	21,9%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	17,6%	25,0%	18,8%
		% del total	14,7%	4,1%	18,8%
		Recuento	142	28	170
		% de ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?	83,5%	16,5%	100,0%
		% de ¿A cual de los movimientos laicos pertenece?	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	83,5%	16,5%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,171(a)	8	,000
Razón de verosimilitud	42,061	8	,000
Asociación lineal por lineal	12,514	1	,000
N de casos válidos	170		

a. 10 casillas (55,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

b. La frecuencia mínima esperada es ,49.

Observamos que la gran mayoría (83,5%) no pertenece a ningún movimiento laico y que el 46,5 % no realiza ninguna actividad pastoral.

También descubrimos que de los que no pertenecen a movimientos laicos participan en su parroquia el 14,7%, este dato es interesante, porque el pastoral diocesano busca la integración del joven cristiano en su parroquia. Sabemos que aunque a los movimientos laicos pertenecen el 16,5% de los alumnos, de los que colaboran en la parroquia el 78,1% no pertenece a ningún movimiento.

Con estos datos que hemos obtenido de las variables analizadas, sabemos que se encuentra diferencias estadísticamente significativas porque existe un índice de confianza óptimo, como hemos observado en las pruebas de Chi-cuadrado.

En resumen nuestra investigación ha encontrado la satisfacción deseada en el análisis cuantitativo (mediante los análisis descriptivos y los análisis inferenciales), y cualitativo (mediante las entrevistas a los docentes), conociendo que hemos entrevistado al 72,5% de los docentes que ejercieron como profesores del Área y del curso investigado. Hemos contrastado los datos estadísticos del análisis cuantitativo con los datos de la realidad del análisis cualitativo, mediante el procedimiento de triangulación donde hemos conseguido dotar las cifras estadísticas de los cuestionarios aplicando un nivel de coherencia y sentido utilizando las propias palabras de los estamentos implicados. A su vez, hemos mantenido la coherencia con los objetivos de la investigación, y como propusimos en la metodología, no hemos realizado ningún capítulo adicional para tratar la triangulación, sino que hemos introducido los valores significativos, de este modo con los resultados estadísticos han aparecido los datos con aspectos cualitativos dando sentido, coherencia y significado al propósito de comprender la solución a nuestra investigación planteada, que es la formación inicial de los futuros maestros de Religión.

## **TEMA 11. CONCLUSIONES.**



---

## **Tema 11. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS.**

Con la recopilación de los datos más significativos de nuestro trabajo de investigación, ofrecemos en este tema, la redacción de las conclusiones obtenidas. Y seguidamente, realizaremos algunas prospectivas hacia el futuro, donde se propongan mejoras que puedan sanar las precariedades y deficiencias encontradas en la etapa de formación inicial, de los alumnos estudiantes universitarios de Magisterio, investigados en el curso 2006-2007, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y que cursan las asignaturas pertenecientes al área de Religión Católica.

Vamos a comprobar cómo las conclusiones de nuestro estudio satisfacen nuestros objetivos pretendidos, por ello expondremos en una primera parte las conclusiones a cada objetivo investigado y luego las generales.

### **11.1. Primer objetivo: Conocer las asignaturas que cursan los alumnos universitarios en el área de Religión en el período de formación inicial. (Conocimiento curricular formativo)**

El ítem 26 de nuestro cuestionario planteaba a los alumnos que manifestaran, al ser posible, cuáles de las asignaturas del área de Religión que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, habían cursado y cuales pensaban cursar. Ya sabemos que las asignaturas que se cursan en este curso 2006-2007 son tres: “Mensaje cristiano”, “El Hecho Religioso” y “Didáctica de la Religión”.

Este objetivo es el primero que persigue nuestra investigación, porque es interesante y necesario conocer: qué realidad educativa, conocen los alumnos universitarios investigados, respecto a las tres asignaturas del área de Religión, que se vienen impartiendo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, en el período de Formación Inicial de dichos maestros. Y el alumno que ya ha cursado uno o varias asignaturas, debe poseer un conocimiento aprendido, que le aproxima a valorar la efectividad de la docencia universitaria investigada.

Sabemos por los resultados obtenidos, que la asignatura denominada “Mensaje Cristiano” la han cursado 120 alumnos de los 170 entrevistados, y del resto que quedaban por cursarla, 8 alumnos manifestaron que pensaban cursarla próximamente.

La asignatura “Hecho Religioso”, la estaban cursando en el momento de pasar el test un total de 135 alumnos.

La asignatura de “Didáctica de la Religión”, que se cursaba en el segundo cuatrimestre, nos contestó que la habían cursado un 3,3%, restando un total de 130 alumnos aproximadamente, que contestaron que pretendían cursarla en ese segundo cuatrimestre, recordando que eran tres grupos distintos los que hemos investigados.

Con estas muestras recogidas, cumplimos satisfactoriamente, con el propósito de conocer las asignaturas que han cursado, así como, las que están cursando, y sabemos que una gran mayoría de los entrevistados, les queda por cursar la asignatura de “Didáctica de la Religión”, que es propiamente la de mayor contenido pedagógico.

### **11.2. Segundo objetivo: Valoración del sistema didáctico que se aplica en el área de Religión. (La idoneidad didáctica).**

En este objetivo de nuestro estudio, pretendemos obtener, la valoración científica que nos pondrá en claro la perspectiva, desde la experiencia de los profesores docentes y alumnos investigados, de las limitaciones que se observan, en la Facultad de Granada que estamos investigando, para aplicar un sistema pedagógico y didáctico adecuado, que pueda ofrecer una formación inicial competente del área de Religión, considerados desde los recursos humanos que ofrece la Facultad, así como los recursos pedagógicos que se utilizan en clases y los medios técnicos de que se disfruta para la docencia universitaria.

A este campo el cuestionario ofrece una porción de ítems considerables, concretamente desde el ítems 45 hasta el ítems 52.

La primera cuestión que abordamos, es el conocimiento desde una perspectiva psicológica, del grado de satisfacción que el alumnado en su

formación inicial, manifiesta con respecto a la relación con el profesorado que imparte estas asignaturas del área de Religión.

Los resultados son de satisfacción absolutamente positiva, un 76 % de los alumnos, y el número de alumno que se encuentran satisfechos con el profesorado que imparte su docencia en la Facultad, aunque no en plenitud de satisfacción, podríamos calificar, es del, nada menos que, más del 95% de los alumnos. Los docentes, también, se encuentran satisfecho con los alumnos en general (Anexo -III-) y *“la relación con respecto a los compañeros es muy buena, existe gran armonía entre nosotros (los profesores del Área de Religión)”*. (Anexo -III-: 643).

Este resultado nos hace descubrir, que no existe impedimento humano notorio en el ejercicio profesional formativo en esta área de Religión, considerando el aspecto cognitivo bastante satisfactorio, pues existe una psicología aplicada en el aula, que nos permite suponer con fundamentos, una empatía notable, entre alumno y profesor, que facilita la fluidez psicopedagógica en el aprendizaje de las asignaturas investigadas. Los docentes opinan sobre la empatía entre profesor y alumnos diciendo: *“Este es uno de los retos básicos de todo educador, ser cercano, y al mismo tiempo estar en tu lugar de docente, yo no encuentro problema en este aspecto creo que lo tengo conseguido”* (Anexo -III-:647), también marcan los profesores sus objetivos en este aspecto *“intento que haya buena armonía de trabajo, y que el ambiente sea distendido, porque el ambiente es otro aspecto esencial en la educación. No me preocupo por la empatía personal ni por la simpatía, pero sí por las relaciones y fluidez entre alumno y profesor.”*(Anexo -III-: 653).

De los resultados estadísticos considerados negativos, que comprende una frecuencia de 8 casos en total, es decir el 4,7 %, el motivo por el que consideran insatisfecha su docencia, en las asignaturas cursadas, es mayoritariamente porque creen que no usan una metodología pedagógica adecuada.

### **11.2.1. Conclusiones con respecto al uso de nuevas tecnologías y medios pedagógicos nuevos.**

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, en los medios pedagógicos y técnicos de los que dispone la Facultad, para el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas del área de Religión, las respuestas mayoritariamente, con un 54 %, consideran que son deficientes.

### **11.2.2. Conclusiones con respecto a los estilos docentes aplicados.**

Con respecto a la metodología que se utiliza con más frecuencia en clase, donde se imparten las asignaturas del área de Religión, nos interesa constatar tres estilos docentes diversos, que son los más frecuentemente usados en las facultades. Hemos preguntado por el uso del tipo de “clases magistrales”, que contiene un estilo autoritario, donde la función del profesor es muy activa y la del alumno más bien pasiva. Hemos preguntado, por el “modelo facilitador” o “guía al alumno”, conocido como estilo docente democrático, donde el profesor acompaña al alumno en su formación guiando y dirigiendo pero la actitud del alumno es de mayor participación y protagonismo en el aprendizaje. Y el modelo delegador que conlleva el estilo dejar hacer, donde la función tutorial del profesor se limita a corregir y estimular en la dirección oportuna pero la tarea docente carga sus tintas en la disposición activa del alumno.

Las clases magistrales, se suelen dar con mayor frecuencia según la opinión de un 67 % de alumnos frente al 33 % que opina lo contrario. Los docentes según las entrevistas confirman estos datos.

El modelo delegador, con su estilo de dejar hacer al alumno, es el menos puesto en práctica según las respuestas de los alumnos investigados, con un porcentaje del 82 % que manifiesta no ser utilizado en sus clase.

Finalmente, el estilo docente de modelo facilitador o guía del alumno, también conocido como el estilo democrático, opina la mitad de los entrevistados que sí se usaba, y la otra mitad que no. Por lo que deducimos, que en ciertas ocasiones se ha tenido experiencia de este estilo, aunque gran parte de los alumnos deseaban que fuese más frecuente su uso.

### **11.2.3. Conclusiones sobre los métodos pedagógicos utilizados.**

Los métodos pedagógicos universitarios utilizados en las aulas al impartir las clases, van muy relacionados con la metodología aplicada de los estilos docentes que hemos investigado anteriormente, se concretizará el modo cómo se aplica la pedagogía en el aula. Es interesante descubrir estos resultados, para poder valorar y conocer más objetivamente, el sistema didáctico que se viene poniendo en práctica.

El primer método sobre el que investigamos, es ciertamente el más común, el que denominamos método pedagógico de exposición gnoseológica con presencia real, personal y directa del discente con el docente, en el aula; (que difiere notablemente con la docencia del profesor digital que explica sus temas por medios informáticos, que aunque pueden ser directo y personalizado, se prescinde de la presencia real y de la composición mediática, en un espacio concreto que es el aula y con un medio, como por ejemplo puede ser la pizarra; así como la presencia personal del profesor en la exposición de las explicaciones de los temas tratados), aunque este método, se identifica plenamente con la docencia de clase magistral, también se utiliza en el modelo facilitador, es el método pedagógico que calificamos en nuestra entrevista: “explicación del tema por el profesor”, con las características especificadas anteriormente.

Los resultados recopilados en nuestra investigación, nos muestran que el método pedagógico de *explicación del tema por el profesor en clase*, es valorado como “muy utilizado” por el 57% de los entrevistados, y un 40,6% cree que “bastante”, con lo que sacando un cómputo totalizador llegamos a deducir que casi el 97% de los alumnos opinan, que este método es aplicado considerablemente, en la transmisión de las asignaturas del área de Religión en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada. Los docentes coinciden pero matizando “*Ciertamente lo aplico con frecuencia (clase magistral) pero no en exclusividad, sino que me gusta dar participación al alumno en su iniciativa y creatividad.*” (Anexo -III-: 650).

Cuando el alumno es interpelado para que manifieste su opinión valorando su trabajo personal en clase, no podemos esperar una respuesta descalificadora. Pero en la investigación, se obtiene que se utiliza en clase el método pedagógico que denominamos “trabajo personal del alumno”.

Los resultados que se obtienen, nos indican que casi el 90% de los entrevistados, consideran que el trabajo personal del alumno es “bastante o mucho”. Con lo que deducimos, que en la docencia de esta área de Religión en la Facultad investigada, no sólo se hace uso abundantemente del método pedagógico de la “explicación del tema por el profesor”, sino que también se practica notoriamente el “trabajo personal del alumno”.

El método pedagógico del “trabajo en grupo” en estas asignaturas no es nada notorio, parece que se utiliza poco, basta ver los resultados obtenidos.

Las actividades organizadas fuera del Centro Universitario como metodología pedagógica aplicada a la docencia es prácticamente nula, debemos de saber, como recogemos en la parte de la investigación dedicada a la formación complementaria, que en este punto de la investigación no contemplamos los compromisos personales del alumno en los ámbitos eclesiales y sociales que complementan esta formación, pero que existe otro objetivo en nuestra investigación desde el que consideraremos y abordaremos estadísticamente estas tareas

#### **11.2.4. Conclusiones sobre la aplicación de los distintos métodos pedagógicos que se utilizan en clase.**

Una vez estudiados los métodos pedagógicos más utilizados en clase, queremos exponer cómo se han aplicado dichos métodos, de este modo, obtendremos las conclusiones con más exactitud.

Cuando se consulta si las asignaturas del área de Religión suelen aprenderla por medio de bibliografía que toman de la biblioteca, el 81% responden que no, llegando al 96% los que opinan que casi nunca lo han hecho. Con lo que deducimos que no se amplían conocimiento por este procedimiento. Aunque cuando se les pregunta si utilizan la comunicación profesor-alumno digital por medio de internet sólo el 27% responde que “no o más bien no”. Sabemos que el buen uso informatizado en el estudio de una asignatura a través de los medios adecuado, ha sustituido en gran medida, la consulta clásica de materiales bibliográficos en las bibliotecas. Este aspecto digital que se aplica a los estudios universitarios en general, vemos concretamente, que afecta a las

disciplinas ofertadas en el área de Religión con un 73% de alumnos que utilizan la vía internet con frecuencia, según nuestros datos obtenidos. Aunque el uso de nuevas tecnologías en el aula es poco frecuente, según la misma fuente investigada.

Prácticamente las asignaturas se aprenden con tareas que normalmente se encomiendan para realizar en casa y son casi nulas las actividades didácticas fuera del marco de la Facultad. Las entrevistas a docentes nos confirman

El modo de evaluar al alumno, con un resultado obtenido en nuestra investigación del 60%, suele ser realizada fundamentalmente a través de exámenes escritos, aunque los profesores suelen evaluar también otras actividades que realizan, así como también valoran, el interés y las actitudes de los alumnos en el desarrollo del aprendizaje por la materia tratada.

#### **11.2.5. Conclusiones sobre la valoración de las actitudes de los alumnos.**

Finalmente concluimos la investigación de este objetivo propuesto valorando el aprovechamiento del aprendizaje que el alumno universitario adquiere en esta etapa inicial de formación para ejercer, en un futuro, como profesor de Religión. Así como también descubriremos la actitud que suelen desarrollar la mayoría de los alumnos en el aula.

Cuando se cuestiona a los alumnos universitarios investigados sobre el grado de satisfacción que tienen con respecto al aprovechamiento de la formación que han adquirido para su futuro laboral, responden con la convicción de que se encuentran hasta “bastante satisfechos” casi el 79% del total.

La actitud que toma el alumno universitario ante las asignaturas que comportan el ciclo formativo en su etapa inicial del área de Religión católica, es muy importante para nuestra investigación, porque de aquí podemos deducir si el aprovechamiento es apto para la preparación de estos futuros maestros, que podrán impartir Religión católica en el nivel escolar primario a muchos alumnos escolarizado cuyos padres o tutores lo demanden del centro escolar.

Dejamos constancia desde nuestra competencia de que la atención de los alumnos universitarios, investigados cuando cursan sus estudios relativos al área de Religión, ciertamente, aplican una determinada selección en el grado de interés que demuestran en clase cuando su profesor les explica la asignatura, que como ya hemos investigado es la metodología más aplicada en esta área. Esto puede tener una doble polaridad psicológica, porque se puede tratar, o bien, de una carencia en la docencia para presentar el estímulo adecuado que despierte el interés del sujeto vivamente o, por otro lado, puede tratarse de una selección del alumno en el aprendizaje, donde preste mayor atención a los temas que desde su inexperiencia educativa estime más prácticos o actuales, y merme su atención a temas que son troncales en el área educativa pero menos asequible por su carácter profundamente teológico.

Siguiendo nuestra tomas de datos llegamos a descubrir con claridad que el 23% de los alumnos atienden y participan activamente en su formación siempre, existe un 39% que afirma interesarse activamente cuando los temas tratados les motivan , con lo cual el índice llega al 62% que se encuentran con una actitud de atención y aprendizaje diligente. Sin embargo es alarmante que el 31% manifiestan atender y participar muy pocas veces; nos preguntamos si será por qué su formación complementaria en esta área y su vinculación con la comunidad eclesial puedan parecer satisfacer esa formación que ellos necesitan. Lógicamente hemos investigado la formación complementaria de los alumnos y su vinculación con la comunidad eclesial, y en los próximos objetivos estudiados veremos el resultado obtenido en nuestra recopilación de datos. Pero como ya sabemos, la formación inicial universitaria que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación en esta área de Religión no queda eclipsada por ninguna formación complementaria ni, mucho menos, por un apostolado comprometido que el alumno pueda tener, sino todo lo contrario, esta etapa formativa viene a enriquecer notoriamente y con el rigor y aval científico necesario la comprensión de los fundamentos de la Religión católica, y transmite la formación didáctica y ofrece los medios pedagógicos para que los alumnos sepan transmitir y enseñar en un ámbito escolar los conocimientos que competen a esta área de Religión. Y estos factores imprescindible que enseñan a ser maestro de Religión con todas las garantías científicas, no se pueden adquirir en ninguna entidad que no sean las universidades.

---

### **11.3. Tercer objetivo: Analizar las procedencias, experiencias de fe y compromisos apostólicos de los alumnos. (Cualificación personal).**

En el tercer objetivo obtenemos las conclusiones del ámbito social y familiar de los alumnos investigados en nuestro trabajo, así como también, el medio religioso en el que se desenvuelven; para finalmente aclarar las implicaciones sociales que conforman a los alumnos desde el contexto de sus ámbitos, descubriendo su colaboración en obras sociales altruistas, o su implicación en el mundo laboral remunerado, y conociendo al mismo tiempo, su opción política y su compromiso apostólico eclesial. De este modo podremos definir con mayor precisión los aspectos humanistas y de fe que configuran al alumno que ha optado por formarse universitariamente en el área de Religión.

#### **11.3.1. Conclusiones sobre el ámbito social y doméstico.**

El primer factor interesante para hacernos una composición de lugar y poder comprender en su contexto el interés del maestro de Religión en su etapa de formación inicial es saber de dónde proceden y en qué medio se desenvuelven los sujetos investigados, que en nuestro caso, son todos alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación que se encuentran cursando su primer ciclo formativo.

#### **11.3.2. Conclusiones sobre la población de los municipios de donde proceden.**

Sabiendo que los sujetos investigados habitan en la ciudad de Granada, porque es en clases, donde se encuentran matriculados en su Facultad, donde nosotros hemos hecho la recogida de datos.

El primer aspecto que estudiamos es el municipio de donde proceden estos alumnos. El 47,1% nos indican que proceden de un municipio urbano, y el 23% de un municipio rural que no supera los 2500 habitantes.

Con los datos recogidos sabemos que aproximadamente el alumnado es mitad procedente de municipio urbano y la otra mitad de municipio rural.

A la luz de los datos que hemos estudiado, deducimos que la posibilidad y el interés por la formación universitaria en el área de Religión, es mayor en la capital o pueblos muy grande que en los pueblos pequeños, como hemos visto en los municipios de más de 15000 habitantes es de donde procede el mayor número de los alumnos entrevistados que concretamente han sido 80 alumnos de los 170 que conforman el total, sabiendo que existen 10 sujetos que no contestan (NS/NC). Los docentes clasifican a los estudiantes “*en general bastante sencillos y modestos*” (Anexo -III- 651), aunque también consideran que “*son fruto de una sociedad marcada por el consumismo, muchos poseen ordenadores portátiles, teléfonos móviles,...*” (Anexo -III-:646).

### **11.3.3. Conclusiones sobre la situación familiar de donde proceden.**

Con respecto al ámbito doméstico en el que conviven los alumnos investigados sabemos que 7,6% es el porcentaje que conviven con esposo, esposa o pareja, es decir tenemos una frecuencia estadística de 13 casos. El sacramento del matrimonio lo han recibido según la frecuencia obtenida en el cómputo de nuestra investigación 3 casos, y el estado civil en el que se encuentran es 2 casados, y 1 caso separado/a o divorciado/a; el resto, es decir, en 167 casos son solteros/as.

También sabemos que 4 alumnos investigados tienen hijos; y existe una frecuencia de 165 casos donde se recoge que no tienen hijo ninguno. De los cuatro casos de alumnos con hijos, en dos tienen un hijo y en otros dos tienen dos hijos. Hay un caso que responde que no sabe (NS/NC).

Los que viven con su padre, madre o con ambos muestran una frecuencia estadística de 156 casos es decir un porcentaje del 91,8 %.

Los datos a destacar son fundamentalmente que un porcentaje del 81,2% de los padres se encuentran trabajando y el 10,6 se encuentran disfrutando su jubilación.

La situación de las madres es que el 58,2% se encuentran trabajando y el 32,4% se encuentran dedicadas al trabajo en el hogar. Con este análisis tenemos

una composición de la unidad familiar en la que conviven los alumnos investigados.

#### **11.3.4. Conclusiones sobre la experiencia de fe y compromiso apostólicos de los alumnos investigados.**

Comenzando por los conocimientos más elementales, decidimos investigar en primer lugar, qué sacramentos habían recibido los alumnos universitarios que se formaban como futuros maestros, incluyendo, en las perspectivas de dichos alumnos, la posibilidad de ser maestros escolares de Religión.

Un porcentaje del 99,4% de los alumnos investigados han recibido su primera comunión, por lo tanto previamente el sacramento del bautismo. Y el 63,5% han recibido el sacramento de la confirmación.

Cuando hemos preguntado directamente cómo se definirían los sujetos investigados con respecto a la práctica de la fe católica, la respuesta determinó que sólo el 32% aproximadamente se consideraban católicos/as practicantes, es decir, que celebran su fe cumpliendo los preceptos, y se esfuerzan por vivir en Gracia de Dios. Curiosamente un porcentaje del 54,1% se consideraban católicos/as no muy practicantes.

Una vez conocida la situación cristiana de los sujetos investigados porque sabemos los sacramentos que han recibidos, y después de hacer una valoración sobre el modo de celebrar la fe, confesando su práctica, seguimos profundizando para desvelar el compromiso pastoral que vienen desarrollando en sus vidas. En el ítems 37 se cuestiona directamente esta actitud y responden que el 47,6% no tienen ninguna actividad pastoral. Donde se deduce que el 52,4% tienen actividades comprometidas con su fe católica. Si tan sólo el 32% de los alumnos investigados son practicante podemos ver que un 20,4% de los alumnos no muy practicantes de su fe se encuentran comprometidos con una actividad pastoral. Este índice es muy curioso desde el punto de vista pastoral, puesto que las actividades pastorales no sólo parten del envío del Obispo o del sacerdote delegado por el Obispo, sino que el trabajo pastoral debe ser

realizado y fortalecido frecuentemente con los dones y carismas del Espíritu Santo que Jesucristo ha enviado a su Iglesia, y se actualizan en nosotros, a través, de las celebraciones y prácticas de los sacramentos. Por lo que difícilmente se entiende una labor que se desempeñe en nombre de Jesucristo sin dejarse dirigir por sus mociones e inspiraciones, y para ello debo frecuentar el trato con Jesús, es decir, ser practicante en mi religión. De lo contrario podríamos entender la actividad pastoral como una labor solidaria en una Organización No Gubernamental (ONG). Donde sólo se contemplaría un compromiso filantrópico con unas motivaciones altruistas, que son muy digna y apreciadas desde un punto de vista humanitario, pero depauperadas desde una perspectiva religiosa, porque sólo desarrollaría la dimensión de la persona caritativa inmanente, dejando olvidada la dimensión caritativa trascendente que tiene toda actividad pastoral por su carácter de Gracia que comporta desde las verdades cognitivas espirituales.

Cuando preguntamos por la pertenencia a alguna asociación u organización (ítems 17) los resultados fueron que “no” (68,8%) y “sí” (30,6%).

Partiendo de las conclusiones obtenidas nos gustaría comparar el compromiso de estos sujetos investigados, en sus actividades pastorales con los tipos de asociaciones a los que pertenecen. El ítems 18 cuestiona sobre el compromiso en otras actividades no religiosa.

El resultado que obtenemos es el siguiente:

El índice mayor con un 7,6% (presenta una frecuencia de 13 casos) de los sujetos entrevistados, dicen pertenecer a una asociación u organización de ocio y tiempo libre.

El 5,3% (con una frecuencia de 9 casos) de los colaboradores en nuestra investigación pertenecen a una asociación u organización deportiva.

Un 2,9% (una frecuencia de 5 casos) pertenecen a una organización o asociación cultural.

Un 1,2% (con una frecuencia de 2 casos) se encuentran afiliados a un partido político.

Y en un caso se encuentra afiliado a una asociación ecológica y en otro caso colabora en la asociación de vecinos.

Como vemos el compromiso social laico es más pobre que las actividades pastorales, en este estudio. Debemos considerar, en este momento, qué relación encuentra el alumno investigado entre los estudios universitarios que ha elegido y sus compromisos pastorales o sociales, a este objeto de interés nuestro nos responden con el ítems 38, y los resultados obtenidos son los que siguen: dicen que son aspectos complementarios un 37,6%; y que son actividades distintas un 12,9%.

#### **11.4. Cuarto Objetivo: Motivaciones psicológicas del alumno universitario que pretende formarse como Maestro de Religión. (Cualificación psicológica).**

En este punto, obtenemos nuevas conclusiones investigando la situación emotiva, el estado anímico personal de cada alumno investigado, planteamientos sociológicos y razones psicológicas por las que se inclina a los estudios que realiza.

La primera magnitud mensurada en el aspecto anímico de los alumnos investigados, nos revela la actitud psicológica en el comportamiento ordinario de cada sujeto, atendiendo el estado de ánimo personal que con más frecuencia resalta en cada individuo, y como afecta en su sentimiento de felicidad.

A la luz de los valores obtenidos obtuvimos, que el 62,8% de los resultados nos indican que lo más frecuente es un estado de ánimo que calificamos de “contento y satisfecho”, frente a un 12,9% que consideran que el estado de “contento y satisfecho” es el menos frecuente en sus vidas. Otro estado a destacar con 18,2% de respuestas es que se encuentran con “cansancio o stress”. También hemos de destacar, que los estados menos frecuente que sienten los sujetos investigados son: “la soledad y el aislamiento”, donde un 50% dicen no experimentarlo en sus vidas. Las demás consideraciones anímicas no tienen relevancias notorias especiales.

Estos estados psíquicos del ser humano llevan a una vivencia subjetiva del ser propiamente ontológica, que nosotros en nuestra investigación la

concretizamos preguntando por la felicidad que siente en la actualidad. Obteniendo un aspecto esencial que nos clarifica las disposiciones psicológicas con las que los alumnos afrontan el estudio de las materias tratadas en la Facultad, en nuestro caso con respecto al área de Religión. Obviamente un alumno con una tónica notoria de felicidad aprenderá con mayor entusiasmo las asignaturas.

El aspecto de la felicidad es bastante positivo, ya que hasta el 85,3% manifiestan encontrarse “bastante felices”.

Comparamos los estados de felicidades que subjetivamente manifiestan los alumnos con la dedicación temporal, más frecuentes en sus pensamientos y reflexiones.

Observamos que de los alumnos que se sienten “muy felices”, que son un total de 38 casos computados, 20 casos proyectan sus pensamientos hacia el futuro, es decir un porcentaje del 52,6 %.

Y también obtenemos de los alumnos que se sienten “bastante feliz” que el recuento total es de 107 casos, es decir el 62,9% del total investigado, 56 casos, que es el porcentaje de 67,5% de entre los 107 casos referidos, también se inclinan en sus pensamientos y reflexiones a la dimensión temporal del futuro.

Con estos datos concluimos que el sentimiento psicológico de felicidad, en los sujetos investigados está dirigido a la dimensión temporal del futuro, lo que podemos decir que se proyecta a las esperanzas de los alumnos. Por ello, deducimos que cuando el universitario puede estudiar las asignaturas con esperanzas en la vida, les proporciona un estado anímico de mayor felicidad. En consecuencia, los estudios del área de Religión, que forman parte del plan de estudios oficial ofrecido por la Facultad investigada, contribuyen a proporcionar bastante felicidad a los alumnos que disfrutan de su docencia.

#### **11.4.1. Conclusiones sobre la identidad profesional.**

Conociendo el estado de ánimo de los alumnos y su satisfacción personal, nos interesa concluir si existe una identidad en el alumno de magisterio al querer formarse como futuro maestro de Religión.

La primera pregunta que nos desvela las ilusiones profesionales de los estudiantes universitarios que estudian el área de Religión, es: ¿le gustaría ser profesor de Religión en la escuela? El 83,5% responde sí, el 16,5% responde no.

Con esto descubrimos que al menos en esta etapa, y en el campo determinado de nuestra investigación parece no haber una gran crisis de identidad profesional.

La incongruencia, a primera vista, de unos alumnos universitarios formándose como maestros de Religión, pero que no les gustaría ejercer esta profesión en un futuro, nos obliga a preguntar los motivos de dicha negación, que alcanza el 16,5%, cifra nada despreciable. El 10,6% nos responde: “porque no me gusta mucho la enseñanza religiosa”. Otro 10,6% responde: “porque espero un trabajo mejor remunerado”. Existen otros motivos pero estadísticamente no son significativas.

#### **11.4.2. Conclusiones de las razones para elegir las asignaturas de Religión.**

Las razones que han movido a los jóvenes universitarios a estudiar Religión son muy interesantes pastoralmente, porque nos hace descubrir, las motivaciones prácticas que estimulan a dichos alumnos a pesar de la indiferencia social reinante en muchos ámbitos formativos, laborales y lúdicos juveniles hacia las actividades pastorales.

Las razones que dan con mayor porcentaje, en primer lugar “porque les gusta el trabajo con niños”, seguida de razones que dan lugar a “posibilidades futuras de mayor apertura al mundo laboral”. Estas dos razones que comprenden casi el 50% del total no son nada pastoral. Sin embargo el motivo más pastoral que es: “porque quiero colaborar en la misión evangelizadora” tan sólo tiene un porcentaje del 17.1%.

### **11.4.3. Conclusiones sobre los objetivos de las clases de Religión.**

A los alumnos que desean ser maestros de Religión, se les pide que valoren la importancia que tienen para ellos algunos objetivos fundamentales de la enseñanza de las asignaturas de Religión en el ámbito escolar.

Cuando se pregunta si es necesario exponer el núcleo esencial del mensaje cristiano (tratado de teología dogmática), el 70% responde que lo consideran bastante o muy importante.

Si preguntamos: ¿cree que es necesario el diálogo abierto con las demás propuestas culturales? (tratado de teología ecuménica). Responde un porcentaje del 72% diciendo que bastante o mucho.

En la cuestión sobre si se cree importante la necesidad de la apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta de sentido último de la vida (tratado de teología escatológica), la respuesta es del 66,5% de casos que consideran bastante o muy importante este objetivo.

Y cuando se pregunta sobre la opinión de la necesidad de la presentación de las exigencias éticas del Evangelio y de la fe cristiana para la vida individual y social (Tratado de teología moral), se le atribuye a este objetivo una importancia donde el bastante llega al 56,5% del porcentaje total.

De modo general podemos decir que la mayoría consideran estos objetivos como muy importantes en la enseñanza religiosa escolar. Pero analizando de forma más minuciosa, llegamos a descubrir que la sensibilidad está mucho más desarrollada en la dimensión ecuménica de la enseñanza religiosa, notamos la influencia de los componentes básicos de la convivencia social, donde se ha considerado y formado socialmente a la juventud en aspectos como la tolerancia, la interculturalidad, etcétera. Está de moda en la actualidad. Y sin embargo los aspectos morales y éticos religiosos están más desprestigiados en la sociedad laica secularizada en estos momentos. Estos prejuicios influyen notablemente en los alumnos que se forman como futuros maestros de Religión.

#### **11.4.4. Conclusiones sobre la finalidad práctica de las clases de Religión.**

Debemos de abordar en este espacio de nuestra investigación la finalidad práctica de las clases de Religión escolar, desde la perspectiva del maestro en este ciclo inicial de formación.

El estudio de esta consideración es muy interesante desde el punto de vista pedagógico y pastoral, porque demuestra los fines que pretenden transmitir estos educadores futuros de la fe, y al mismo tiempo se pueden trabajar desde los objetivos marcados en los programas formativos educativos y en los planes pastorales diocesanos.

El 43,5% consideran que las clases de Religión sirven para que los alumnos conozcan la doctrina y la moral cristiana, objetivo que no consideraban como el más importante en los estudios anteriores; y en segundo lugar consideran que la finalidad es educar en valores morales y ayudar a los alumnos a organizar sus principios, a esta finalidad responde el 31,8% de los entrevistados. Es decir que el 75% de los sujetos investigados ponen la finalidad predominante de la enseñanza religiosa en fines doctrinales y morales.

#### **11.5. Quinto objetivo: Grado de coherencia, entre los principios morales católicos y la situación del alumno universitario que se muestra interesado en su formación religiosa.**

Estamos viendo como la sociedad en la que vive el alumno conforma su razón de una manera determinada que se atiene más a los cánones del mundo secular, en muchos aspectos, que a las enseñanzas de la Religión. La confusión de valores y principios básicos que constituyen la estabilidad emocional, la solidez psicológica y la empatía social, ha dejado al ser humano desprotegido ante el bombardeo relativista, donde se pierde la certeza que es fundamento de una lógica de constitución estable para una razón formada en base sólida. Ante este clima no podemos sorprendernos de encontrar respuestas desinformadas. Aseverando la máxima tradicional que nos instruía diciendo *“un hombre sin información es un hombre sin opinión”*. ¿Qué grado de coherencia encontramos

en nuestros alumnos investigados? Lo descubrimos con el estudio de este objetivo, de donde hemos concluido lo que sigue.

### **11.5.1. Conclusiones sobre las motivaciones sociológicas.**

Hemos estudiados las conclusiones de los principios religiosos de los alumnos investigados, también sus motivaciones psicológicas para optar por cursar estas asignaturas, también hemos visto sus finalidades y pretensiones. Ahora obtenemos conclusiones sobre sus motivaciones sociológicas y las abordaremos a la luz de los análisis estadísticos que hemos expuesto.

Sobre el pensamiento idealista, recogimos las respuestas que nos mostraron un porcentaje de hasta el 66,5% que está en desacuerdo. El idealismo se puede enmarcar dentro de la filosofía del romanticismo, sistema filosófico reemplazado desde el siglo XIX por el racionalismo. En esta respuesta vemos notablemente una tendencia racionalista de los sujetos investigados, aspecto que debemos considerar de cara a las motivaciones sociales y las implicaciones políticas. Que cuando preguntamos por los pensamientos políticos la gran mayoría responden que son apolíticos, indiferentes o no saben (60%).

Sabemos que el 84,7% de las alumnas entrevistadas son mujeres y tan sólo el 15,3% son hombres, y nos preguntamos si el sexo influye en el índice tan elevado de indiferencia política. Nuestra curiosidad sobre el tema, abunda en el deseo de comprender: si la democracia ha fomentado simplemente un desinterés generalizado expandido por los campus de esta generación universitaria actual andaluza. Aunque nuestra investigación no aborda los motivos de la indiferencia política porque no es un tema clave que nos competa a nuestros propósitos, sí obtuvimos la relación que existe entre interés político y sexo, donde concluimos que la indiferencia política en el hombre universitario investigado es de un 10% mayor que en la mujer.

Cuando se cuestiona sobre la filosofía que contiene un principio de fe, se manifiesta más bien una convicción entre católicos de desacuerdo (70,6%) con el pensamiento que marca una sola verdad absoluta, entrando a manifestar

unos principios relativistas que no admiten la verdad absoluta, sino las verdades parciales, es decir: tu verdad, mi verdad, la verdad del otro...

Las conclusiones que obtuvimos al cuestionarnos “que ante la complejidad social es preferible someternos a las autoridades”. Marcando un servilismo fomentando un sistema totalitario. El 88,8% responde en desacuerdo. El 58,8% afirma estar en desacuerdo con mirar al pasado.

Ante la pregunta que nos afrenta a una sociedad nihilista, llena de vacío, e incertidumbres, a la que se une ese cambio rápido, mezcla de la novedad espacial sin el sosiego de la dimensión temporal. La sociedad de las prisas, de la eficacia y prontitud. Casi el 70% se encuentra en desacuerdo con este principio. Cuando cuestionamos sobre que opinaban de vivir al día, porque el futuro era incierto, nos contestan que el 70% de los sujetos investigados se encuentra de acuerdo, y un 31,2% muy de acuerdo. Pero es nefasto vivir sin esperanza, sin objetivos ni metas. Este pensamiento viene fomentado por los ideales demócratas donde se otorgan ciclos de gobiernos de poco espacio temporal, donde nunca da tiempo a hacer nada. En el trasfondo lleva una filosofía materialista, profundamente inmanente y sutilmente económica.

Con este análisis hemos deducido que los individuos investigados no se definen políticamente porque no esperan mucho de las promesas electorales, no miran al pasado, no quieren que lo confundan y se concentran en el hoy. Con este perfil y conociendo sus compromisos podemos ver jóvenes pasivos ante una sociedad dirigida por una generación de maduros progresistas que no saben transmitir sus inquietudes sociales porque hoy ya no encajan en el pensamiento universitario.

**11.6. Sexto objetivo: Descubrir el grado de conciencia religiosa inculcado en su ambiente eclesial y educativo y valorar las motivaciones de fe que inducen al alumno por la preferencia de formarse como maestro de Religión. (Cualificaciones pastorales).**

**11.6.1. Conclusiones sobre el ambiente eclesial.**

Las conclusiones que obtenemos de los alumnos investigados en el ámbito eclesial, son importante, para descubrir sus motivaciones de fe que les han conducidos a optar en estos cursos universitarios como educando en el área de Religión católica.

Preguntamos directamente si pertenecen a algún movimiento, asociación, comunidad o grupo parroquial de la Iglesia y respondieron que el 64,7% no pertenece a ningún grupo parroquial y el 11,2% pertenecen a grupos parroquiales. El 18,8 % de alumnos pertenecen a algún tipo de movimiento religioso. En total un 30% proceden de un ambiente eclesial. Casi el 65% no procede de un ambiente eclesial.

Recordando que el 31,7% se definían como católicos practicantes en el estudio del ítems 12 de nuestro cuestionario, vemos que coinciden las cifras de los alumnos católicos practicantes con el porcentaje de los alumnos que proceden de un ambiente eclesial. Esta comprobación además, nos confirma la coherencia y certeza en sus respuestas de los sujetos investigados en nuestro estudio.

Al estudiar el ítems 37, también obtuvimos un porcentaje de un 18,8% de alumnos que afirmaban participar en su parroquia. Curiosamente el total de porcentajes de los que afirman pertenecer a algún tipo de movimiento eclesial es también el 18,8%. Aunque a este dato, debemos añadir, el 11,2% de los alumnos que pertenecen a grupos parroquiales. Los docentes también participan en labores pastorales (Anexo –III-: 647, 654).

Cuando preguntamos que nos indiquen el nombre de la asociación eclesial a que pertenecen (ítems 40), seis casos responden que a Comunidades Neocatecumenales, en ocho casos responden que a distintas Cofradías o Hermandades, y los demás casos no responden nada.

### **11.6.2. Conclusiones sobre el ambiente educativo.**

Para descubrir el grado de conciencia religiosa en una persona un factor importante a considerar es el tipo de educación que ha recibido en su etapa escolar tanto en primaria como en sus estudios de secundaria.

A este propósito nos responde, en primer lugar el ítems 24, donde se les pide a los sujetos investigados que, por favor, nos digan en qué tipo de centro cursaron sus estudios de educación secundaria y de bachillerato. A la cual se nos responde lo siguiente: un porcentaje del 29% de los alumnos, nos indica que proceden de centros privados confesionales católicos concertados, donde cursaron sus estudios de secundaria y bachillerato. Este porcentaje coincide con los datos obtenidos al manifestar los que proceden de ambientes eclesiales (30%), y también con los que se definían como católicos practicantes (31,7%).

Con lo cual podemos concluir, desde una perspectiva estadística, que el trabajo docente realizado en los institutos de secundaria y bachillerato por los centros privados católicos concertados, es un éxito, porque del 30% aproximadamente de alumnos que pasan por estos institutos, se mantienen en la Facultad investigada, con el mismo porcentaje de alumnos, interesados en su formación religiosa para su futura labor profesional.

Otro vestigio que nos revela el ambiente educativo del cual proceden los alumnos, viene aclarado por el factor de las becas de estudios. Sabiendo que las becas de estudios universitarios, se otorgan a quienes cumplen varios requisitos: entre los que destacamos que deben ser buenos estudiantes, pertenecer a una familia con unos ingresos muy moderados, o proceder de familia numerosa, en el caso de familias católicas suele ser frecuente este aspecto, etcétera. Esta pista investigada nos amplía nuevos horizontes en las deducciones que enriquecerá el conocimiento de nuestro objetivo.

Curiosamente el 50% de los alumnos disfrutaban de becas, este índice nos muestra que son buenos estudiantes y de una clase social media.

### **11.6.3. Conclusiones observadas en el aspecto lúdico**

Para conocer las preferencias de la juventud universitaria investigada en su horario de ocio, hemos de destacar en primer lugar cuales son las aficiones lúdicas de los alumnos investigados. A partir de este estudio, valoramos estadísticamente, el empleo del tiempo libre del que dispone para divertirse esta

generación joven universitaria, que se interesa por los estudios de Religión, en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.

Cuando en el ítems 14 preguntamos por las aficiones, obtenemos como el resultado más frecuente la afición de “oír música” con un porcentaje del 54,1% del total. Un total de 92 alumnos de los 170 entrevistados responden afirmativamente a este factor investigado.

Le sigue la afición de “ver televisión” que tiene un porcentaje del 38,8%.

A la afición de “leer” se declaran interesados el 35,9%, un índice de frecuencia estadística de 61 alumnos. No se especifica si su hábito de lectura se determina en la prensa, revistas o libros.

Y otra afición muy notoria es la de “viajar”, donde el 37,6% la declara como una de las aficiones favoritas.

Las demás aficiones tienen índices estadísticos menores. Obviamente no hemos especificado qué tipo de música escuchan, qué tipo de programas televisivos suelen ver, ni qué tipo de libros leen.

Sabemos que estos tres medios de comunicación social: la televisión, la música y los libros, son los de mayor influencia en la sociedad joven en general, no sólo en la universitaria. Y son estos medios de comunicación junto con el cine y la radio, en los que se invierten el mayor porcentaje de gastos económicos, destinados a medios de difusión cultural, tanto, desde las iniciativas privadas como desde las subvenciones gubernamentales destinadas a medios de comunicaciones públicos. Añadiendo que desde dichas entidades se dirige e inculca el tipo de valores sociales y psicológicos e incluso éticos y religiosos que se pretenden introducir en las conciencias de sus usuarios. Este factor comporta un carácter manipulador que condiciona los comportamientos de los ciudadanos sometidos a esos parámetros culturales. Como hemos estudiado en la primera parte, hemos de lamentar desde la confesión católica el sentido laicista que propagan los medios de comunicación aludidos desde todas sus entidades civiles.

---

### **11.7. Séptimo objetivo: Investigar los medios técnicos, materiales e instalaciones que se utilizan en la docencia del área de Religión.**

En el ítems 47 estudiado, cuestionábamos sobre cómo era el uso de las nuevas tecnologías, y el 42,9% respondían con suficiente, un 3% respondían como muy eficientes, mientras el 54 % respondía que la consideraban dentro de la deficiencia. Lógicamente en estas respuestas se supone que consideran el uso de las tecnologías en el desarrollo del curso en general, incluyendo la utilidad de internet para comunicar con los profesores desde sus residencias inclusive. Los docentes confirman el uso de internet para comunicarse con los alumnos (Anexo -III-: 652).

Recordamos también que tuvimos el 73% de los alumnos que aplicaban el uso del medio técnico de internet para comunicarse con su profesor de Religión. Pero ahora nos interesa conocer el uso de nuevas tecnologías en el aula.

A la cuestión de si se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula responden a “más bien no” hasta el 61,2% de los sujetos investigados.

Concluimos que la opinión mayoritaria desearía mayor empleo del uso de nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases de Religión en las aulas.

Los medios técnicos que comprobamos que se solían utilizar con mayor frecuencia eran los más clásicos: los encerados y pizarras en la exposición de los temas, en algunas ocasiones transparencias, y con menos frecuencia se utilizaban medios tecnológicos audiovisuales electrónicos.

Las instalaciones son las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación con pupitres donde se desarrollan las actividades docentes.

### **11.8. Octavo objetivo: Descubrir el perfil personal y profesional de los futuros maestros de Religión formados en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.**

### **11.8.1. Conclusiones sobre el perfil humano y los Aspectos socio-económicos.**

Ya conocemos las conclusiones sobre los aspectos psicológicos, sociológicos, familiares y educativos que conforman la parte fundamental del perfil personal de los alumnos investigados, pero nos queda por concretar sus capacitaciones profesionales, que vienen desveladas por su actitudes en clases, conformada por factores como la empatía con sus compañeros y el grado de comunicación, y por su actitud fuera del aula que viene determinada por el interés que demuestra en su formación y que lo descubriremos investigando sus campos de ampliación cognitiva.

La empatía con sus compañeros queda descubierta cuando nos detenemos en el ítems 36.

Observamos que el 55,3% de los alumnos investigados responden negativamente, a la pregunta que les interpela sobre la comunicación entre compañeros; estimamos bastante elevada esta cifra, más de la mitad, aunque no nos extraña al considerarla inmersa en el ambiente social, donde la comunicación entre vecinos de un mismo hábitat suele ser precaria.

Al interrogante sobre la ampliación por medio de lecturas complementarias, a través de artículos, libros o páginas Web, de la formación integral del discente en su etapa universitaria se nos respondía en tónica general que sí.

También sabemos que algunos de los alumnos entrevistados tienen cierta experiencia en la docencia porque desarrollan una actividad de enseñanza complementaria que en algunos casos le aporta una remuneración económica. Sabemos que casi el 25% de los alumnos suelen realizar alguna actividad remunerada con la docencia, y otro 25% suelen realizar actividades remuneradas no relacionada con la docencia.

En conclusión afirmamos que el 50% de los alumnos realizan una actividad remunerada durante el curso o en período de vacaciones de verano; también recordamos que el mismo porcentaje disfrutaba de una beca de

estudio. Hemos de pensar que si la soldada de los alumnos que trabajan remunerados es considerable, no les permitiría disfrutar de una beca de estudio. Por lo que deducimos, que económicamente en línea general los estudiantes gozan de ciertos ingresos.

### **11.8.2. Conclusiones sobre la cualificación educativa.**

Sabiendo que la titulación con la que acceden a los estudios universitarios es el 96,5% de los alumnos se presentaron a selectividad, y que el 81,8% obtuvo una nota comprendida entre el 5 y 7.

Obtenemos que los alumnos que se interesan por nuestra área de Religión, han adquirido una competencia eficaz académica, que les capacita para gozar de unos conocimientos epistemológicos desde una base educativa suficientemente sólida.

Existen seis alumnos que son diplomados en otras disciplinas y cuatro licenciados por otras Facultades.

Atendiendo a las investigaciones realizadas sobre los aspectos socio-económicos de los alumnos, y considerando el estudio del segundo objetivo donde valorábamos la idoneidad didáctica que se aplica en la formación inicial de la especialidad de religión, obtenemos un perfil profesional del futuro maestro de Religión, que cumple satisfactoriamente los requisitos esperados. Nos referimos a las funciones, desde los planteamientos pedagógicos, que expusimos en la primera parte de nuestro trabajo, y que vamos a recordar muy sucintamente. El planteamiento pedagógico precisa un maestro reflexivo, crítico y creativo, que sepan acompañar al alumno desde la reflexión a la acción y viceversa. La reflexión no se hace en abstracto sino fundamentados en verdades enseñadas en religión, y en un contexto adecuado, donde se enseñen los valores fundamentales del ser humano y se transluzca las creencias concretas del educador que ilumine epistemológicamente el conocimiento del educando.

Para ello recordamos, las funciones imprescindibles, que descubrimos en nuestra investigación, a la luz de nuestro cuestionario y entrevistas. Los alumnos universitarios han adquirido una nueva estructura cognitiva, al

aprender en clase el valor de la función mediadora–didáctica, que como sabemos, es crucial para la educación cristiana. Como recordamos esta función nos aparta de una magistratura impositiva, como se puede entender en un adoctrinamiento o ideas asimiladas por el maestro subjetivamente, y frecuenta la exposición educativa que convenza al educando, porque asimila psicológicamente los conceptos y valores objetivos que se pretenden transmitir.

Otro requisito importante que debe aprender el futuro maestro de religión, que sobradamente, percibimos en nuestros estudios, es la función mediadora-testimonial. Sabiendo que sólo unos valores experimentados profundamente por el docente, pueden ser transmitidos con transparencia y credibilidad. Esta función mediadora-testimonial, tiene su cuna en el compromiso cristiano personal del estudiante universitario en su fase inicial de formación, pero necesita una madurez pedagógica que sólo se adquiere después de largos años de experiencia; es la función en la que se incluye la llamada “educación de valores”, donde su objetivo es humanizar y responsabilizar al discente, desde la libertad pero hacia el verdadero desarrollo intelectual humano. Estos conceptos los confirman los docentes en el ejercicio educativo.

### **11.9. Noveno objetivo: Mostrar la identidad, capacitación y función del futuro maestro de Religión desde la perspectiva del alumno.**

Hemos estudiados los numerosos aspectos de los alumnos universitarios en su etapa de formación inicial, que configuran el perfil del maestro de Religión, que desde sus perspectiva pueden ofrecer al sistema académico, a la delegación episcopal de enseñanza religiosa y a la sociedad democrática católica en general.

Al desear investigar la capacitación de los futuros maestros investigados, debemos recordar que casi el 90% de los alumnos consideraban su trabajo personal realizado como “mucho” o “bastante”, al ser comparado, con las lecturas de temática religiosa que han realizado en los últimos meses, nos confirma la certeza de poder valorar la capacitación de estos alumnos, ofreciendo unas pautas de credibilidades objetivas, o si de lo contrario, estos

resultados adolecen de objetividad y son apreciaciones muy subjetivas y deformadas por los alumnos.

Después de realizar los análisis concluimos que de los 51 alumnos (30 % del total de alumnos investigados) que han leído dos o tres libros, artículos o páginas Web; 36 alumnos (70.6% de entre los 51 alumnos) son los que se encuentran bastante satisfechos con el aprovechamiento de los estudios que realiza.

De los alumnos que no han realizado ninguna lectura sobre libros, artículos o páginas Web, que han sido 31 alumnos (el 18,2% del total de los alumnos investigados), 19 alumnos (el 61,3% de entre los 31 alumnos) se encuentran bastante satisfechos con la formación que están adquiriendo para ejercer como profesores de Religión.

Y de los alumnos que han leído seis o más (libros, artículos o páginas Web) hay 28 bastante satisfechos (84,4%), y 3 muy satisfechos (9,1%).

En conclusión, obtenemos que el grado de satisfacción consigo mismo, es más generoso que el aprovechamiento que está adquiriendo el alumno con sus lecturas, con lo cual podemos deducir que anímicamente sí se encuentran en general preparados los alumnos, por mostrar bastante optimismo en sus respuestas, pero volitivamente, es decir su fuerza de voluntad a la hora de realizar lecturas, no es tan espléndido aunque tampoco despreciable, si consideramos el porcentaje acumulado donde el 19,4% lee 6 o más lecturas, el 40% llega a leer 4 o 5 lecturas, y es el 70% es el que lee como mínimo dos lecturas.

El futuro de estos maestros relacionado con la docencia opinamos que es satisfactorio, ya conocemos que algunos están ejerciendo en la docencia, recordamos (en el octavo objetivo) el 16.5% que da clases particulares remuneradas, y un 1,8% que realizan trabajos educativos en las vacaciones de verano también remunerados.

Otro aspecto diferente es el futuro de los maestros de Religión, que como hemos estudiado en la primera parte de este trabajo, depende de las Leyes Educativas que se han aprobado en diferentes etapas gubernamentales, aunque

salvaguardando la garantía constitucional, de que la asignatura de Religión escolar es un derecho de los padres de los alumnos, y, por tanto existe, una obligación académica, de formar futuros maestros, que muestren las competencias necesarias para enseñar esta asignatura de Religión con idénticas garantías a cualquier otra asignatura escolar.

#### **11.10. Conclusiones de las entrevistas.**

Con respecto a las entrevistas de los profesores docentes, que como hemos visto puntualmente hemos venido triangulando los datos cualitativos con muchos resultados cuantitativos obtenidos de los discentes, a la luz de las realidades manifestadas por los docentes desde un análisis cualitativo, sin embargo, podemos concluir afirmando que los profesores consideran su tarea profesional como gratificante (Anexo -III-: 643) y de responsabilidad (Anexo -III-: 649) porque contribuyen a la formación de futuras generaciones de universitarios que constituirán nuestra sociedad.

Se coordinan planificando la materia en trabajo de equipo entre profesores de un mismo Área, sabiendo que cada profesor proyecta sus clases atendiendo el temario oficial que deben cumplir. (Anexo -III-: 643-644, 649).

Se preocupan de los alumnos observando el grado de interés, asistencia a clases y trabajo que realizan, los califican atendiendo estos factores aunque también suelen realizar evaluaciones escritas, porque creen que son fundamentos más objetivos de cara al alumno, y a la hora de poner una nota crea menos conflicto. (Anexo -III-: 650-651).

Los métodos pedagógicos que se aplican vienen determinado bastante por la materia, estructura del aula, horario de clases, y factores que no dependen del capricho del docente, aunque suele ser ecléctico, suele predominar los que hemos visto en los resultados. (Anexo -III-: 646, 651)

Suelen estar al día en su formación como profesores, y son autores de numerosos trabajos bibliográficos (libros, investigaciones, artículos para revistas pedagógicas, etc.). (Anexo -III-: 647,653).

Y finalmente se consideran buenos cristianos, y bastante comprometidos en actividades pastorales. (Anexo -III-: 648, 654).

### **11.11. Conclusiones Finales.**

Cumplidos los objetivos investigados que nos dinamizaron, con mucho entusiasmo, a introducirnos en esta apasionante aventura científica, de realizar una investigación pedagógica universitaria, con el punto de apoyo de Arquímedes puesto en el área de Religión Católica, llegamos, después de una minuciosa reflexión, a la luz de los resultados más interesantes obtenidos en nuestra investigación, a poder abordar el desarrollo de las conclusiones fundamentales, de las que deseamos dejar constancia explícita en este apartado del trabajo.

Bifurcamos en dos ramas las conclusiones de nuestra investigación. Las dos forman una entidad única en el sujeto investigado: el alumno universitario que se prepara como maestro de Religión; pero son dos capacidades fundamentales del ser humano: la fe y la razón, que enriquecen generosamente la inteligencia humana y el espíritu humano, ambas competencias se complementan mutuamente en la realidad ontológica más íntima del ser, para constituir la raíz vocacional del maestro de Religión. De este trabajo hemos obtenido, por un lado, conclusiones que se pueden aplicar al campo de las Ciencias de la Educación, y por otro lado, respuestas válidas para conocer la dimensión pastoral de la juventud.

Las conclusiones de talante teológico práctico pastoral son:

- 1) Todos los alumnos, excepto uno, (son miembros de la Iglesia) que cursan los estudios universitarios del área de Religión Católica, han recibido los sacramentos de iniciación que pueden administrar los presbíteros de la Iglesia; y tres cuartas partes, aproximadamente, de dichos alumnos han recibido todos los sacramentos de iniciación.
- 2) Más de la mitad de los alumnos, están comprometidos en actividades de apostolado católico. Las parroquias de la capital son más dinamizadoras de la juventud universitaria católica, que la de los ambientes rurales.

Posiblemente, porque en la capital poseen más medios pastorales y humanos.

- 3) Un cuarto de parte de alumnos pertenecen a alguna organización o asociación civil, por lo que en conclusión sabemos, que la mayoría de los alumnos han optado por un compromiso eclesial.
- 4) Más de la mitad de los alumnos, se consideran creyentes no muy practicantes de su fe. En la misma proporción, no están de acuerdo con que una religión sea la verdadera. Este aspecto es preocupante, desde el punto de vista pastoral, porque sabemos que la formación teológica se ha dirigido más al hacer que al ser del creyente.
- 5) Sabemos que la labor catequética ha tenido más influencia en los jóvenes, que la teológica aprendida en las clases de Religión; aunque ambos aspectos formativos de la infancia y juventud se complementan. Especialmente porque los programas de catequesis infantil que se transmiten en nuestras diócesis andaluzas, están enfocada a enseñar a los niños a compartir, para romper esa barrera innata del egocentrismo humano, y se proyecte en una apertura al prójimo, que son los primeros pasos para descubrir el amor verdadero y las virtudes que le acompañan. El sistema pedagógico de nuestras catequesis está estructurado, desde el programa de Acción Católica, que fundamenta la pedagogía catequética, en que el discente, experimente un proceso evolutivo fundamentado en el ver, juzgar y actuar. Este tipo de catequesis tiene como inconveniente, una grave minusvalía, de la práctica sacramental, porque se percibe como una acción ineficaz (sentido social del pragmatismo bastante introducido en los ambientes eclesiales). De estas conclusiones obtenemos, comprobado estadísticamente, que la mayoría de los jóvenes universitarios católicos, están muy comprometidos en obras caritativas y eclesiales, pero son cristianos muy poco practicantes de su fe.
- 6) Sabemos que el alumno adquiere en el ámbito cognitivo un aprendizaje religioso menos tenso en su ámbito eclesial, que en el ámbito universitario, por las condiciones académicas de evaluación de los conocimientos adquiridos. Tienen una clara identidad católica,

posiblemente porque el estudiante sepa que la condición universitaria es pasajera, mientras que el talante cristiano imprime carácter perpetuo, es para siempre.

- 7) El tipo de formación religiosa predominante en los alumnos investigados, antes de comenzar su formación inicial en la universidad, ha sido el práctico más que el cognitivo. Se intenta ser cristiano, estando comprometido en actividades, sin conocer desde la experiencia suficientemente a Cristo. Por eso los estudios universitarios ampliarán los conocimientos científicos de esta materia.

Las conclusiones de talante académico son:

- 1) Observamos vocación a la enseñanza religiosa, tres cuartas partes desean ser profesor de religión. El 90% desean al terminar sus estudios tener la Declaración Eclesiástica de Idoneidad.
- 2) Los alumnos universitarios acogen con entusiasmo las materias que deben aprender, ofrecidos en los elementos básicos del currículo universitario, en el que se estructura la enseñanza de Religión que ofrece la Facultad.
- 3) Los alumnos universitarios muestran preferencia por un método pedagógico donde se ponga más en práctica el trabajo en grupo y las actividades organizadas fuera del centro. Posiblemente, la experiencia que trae el alumno de su trabajo práctico en temas de Religión, en los ambientes de procedencia, son dinamizados por mayor comunión y repartir el trabajo entre los miembros.
- 4) Aunque como vimos en el punto 6 anterior, los alumnos adquieren su experiencia de fe en el ambiente eclesial y familiar, menos estructurado. Sin embargo, conociendo los programas didácticos de formación en la Facultad y su aplicación al área investigada, concluimos que se opta por la indagación reflexiva, como componente esencial en el programa educativo ofertado en el área de Religión. Desde esta perspectiva sabemos, que el alumno se forma desde la reflexión sobre la experiencia y práctica. El sistema de creencias y los

planteamientos de significado personal adquieren un fuerte auge. Por este motivo vemos, que el sistema práctico para transmitir las materias del área de religión, que no sólo son conocimientos y creencias sino también, el futuro maestro deberá aportar su experiencia de fe, con el entusiasmo que pueda transmitir en el ejercicio de la enseñanza. Esta perspectiva nos hace reconocer la naturaleza dinámica del conocimiento del maestro.

- 5) El alumno universitario de religión demanda algo más que mera erudición científica, se transforma en admirador de su docencia, que puede educar su función reflexiva (que dominará plenamente cuando adquiera experiencia docente y la aplique en su ejercicio), que no es una disposición que emane de la creatividad espontánea sino que se estructura en base a los programas de formación comprometida con fundamentación ontológica del discente. Estos aspectos se pueden cultivar en todas las ramas del saber que entroncan con la filosofía.
- 6) Los alumnos universitarios investigados, se encuentran muy satisfecho (76%), con el equipo de profesores que imparten las asignaturas de Religión de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación.
- 7) La función educadora que desarrolla la Facultad en la formación didáctica de la Religión, es imprescindible para nuestra sociedad en general y para la Iglesia; esta vía educativa, es requisito necesario, para todo maestro que pretenda enseñar en las escuelas la materia de Religión. Y no existe ninguna entidad pública o eclesial, exceptuando la propias universidades a las que nos referimos, donde se pueda ofrecer una capacitación técnica para aprender a ser maestro de Religión, desde una perspectiva académica, y con el aval y las garantías científicas necesarias.
- 8) La Constitución Española en su artículo 27 § 3, proclama: “Los poderes públicos garantizan el derecho, que asiste a los padres, para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. De acuerdo con este derecho,

y teniendo en cuenta que el artículo 27 § 4 dice: “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”, se desprende una obligación de los poderes públicos de ofrecer unos medios formativos, que garanticen el cumplimiento de éste artículo de la Constitución española. Y que vemos como se cumplen, con la formación universitaria, donde las facultades públicas ofertan a los alumnos, unos programas que comprenden el estudio necesario de la Teología Católica, ofrecidos desde los diferentes centros oficiales.

- 9) Existe poca comunicación con los compañeros, como vimos estadísticamente, y existe una notable comunicación con el profesor vía internet (actitud muy positiva para el estudiante), como recoge nuestro trabajo de investigación. Sin embargo, este factor nos preocupa desde la psicopedagogía, porque muestra un indicativo muy claro de un fenómeno bastante extendido en la juventud actual, el aislamiento comunicativo; es un nuevo modo de comunicarse por medios digitales (teléfonos móviles y chateando, “charlando”, por internet fundamentalmente) buscando la soledad. Muy estudiado desde la psicología, y que en Japón ya se están catalogando, en algunos casos, como fobias a la comunicación directa, y manías de la comunicación digital, es un comportamiento típico de estas generaciones actuales que han crecido en la era digital.

### **11.12. Exposición de propuestas con perspectivas de contenido didáctico y religioso.**

Después de repasadas las conclusiones, debemos considerar unas propuestas factibles y de posible aplicación real, condicionada por la premura.

Conociendo el interés que, la Facultad de Ciencias de la Educación, presta al área de Religión investigada, como hemos visto, y reconociendo las inquietudes pastorales que el Arzobispado, a través de la pastoral universitaria, muestra por la formación integral de los universitarios católicos, podemos escoger unas propuestas que se pueden retomar por ambas entidades, y trabajarlas bajo una organización consensuada, que contemple las líneas

transversales que globalizan la formación religiosa universitaria, actuando en el mismo sujeto desde dos ámbitos diferentes y en el mismo sentido.

- En primer lugar, el estímulo de todo nuestro esfuerzo investigador, ha querido recuperar la identidad del maestro de Religión, aproximándose a la cuna de los futuros maestros, ese origen que se fragua en las aulas de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación, y del cual depende la educación escolar en la que crecerán los futuros ciudadanos de nuestra ciudad de Granada, y la escolarización no pretende más que, como decía Andrés Manjón, criar en nuestras escuelas (del Ave María) hombres y mujeres cabales. Hemos conocido que la crisis de identidad no es notable entre los alumnos universitarios cristianos, más bien, es un fenómeno social, estructurado desde los poderes fácticos, que han querido desprestigiar los valores educativos del maestro de Religión, y esta actitud se revela al no homologar económicamente el trabajo del maestro de religión con sus colegas que imparten otras disciplinas en sus docencias.
- En segundo lugar, hemos de intentar, que del mismo modo, que desde las delegaciones diocesanas de enseñanza, se oferta a lo largo de los cursos, planes de formación permanente. También es de desear: que desde la Facultad de Ciencias de la Educación, se abunde más en una formación permanente, que considere los aspectos prácticos de organización escolar y didáctica, para que los maestros de Religión sepan resolver las dificultades conductuales que se encuentran con los alumnos en la práctica, cuando ejercen profesionalmente. Sólo podemos transmitir conocimientos cuando existe una actitud receptiva.
- En tercer lugar, para enriquecer el fenómeno de comunicación digital, con el problema que veíamos de comunicación desde el aislamiento, por lo que es aconsejable: abundar más, de la presencia directa (tanto en la relación profesor y alumno universitario como entre compañeros) en la organización pedagógica de la docencia universitaria.
- En cuarto lugar, el maestro de Religión debe tener experiencia de lo que enseña; sabemos que no le falta, en su formación inicial, el aspecto de compromiso pastoral y social, pero son maestros cristianos no practicantes,

es de desear, que los futuros maestros de Religión puedan vivir con coherencia sus convicciones de fe. De lo contrario, se presume, que un cristiano que prescinde de la vivencia sacramental de su fe, (que no es un simple ritual), y no ha descubierto esa práctica esencial, obviamente, no va a transmitir a sus alumnos esa realidad, que completa la formación de las asignaturas de Religión, porque el maestro la desconoce. De la misma manera que la universidad debe transmitir unos valores vocacionales hacia la profesionalidad del científico que forma en sus programas de estudios, y de lo contrario, el titulado mostraría una indiferencia hacia el desarrollo de su labor profesional. De igual modo, fracasaríamos en el empeño de la educación en el área de Religión, si los que poseen su titulación que los capacita para enseñar unos conocimientos adquiridos, con una didáctica adecuada, luego no transmitiesen los contenidos completos por falta de experiencia existencial. Una enseñanza de Religión sin práctica del docente, es simplemente incompleta. Está enseñando algo que no ha experimentado. Es como el profesor de química que no realiza las prácticas de laboratorio, conoce la química pero no la ha experimentado. Por lo que proponemos: facilitar la práctica religiosa contemplando la existencia en los centros de capillas con asistencia religiosa.

- El futuro maestro de Religión, tiene un nivel mayor de exigencias que sus colegas que imparten otras disciplinas. Porque sus convicciones le imponen un imperativo moral que cumplir. Y en conciencia debe dar testimonio de aquello en lo que cree. Por lo que proponemos: que, desde su formación universitaria como estudiante, aproveche ejemplarmente la convivencia con los compañeros y profesores, los medios e instalaciones, así como el tiempo. Por lo que dichos alumnos no sólo adquieren las propuestas formativas consideradas desde los procesos de formación del maestro como un desarrollo profesional, sino que su constitución confesional, exige no poder olvidar su identidad y su misión eclesial.

#### **11.12.1. Prospectivas.**

En definitiva, podemos afirmar que el proceso de formación continua, que ha comenzado en esta etapa de formación inicial que hemos investigado, del

futuro maestro de Religión, nunca llega a su fin, pues comprende un desarrollo que no tiene un límite establecido.

Ciertamente, nos parece necesario considerar estas líneas prospectivas, que quedan abiertas a ser ampliadas complementariamente con las nuevas disposiciones que vayan apareciendo en este campo de la educación.

Nos parece plausible, la facilitación e intervención de un modelo de formación permanente, que siguiendo la vía formativa comenzada, facilite procesos de cambios y mejoras, sin imponer una forma de actuación particular. Pero que sí pueda crear un ambiente de innovación motivadora, con el desarrollo de un proceso informativo sobre temas de intereses para la docencia de Religión, ofrecidos desde un equipo, que previamente han trabajado en común, las ciencias que competen a dicha docencia.

Nuestra propuesta, se dirige a la promoción de un proceso formativo, tanto de carácter intrínseco a los futuros docentes, como extrínseco a los titulados que deseen ampliar su formación, pero que no se encuentren en el período de formación para ser maestros de Religión. Lo novedoso de esta propuesta, estriba fundamentalmente, en la dimensión multidisciplinar del contenido formativo, y la cooperación mutua de las dos entidades capacitadas para poner en marcha el proyecto, que son el ámbito académico universitario y el eclesial.

La propuesta de ofrecer un programa formativo, con dos opciones, para el maestro que ejerce la enseñanza del área de Religión, y para el maestro que no ejerce o está en fase preparatoria, en nuestro caso los estudiantes universitarios. Esta oferta se apoya en la idea de que el desarrollo debe ser realizado de forma voluntaria, promoviendo la evolución de una motivación intrínseca.

El proyecto se construye de forma flexible, considerando la posibilidad de promover propuestas de carencias formativas, o dificultades novedosas descubiertas, y se deberán estructurar en función de las necesidades demandadas. Por lo tanto no ofrecemos ningún proyecto de programa, aunque

sí avalamos la idea como provechosa a los nuevos retos que plantea la educación en el área de Religión.

### **11.13. Proyección de nuestra tesis a nuevas investigaciones.**

Una vez concluida nuestra investigación, confirmamos aquel proverbio árabe que dice: “por cada cosa que aprendo, me doy cuenta que hay diez más que ignoro”, el campo del saber parece ilimitado. Como ilimitado es Dios, por eso podemos recordar aquella oración con la que Jesús concluye el sermón de la Última Cena, cuando decía: “En esto consiste la Vida Eterna: en que te conozcan a Ti, único Dios” (Juan 17,3). A veces me pregunto, si no hemos comenzado ya a conocer y no terminaremos ya nunca de aprender nuevas cosas.

En este apartado cabe exponer posibles temas de investigaciones futuras, que atenderían a diferentes disciplinas que afectan a la formación de los maestros de Religión. Vamos a ofrecer ideas interesantes que fragüen antítesis que puedan evolucionar para fundamentar nuevas tesis desde el contexto que proponemos:

- Investigar la influencia cognitiva de las ciencias religiosas en los diversos aspectos psicopedagógicos del ser humano, y aspectos conductuales. Una investigación que responda a grandes interrogantes que alumbramos desde nuestra tesis en estos campos de investigación científica, como por ejemplo, ¿puede existir un gran profesor de teología, que sea ateo? ¿cómo afecta psicológicamente? ¿es una incongruencia? ¿está relacionada la docencia con las convicciones religiosas y ética? ¿cómo afecta pedagógicamente a la hora de ejercer la docencia?.
- Descubrir si la fe cristiana influye en el alumno universitario, comparándolo con estudiantes no creyentes. Comprobar si existen más, iguales o menos valores psicológicos como: la responsabilidad, empatía, optimismo, solidaridad, eficacia escolar, etcétera. Y si la eficacia o el rendimiento académico se ve mediatizado por el factor Religioso, así como las condiciones laborales, familiares, económicas son factores determinante en los universitarios católicos con respecto a los no creyentes.

- Investigar si la preparación como maestros de Religión que se ofrece en la Facultad es suficiente para ejercer la docencia, o si adolece o abunda en asignaturas, para ello se debe investigar a los maestros que ejercen la docencia, y que desde su experiencia y con perspectiva pueden valorar los estudios universitarios.
- Investigar los estímulos que necesitan los profesores en los alumnos, para ejercer la docencia con mayor satisfacción, y estudiar los estímulos que ayudan a los alumnos para mejor aprovechamiento de sus estudios y que dependen de los profesores. Luego se compararan múltiples casos, y se descubrirá si son aspecto que se puedan generalizar o son particularismos. Investigar si la religión tanto en profesores como en alumnos por separados tiene algún valor significativo.
- Investigar si los estudios teológicos del área de Religión, que se están impartiendo en la Facultad, están actualizados en la misma proporción que los de otras disciplinas educativa, estudiar los programas que con el transcurso de los cursos se han venido renovando y compararlo con otras asignaturas, investigar si se renuevan los medios, si los profesores que imparten la Religión están integrados con sus compañeros de departamento, o de otras disciplinas, si las condiciones laborales del profesor universitario de Religión con respecto a otra área es de privilegio o de inferioridad, etcétera.

Y muchas más investigaciones que podríamos enumerar, pero no deseamos extendernos más.

Creo que con esta exposición hemos cumplido nuestro objetivo: redactar una tesis doctoral, que sirva para mantener vivo el deseo de la comunidad científica, de ampliar el conocimiento del ser humano, mediante una investigación disciplinada, evolucionando hacia los límites de la capacidad intelectual.

## **BIBLIOGRAFÍA**



- AGUILAR PIÑAL, F. (1969): *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII. Estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*. Sevilla.
- AL GORE, (2007): *El ataque contra la razón*. Barcelona: Debate.
- ALLPORT, G. (1950): *The Individual and his Religion*. New York: Mac Millan.
- ANTEPROYECTO L.O.E. (2005): *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- APARICIO R. (1983): “*Cambios sociales y cambios en la conciencia religiosa: La socialización religiosa en la familia*”. En Instituto Fe y Secularidad, Madrid: Memoria académica, 1981-82.
- APPLEGATE, J.B. & SHAKLEE B. (1992): “*Stimulating reflection while learning to teach: the ATTEP at Kent State University*”. En Valli, L. : *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press.
- APPRECE-A Asociación Profesional de Profesores de Religión Andalucía (2005): “*Aportaciones de APPRECE-A a las propuestas para el debate del M.E.C. valoración y propuestas al documento: «Una Educación de Calidad para todos y entre todos».*” [Appreceandalucia@hotmail.com](mailto:Appreceandalucia@hotmail.com).
- ARANGUREN, J.L. (1994): “*La religión hoy*”. En Díaz-Salazar, R.: *Formas modernas de religión*. Madrid: Alianza Universal.
- ARANGUREN GONZALO, L.A. & SÁEZ P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad*. Madrid: Anaya.
- ARJONA CASTRO, A. (1989): *Introducción a la medicina arabigoandaluza (siglo VIII-XV)*. Córdoba.
- ASENJO PELEGRINA, J.J. (2007): “*Educación para la Ciudadanía*” <http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/asenjopelegrina/09.htm>
- ASTORGANO, A. (1999): *Educación en Internet*. Madrid: Editorial Santillana.
- BÁRCENA ARGILAGUET, E. (2007): *La L.O.E. una nueva Ley de Educación*. Barcelona: Larousse Editorial.
- BAROJA, P. (2006): “*El árbol de la ciencia*”. En *La raza*. Madrid: Tusquets Editores.

- BARTOLOMÉ PINA, M. (1978): *“Estudio de las variables de la experimentación educativa”*. En Arnau, D. *Métodos de Investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona. Omega.
- BELTRÁN J. & PÉREZ L. (2003): *Educación para el siglo XXI, crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: Editorial C.C.S.
- BENEDICTO XVI (2007): *Jesús de Nazaret*. Madrid: La Esfera del Libro.
- BENEDICTO XVI (2008): *“No vengo a imponer la fe, sino a estimular la valentía en la búsqueda de la verdad”*. En *Discurso para el Encuentro con la Universidad de Roma «La Sapienza»*. Ciudad del Vaticano: L’Osservatore Romano nº 4.
- BENEDITO, V. (1997): *“Anteproyecto de creación de un título propio de la Universidad de Barcelona”*. Ponencia presentada al II Congreso sobre la Formación del Profesorado. Granada. Del 9 al 12 de abril.
- BENNETT, W. J. (1995): *El libro de las virtudes, maravillosos fragmentos que inspiran el bien en la mente y en el corazón*. Buenos Aires: Vergara.
- BENJAMIN, W. (2007): *Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura. Estudios metafísicos y de filosofía de la historia. Ensayos literarios y estéticos*. Madrid: Abada Editores.
- BERGER, P. (1994): *Una Gloria Lejana*. Barcelona.
- BERGOUJIOUX, J. (1960): *Las religiones primitivas*. Andorra: Casal.
- BERLINER, D.C. (1986): *“In pursuit of the expert pedagogue”*. En *Educational Researcher* nº 15.
- BERZOSA, R. (2004): *Diez desafíos al cristianismo desde la nueva cultura emergente*. Navarra: Verbo Divino.
- BLANCO, R. (1906): *Educación y enseñanza, Tratado elemental de Pedagogía*. Madrid.
- BLANCO, R. (1913): *Orígenes de las ideas pedagógicas en España*. Madrid.
- BLANCO, R. (1920): *“Notas para la historia de las ideas pedagógicas en España y en las naciones hispanoamericanas”*. En la obra: *El año pedagógico hispanoamericano*. Madrid.
- BLASCHKE, J. & RÍO, S. (2006): *La verdadera historia de los masones*. Barcelona: Planeta.

B.O.E. nº 300. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1979): *Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales*. Madrid: 3 de Enero .

B.O.E. nº156. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1980): *Ley Orgánica de Libertad Religiosa*. Madrid: 24 de Julio.

B.O.E. nº 238. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: 4 de Octubre.

B.O.E. nº 152. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1991): *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: 26 de Junio.

B.O.E. nº 270. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1993): *Horario para la etapa de Educación Infantil*. Madrid: 11 de Noviembre.

B.O.E. nº 22. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1995): *Regulación de la Enseñanza de la Religión*. Madrid: 26 de Enero.

B.O.E. nº 209. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1995): *Orden Ministerial de 3 agosto de 1995: regulación de las actividades de estudio alternativas a la enseñanza de la Religión*. Madrid: 1 de Septiembre.

B.O.E. nº 213. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1995): *Resolución de 16 de Agosto de 1995, de la dirección General de Renovación Pedagógica sobre actividades de estudio alternativas*. Madrid: 6 de Septiembre.

B.O.E. nº 218. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1995): *Corrección de errores de la Resolución de 16 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas*. Madrid: 12 de Septiembre.

B.O.E. nº 158. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2007): *Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establece los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria*. Madrid: 3 de Julio.

B.O.J.A. nº 56. BOLETÍN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Enseñanzas Correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*. Decreto 107/1992. Sevilla: 9 de Junio.

B.O.J.A. nº 56. BOLETÍN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*. Decreto 105/1992. Sevilla. 9 de Junio.

- B.O.J.A. nº 56. BOLETÍN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Enseñanzas Correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. Decreto 106/1992. Sevilla: 9 de Junio.
- B.O.J.A. nº 128. BOLETÍN OFICIAL JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Horario para la etapa de Educación Primaria* Sevilla: 5 de Noviembre.
- BOYD, R. & RICHERSON, P. (1987): *"The evolution of Ethnic Markers"*. En Cultural Anthropology II, nº 1. London.
- BRINGUÉ SALA, X. & GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2002): *Una familia en el ciberespacio*. Madrid: Editorial Palabra.
- BUENDÍA, L. (1997): *"La Investigación por encuesta"*. En Buendía L., Colás P. y Hernández Pina F.: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L. & COLÁS, M<sup>a</sup>. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUNGE, M. (1969): *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- BURBULES, N. & CALLISTER, T. (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Editorial Granica.
- CACHO VÍU, V. (1962): *La Institución Libre de Enseñanza*. Volumen I, Madrid.
- CALERO PALACIOS, C. ARIAS DE SAAVEDRA, I. & VIÑES, C. (1997): *Historia de la Universidad de Granada*. Granada.
- CARCEL ORTI, V. (1997): *Pasión por el Sacerdocio*. Madrid: B. A. C.
- CARDERERA, M. (1850): *El Curso elemental de Pedagogía*. Madrid.
- CARDERERA, M. (1854): *Diccionario de Educación y Métodos de enseñanza*. Madrid.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA (1994): *"El pedagogo"* Fuentes Patrísticas 5. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA (1998): *"Stromata II-III, Conocimiento religioso y continencia auténtica"* Fuentes Patrísticas 10. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA (2005): *"Stromata VI-VIII, vida intelectual y religiosa del cristiano"* Fuentes Patrísticas 17. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA (2008): *"El protréptico"* Fuentes Patrísticas 21. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.

- CHOMSKY, N. (1998): *Una aproximación naturalista a la mente y el lenguaje*. Madrid: Prensa Ibérica.
- CHUDNOVSKY, E. TEJADA, J. & PUNSET, E. (2008): *El Templo de la Ciencia, los científicos y sus creencias*. Volumen 130. Barcelona: Ediciones Destino.
- C.I.E.C.A., CONSEJO INTERDIOCESANO PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ANDALUCÍA (2002): *La Calidad Educativa, compromiso de la Educación Cristiana*. Madrid: Editoriales S.M. y P.P.C.
- C.I.E.C.A. CONSEJO INTERDIOCESANO PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ANDALUCÍA (2005): *Datos estadísticos sobre la clase de Religión en Andalucía – Curso 2004-05*. Madrid: Editoriales S.M. y P.P.C.
- CLARKE, A. (1995): “*Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny*”. En *Teaching and Teacher Education*, nº 11.
- CÓDIGO DE DERECHO CANÓNICO (1986): Madrid: B.A.C.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M. P. (1992): “*La metodología cualitativa*”. En Buendía, L. & Colás, P.: *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M.P. (1992): “*Los métodos descriptivos*”. En Buendía, L. & Colás, P.: *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M.P. (1994): “*Los métodos de investigación en educación*”. En Buendía, L. & Colás, P.: *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M.P. (1999): “*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*”. En Buendía, L., Colás, M.P. & Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA (1969): *Catecismo Escolar 1*. Madrid.
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (2001): *Documentación jurídica, académica y pastoral sobre la Enseñanza Religiosa Escolar y sus profesores (1990-2000)*. Madrid: Edice.

CONCILIO VATICANO II (1991): *Constituciones, Decretos y Declaraciones*. Madrid: B. A. C.

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2007): *Nueva Declaración sobre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus desarrollos: profesores de religión y "ciudadanía"*. Madrid: 20 de Junio. <http://www.conferenciaepiscopal.es>.

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2007): *La escuela católica oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*. Madrid: 27 de Abril. <http://www.conferenciaepiscopal.es>.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1995): Málaga: Editorial Arguval.

CONSTITUCIONES ESPAÑOLAS (2001): Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado.

CONSTITUCIÓN EUROPEA, TRATADO POR EL QUE SE CONSTITUYE (2004): Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

CONTRERAS, L.C., ESTEPA, J. & JIMÉNEZ, R. (2003): *"El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: consideración de cara a un futuro inmediato."* En Romero A., Gutiérrez, J. y Coriat, M. *La formación inicial en el profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

CORDES, P.J. (2003): *El eclipse del padre*. Madrid: Palabra.

CORIAT BENARROCH, M. (2003): *"Modelos de Formación Inicial"*. En Romero, A., Gutiérrez, J. & Coriat M. *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

CRICK, F. (2000): *La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Debate- Pensamiento.

CUENCA TORIBIO, J.M. (2005): *Historia General de Andalucía*. Córdoba: Editorial Almuzara.

DAN BROWN (2006): *El Código da Vinci*. Barcelona: Ediciones Urano.

DARLING-HAMMOND, L. (1999): *"Evaluating teachers for the new century: Rethinking practice and police"*. En Griffin, G.A. (Ed.) *The education of teachers. Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. & FRELOW, F. (2002): *Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach?*. En *Journal of Teacher Education*, 53, 4.

DAWKINS, R. (2007): *El capellán del diablo, reflexiones sobre la esperanza, la mentira, la ciencia y el amor*. Barcelona: Editorial Gedisa.

DECLARACIÓN DE BOLOGNA (2006): [www.berlin-bologna2003.de](http://www.berlin-bologna2003.de)

DECLARACIÓN DEL COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA SOBRE LA ERE EN LA LOCE. (2004): *“Consejo Interdiocesano para la Educación Católica en Andalucía CIECA” Madrid: 17 de julio de 2003*. En Colección Documentos de Pastoral Educativa Escolar nº6. Granada.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1995): Málaga: Editorial Arguval.

D.D.M.C.S. DELEGACIÓN DIOCESANA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL (2004): *Diócesis*. En Revista nº 374-377 Año VIII. Málaga. <http://www.diocesismalaga.es>

DE CERVANTES, M. (2004): *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Planeta.

DE ISLA, J.F. (1992): *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zote*. Madrid: Editorial Gredos.

DE LA CIERVA, R. (2001): *Franco la historia*. Madrid: Editorial Fénix.

DE LA CIERVA, R. (2002): *La Masonería Invisible*. Madrid: Editorial Fénix.

DE LA CUEVA, J. & MONTERO, F. (2000): *“Clericalismo y anticlericalismo en torno a 1898: perspectivas recíprocas”*. En Sánchez Mantero, R. (2000): *En torno al “98”*. Huelva: Editorial.

DE LOS RÍOS, A. (1870): *Estudio sobre la educación de las clases de España durante la Edad Media*. Madrid.

DE VICENTE, P.S. MORAL, C. & PÉREZ, P. (1993): *“Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio”*. En Revista de Investigación Educativa, 22, segundo semestre, 105-116.

DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1994): *¿Qué conocimiento necesitan los profesores?*. En Innovación Educativa, 3.

DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (2003) *“Pasado, Presente y Futuro de la Formación Inicial”*. En Romero A., Gutiérrez J. y Coriat M. *La formación inicial*

*del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

DÍEZ DEL RÍO, I. (1989): *Cultura, religión y escuela.* Madrid: A.P.E.

DOMINGO SEGOVIA, J. (2003): “*Formación inicial: Abriendo perspectivas para una nueva identidad profesional del profesorado de secundaria.*” En Romero A., Gutiérrez J. y Coriat M. *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, E. (2003): “*La licencia de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión europea. La formación del profesorado.*” En Romero A., Gutiérrez J. & Coriat M. *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

DURKHEIM, E. (1912): *Les formes elementaires de la vie religieuse.* París: Alcon.

EISNER, E.W. (2002): “*From Episteme to Phronesis to artistry in the study and improvement of teaching.*” En *Teaching and Teacher Education*, 18.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London: Croom Helm.

ENCHIRIDION DE LA FAMILIA (2000): *Documentos Magisteriales y Pastorales sobre la familia y la vida.* Madrid: Ediciones Palabra.

ERNOUT, A. & MEILLET, A. (1960): *Grammaire historique, etudes Grecques et Latine.* Paris.

ESCHER, M.C. (2006): *Icons.* Cologne: Taschen.

ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. (1988): *Es Cristo que pasa.* Madrid: Rialp.

ESTATUTO AUTONÓMICO DE ANDALUCÍA (1995): Málaga: Editorial Arguval.

ESPASA-CALPE (1991): *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana.* tomo 33. Madrid: Editorial Espasa- Calpe S.A.

ESPASA-CALPE (1994): *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana.* tomo 54. Madrid: Editorial Espasa-Calpe S.A.

ESPASA-CALPE (1994): *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana.* tomo 50. Madrid: Editorial Espasa-Calpe S.A.

- ESPASA CALPE (1998): *Atlas de España*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe S.A.
- FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2007): *Guía del alumnado*. Granada. <http://www.ugr.es>
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M. G. (2001): *La enseñanza religiosa escolar: competencia formativa del profesorado*. Granada.
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M.G. (2002): *La incardinación curricular del área de Religión Católica en la escuela, hoy*. En Revista de Educación de la Universidad de Granada nº 15. Granada.
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M.G. (2003): *La enseñanza de la Religión Católica en la escuela pública española*. Madrid: Dykinson.
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M.G. (2004): *“Diseño de investigación y conclusiones en dos estudios sobre actuales y futuros maestros de religión Católica”*. En revista de Educación de Universidad de Granada, nº 17 –separata- Granada.
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M.G. (2004): *“Diferencias entre los estudiantes de Magisterio que cursan las asignaturas de Religión Católica y su pedagogía y los Maestros de Religión Católica en activo. Un estudio descriptivo”*. En Revista de Educación de Universidad de Granada, nº 17 -separata-. Granada.
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M.G. (2004): *La profesionalidad de los Maestros de Religión Católica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (1999): *Felipe II y su tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999): *Acción Psicopedagógica en Educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- FREIRE, P. (1998): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- FRIEDMAN, TH. (2006): *La Tierra es Plana, breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- FORNER, A. (1993): *“Los maestros que vienen”*. En Cuadernos de Pedagogía 220.
- FORNER MUÑOZ, S. (1993): *Canalejas y el partido liberal democrático (1900-1910)*. Madrid.
- FOX, D.J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

FURIÓ, C. GIL, D. PESSOA, A.M. & SALCEDO, L.E. (1992): *“La formación inicial del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas específicas”*. En Investigación en la Escuela nº16.

GALINDO (1967): *Colección de encíclicas y documentos pontificios*. Madrid: Publicación Junta Nacional de Acción Católica.

GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2007): *Ética e Internet*. Madrid: Rialp.

GARCÍA IZQUIERDO, B. & RODRÍGUEZ ALBARRÁN, S. (2003): *“Perspectiva histórica de la profesión docente: formación inicial”*. En Romero A., Gutiérrez J. y Coriat M. *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1978): *Cien años de soledad*. Barcelona: Plaza & Janés.

GARCÍA REGIDOR, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España*. Madrid: SM.

GARCÍA REGIDOR, T. (2000): *“La secularización de la enseñanza en la España del siglo XX”*. En Religión y Escuela Nº137, Madrid.

GARIJO GONZÁLEZ, A. (2002): *Calidad educativa y participación de los padres*. Sevilla.

GARRIGA, R. (1977): *El cardenal Segura y el nacional-catolicismo*. Barcelona.

GIL LARRAÑAGA, P. (1982): *El poder del deseo*. Madrid: San Pío X.

GIL TAMAYO, J.M. (2001): *“Perspectiva católica sobre el valor ético de los contenidos de Internet”*. En el I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet. Granada.

GIL & ZARATE (1855): *De las instrucciones públicas de España*. Madrid.

GILSON, É. (1982): *La filosofía de la Edad Media*. (Madrid): Editorial Gredos.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1969): *“La enseñanza confesional y la escuela”*. En Giner de los Ríos, F. (1969): *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.

GIRÓN IRUESTE, F. (1978): *Los médicos mozárabes y el proceso de constitución de la medicina árabe en Al-Andalus. Siglo VIII-X* Córdoba: Asclepio.

GOBIERNO DE LA NACIÓN (2006). *“Constitución, laicidad y Educación para la Ciudadanía”*.

[Http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/munillaaguirre/01.htm](http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/munillaaguirre/01.htm).

GODIN, A. (1968): *La incógnita religiosa del hombre*. Salamanca: Sígueme.

GÓMEZ CAFFARENA, J. & MARTÍN VELASCO J. (1973): "*Filosofía de la Religión, fenomenología de la religión*". En Revista Occidente nº184. Madrid.

GÓMEZ MOLLEDA, M.D. (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1985): *Los católicos y el mundo de la educación*. Madrid: A. P.E.

GONZÁLEZ BLASCO, P. & GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.

GONZALEZ-CARVAJAL, L. (1992): *Evangelizar desde la Escuela Católica*. Madrid: Editorial C.C.S.

GOODENOUGH, U. (1999): *The Sacred Depths of Nature*. New York: Oxford University Press Inc.

GUBA, E.G. (1985): "*Criterios de Credibilidad de la Investigación naturalista*". En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GUTIÉRREZ RUIZ, I. & RODRÍGUEZ MARCOS A. (1989): "*Un nuevo proyecto de formación de profesores*". En Revista de Ciencias de la Educación nº149.

GRIFFITHS, R. (1994): "*Issues and themes raised by the evidence*". En Reid, I. Constable H. & Griffiths : *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing.

HATTON, N. & SMITH, D. (1995): "*Reflection in teacher education: towards definition and implementation*." En *Teaching and Teacher Education* nº11.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): "*Conceptualización del proceso de la investigación educativa*". En Buendía, L., Colás, P. & Hernández Pina, F.: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J.M. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- HERRERA, E. (2003): *“Programas de movilidad y formación inicial del profesorado en Europa.”* En Romero, A. Gutiérrez, J. & Coriat, M. *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea.* Granada: Editorial Universidad de Granada.
- HOMER-DIXON, TH. (2003): *El vacío del Ingenio ¿podremos resolver los problemas del futuro?.* Madrid: Espasa-Calpe.
- IRIBARREM, J. (1983): *Documentos de la Conferencia Episcopal Española 1965-1983.* Madrid: B.A.C.
- JAKI, S.L. (1986): *Science and Creation: From Eternal Cycles to an Oscillating Universe.* Edimburgo: Scottish Academic Press.
- JAKI, S.L. (1995): *“Medieval Creativity in Science and Technology”* En Jaki, S.L. (1995): *Patterns or Principles and Other Essays.* Intercollegiate Studies Institute Bry Mawr.
- JAMES, W. (2005): *La voluntad de croire.* París: Editorial Le Empêcheurs de Tourner en Rond.
- JAY GOULD, S. (2000): *Ciencia versus religión, un falso conflicto.* Barcelona: Editorial Crítica.
- JUAN PABLO II (1982): *Conferencia que ofreció en Madrid, el 3 de noviembre de 1982.* Madrid: B.A.C.
- JUAN PABLO II (1998): *Fides et ratio.* Madrid: Edibesa.
- JUAN PABLO II (2003): *Ecclesia in Europa.* Ciudad del Vaticano: L’Observatore Romano n° 28.
- JUAN PABLO II (2003): *Exhortación Apostólica postsinodal.* Ciudad del Vaticano: L’Osservatore Romano n° 27.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007): *Estatuto de Autonomía para Andalucía.* Sevilla.
- KOSKO, B. (1995): *Pensamiento borroso, la nueva ciencia de la lógica borrosa.* Barcelona: Editorial Crítica.
- KOSKO, B. (2000): *El futuro borroso o el cielo en un chip.* Barcelona: Editorial Crítica.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1997): *El problema de ser cristiano.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- LEÓN y MONTERO (1998): *Diseño de investigación.* Madrid: McGraw-Hill.

LIVINGSTON, K. & ROBERTSON, J. (2001): *"The Coherent System and the Empowered Individual: continuing professional development for teachers in Scotland."* En *European Journal of Teacher Education*, 24,2.

LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1994): *"La religión hoy"*. En Díaz-Salazar: *Formas modernas de religión*. Madrid: Editorial Alianza Universidad.

LÓPEZ NÚÑEZ, J.A. (2007): *Aportaciones didáctico-organizativas de las Universidades Populares en España. Un estudio de caso: la U.P. de Loja*. Granada.

LUCKMAN, TH. (1973): *La religión invisible*. Salamanca: Sígueme.

LUZURIAGA, A. (1916): *Documentos para la Historia escolar de España*. Madrid.

LLERENA MAESTRE, J. E. (2002): *Las Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús de Huelva, un referente histórico de la calidad educativa*. Sevilla: Anarol.

LLORCA VIVES, B. (1979): *"Participación de España en el concilio de Trento"*. En González Novalín, J. L.: *Historia de la Iglesia en España*. Madrid: B.A.C.

MALDONADO, L. (1990): *El Catolicismo Popular*. Navarra: Verbo Divino.

MANGANIELLO (1970): *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Librería Colegio.

MARCELO, C. (1997): *"El currículo de la formación del profesorado de secundaria"*. En ponencia presentada al II Congreso sobre Formación del Profesorado. Granada.

MARINA, J.A. (2006): *Anatomía del miedo, un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Editorial Anagrama.

MARINA, J.A. (2007): *Las arquitecturas del deseo, una investigación sobre los placeres del espíritu*. Barcelona: Editorial Anagrama.

MARINA, J.A. & BERNABEU, R. (2007): *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN DE DIOS, L. (1996): *El Pulso de la Nación*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995): *“El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos”*. En Angüera, M.T. *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

MARTÍNEZ ESTERUELA, C. (2006): *El Humanismo Cristiano*. En Obras Completas Tomo II. Madrid: Editorial Fundación Tomás Moro.

MARVIN HARRIS (1995): *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Editorial.

MASJUAN, I. & CODINA, J.M. (1988): *“Las actitudes de los estudiantes”*. En Cuadernos de Pedagogía 161.

MATESANZ, A. (1991): *“La Iglesia al reencuentro de la misión”*. En I.S.P. *La transmisión de la fe en la sociedad actual*. Navarra: Verbo Divino.

MAZUELO PÉREZ, J. (2002): *Retos de postmodernidad a una educación de calidad*. Sevilla.

MC CLELLAND, D.C. (1973): *“Testing for competence rather than for intelligence”*. En American Psychologist nº 22.

MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2004): *Educación y religión en una sociedad intercultural*. Málaga: Anarol.

MITHEN, ST. (1998): *The Prehistory of the Mind*. London: Rotledge.

MONTERO VIVES, J. (1985): *Manjón, Perfil Humano, Escuelas Ave María*. Granada.

MONTERO VIVES, J. (1998): *Apuntes de pedagogía Manjoniana*. Granada.

MORAL SANTAELLA, C. (1998): *Formación para la profesión docente*. Granada: Force.

MORGESTERN DE FINKEL, S. (1994): *La formación del profesorado en España. Una reforma aplazada*. Barcelona: Pomares-Corredor S.A.

MOSSÉ, C. (2007): *Pericles el inventor de la democracia*. Madrid: Espasa-Calpe.

MUNILLA AGUIRRE, J.I. (2007): *“El laicismo que viene (Cómo cambiar el agua de la pecera sin se enteren los peces)”*.

[Http://www.conferenciaepiscopal.es/obispo/autores/munillaaguirre/01.htm](http://www.conferenciaepiscopal.es/obispo/autores/munillaaguirre/01.htm)

NEGRO, D. (2006): *Lo que Europa debe al Cristianismo*. Madrid: Unión Editorial.

- NEGRO, D. (2006): *Ciudadanía y educación*. En Naval, C. & Herrero, M. *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo Digital*. Barcelona: Ediciones B.
- NISBET, J.D. & ENTWISLE, N.J. (1980): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- NULAND, SH. B. (1996): *Cómo morimos. Reflexiones sobre el último capítulo de la vida*. Madrid: Alianza Editorial.
- OFICINA DE ESTADÍSTICA Y SOCIOLOGÍA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA. SECRETARIADO DE LA COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1998): *La enseñanza religiosa en los centros escolares*. Madrid.
- OLLERO PINA, J.A. (1993). *La Universidad de Sevilla en los siglos XVI y XVII*. Sevilla.
- OTAOLA, J. (1996): *La Masonería hoy*. San Sebastián: Haranburu.
- ORTEGA, J. & FORNER, A. (1993): *“Los maestros que vienen”* En Cuadernos de Pedagogía nº 220.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2000): *España invertebrada*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1947): *“Corazón y Cabeza”*. En Obras Completas, tomo VI. Madrid.
- OROZCO DÍAZ, E. & BERMÚDEZ PAREJA, M. (1979): *“Historia inédita de la Universidad de Granada con motivo del IV Centenario de su Fundación”*. En Guía de la Universidad. Granada: Universidad de Granada.
- PABLO VI (1975): *Exhortación apostólica Evangelii nuntiandi*. Madrid: EDICE.
- PAJER, F. (1994): *“La escuela como lugar de transmisión, aprendizaje y transformación de la cultura”*. En Teología y Catequesis nº 52, Octubre-Diciembre.
- PERALES PALACIOS, F.J. (2003): *“La titulación de segundo ciclo de profesor de secundaria. El papel de las facultades de educación.”* En Romero, A., Gutiérrez, J. & Coriat, M. *La formación inicial del profesorado a luz de los*

*nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1986): *“La formación del profesor y la reforma educativa”*. En Cuadernos de Pedagogía nº 139.

PÉREZ GÓMEZ, A. & GIMENO SACRISTAN J. (1992): *“El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento del profesor.”* En Investigación en la Escuela nº 17.

PÉREZ-ORIVE, J.F. (2006): *La lección imprescindible*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

PIAGET, J. (2007): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.

PLANCHARD, E. (1969): *Pedagogía contemporánea*. Madrid: Rial.

POPPER K. (1982): *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

PRADO, J.M. (1990): *Enciclopedia práctica de psicología*. Barcelona: Plaza & Janés.

PUNSET, E. (2007): *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*. Madrid: Editorial Aguilar.

QUERALT, M.P. (1977): *Fernando VII*. Barcelona: Planeta.

RATZINGER, J. (1997): *La sal de la Tierra*. Madrid: Palabra.

RATZINGER, J. (1997): *La fe como camino*. Pamplona.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (1984): *Diccionario de la Lengua Española*. En Tomo II. Madrid: Editorial Espasa-Calpe S.A.

REAL DECRETO 696/2007 (2007): *Por el que se regula la relación laboral de los profesores de religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*. Madrid : Imprenta Nacional del Boletín del Estado.

RECOPILOCIÓN DE LEYES (2004): *De los Reinos de las Indias*. En Libro I, Tit. XXII, Ley LV. Madrid.

REID, I. (1994): *“The Reform: Change or transformation of initial teacher training?”* En I. Reid, H. Constable & R. Griffiths: *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing.

- RESTÁN MARTÍNEZ, J. (2006): *“Prólogo”*. En Naval, C. & Herrero, M. *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- REVUELTA GONZÁLEZ, M. (2001): *“La enseñanza de la Iglesia, una acción discutida y afianzada”*. En la obra dirigida por Álvarez Lázaro: *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid.
- REYNOLDS, A. (1990): *“Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher action and knowledge”*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researcher, 15 (2).
- RODRÍGUEZ CARRASCO, B. (2003): *“Ponencia presentada a los profesores de religión de Granada”*. Granada.
- ROYO MARÍN, A. (1996): *Teología Moral para seculares*. Madrid: B.A.C.
- ROSENZWEIG, F. (1998): *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
- ROSS, D.D. JOHNSON, M. & SMITH, W. (1992): *“Developing a professional teacher at the University of Florida”*. En L. Valli (Ed.): *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York press.
- ROUSSEAU, J.J. (2004): *Emilio, o la Educación*. Barcelona: R.B.A.
- RUBIA, F.J. (2003): *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. (Barcelona): Editorial Crítica.
- RUDI ÚBEDA, L.F. (1986): *Intervención de la Presidenta del Congreso de los Diputados*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado.
- RUIZ AMADO, R. (1916): *Educación Religiosa*. Barcelona.
- RUIZ BUENO, D. (1967): *Padres Apostólicos*. Madrid: B.A.C.
- RUIZ DE LA PEÑA, J.L. (1995) *Crisis y apología de la fe*. Santander: Sal Terrae.
- SAGAN, C. (1998): *Miles de millones, pensamientos de vida y muerte en la antesala del milenio*. Barcelona: Ediciones B, Grupo Zeta.
- SAGAN, C. (2007): *La diversidad de la Ciencia, una versión personal de la búsqueda de Dios*. Barcelona. Editorial Planeta.
- SANTANA DE VEGA, L. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- SANTOS GUERRAS, M.A. (1993): *“La reforma inicial. El currículum del nadador”*. En Cuaderno de Pedagogía nº 220.

- SARTORI, G. (1998): *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus Pensamiento.
- SARTORI, G. (2003): *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo, extranjeros e islámicos*. Madrid: Taurus Pensamiento.
- SAVATER, F. (2007): *La vida eterna*. Barcelona: Ariel.
- SEBASTIÁN AGUILAR, F. (1991): *Nueva Evangelización*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- SEBASTIÁN AGUILAR, F. (2007): "Asignatura polémica".  
<http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/sebastianaguilar/15.htm>.
- SECRETARIADO NACIONAL DE CATEQUESIS (1968): *Programas de enseñanza religiosa en la escuela primaria*. Madrid.
- SCOTT NELSON, B. (1996): *Reconceptualizing teaching: Moving toward the creation of intellectual communities of students, teachers, and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- SHEA, M. & SRI, E. (2006): *El engaño Da Vinci*. Madrid: Ediciones Palabra.
- SHULMAN, L. (1986): "Those who understand: Knowledge growth in teaching". En *Educational Researcher* nº 15.
- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". En *Harvard Educational Review*, 5.
- SIERRA BRAVO, R. (1985): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SOTELO, I. (1994): "La persistencia de la religión en el mundo moderno". En Díaz-Salazar: *Formas modernas de religión*. Madrid: Editorial Alianza Universidad.
- STEIN, E. (2002): *La estructura de la persona humana*. Madrid: B.A.C.
- SKINNER, B.F. (2005): *Walden dos, hacia una sociedad científicamente construida*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- TÁCITO, C. (1991): *Anales, libros I-VI*. Madrid: Editorial Gredos.
- TÁCITO, C. (1980): *Anales, libros XI-XVI*. Madrid: Editorial Gredos.
- TAMAYO, J.J. (2003): *Adiós a la Cristiandad*. Barcelona: Ediciones B, Grupo Z.

- TAMAYO, J.J. (2004): *"Hacia una teología interreligiosa e intercultural"*. Barcelona. <http://www.ecclesia.es>
- TAMAYO, M. (1981): *El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación*. Méjico: Limusa.
- TAPIA, N. (2004): *"Aprendizaje y servicio solidario"*. En Cuadernos de Educación para la Acción Social C.C.S. Madrid.
- TEMPESTI, P. (1982): *El Universo, enciclopedia de la astronomía*. Madrid: S.A.R.P.E.
- TOM, A. & VALLI, L. (1990): *"Professional knowledge for teacher"*. En Houston W.R. (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Mc Milan.
- TORRALBA ROSELLÓ, F. (2000): *¿Por qué creer? La razonabilidad de la fe*. Barcelona.
- TORRES DEL MORAL, C. (2005): *Análisis y estudio de los Departamentos de Orientación de los IES de Granada y la periferia*. Granada.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999): *Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas*. Málaga. Aljibe.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2007): *Guía del Alumnado Curso 2006-2007*. <http://www.ugr.es>
- VECCHI, J. (1991): *Ambientes para la pastoral juvenil*. Madrid: Editorial C.C.S.
- VERGARA CIORDIA, J. (2004): *Historia y pedagogía del seminario conciliar de Hispanoamérica 1563-1800*. Madrid: Dykinson.
- VERGOTE, A. (1967): *Psicología Religiosa*. Madrid: Taurus.
- VERNET GINÉS, J. (1981): *"Un par de notas sobre la ciencia y la técnica de la España musulmana"*. En Revista de Estudios Regionales, extraordinario III. Barcelona.
- VERNET GINÉS, J. (1982): *El Islam y Europa*. Barcelona.
- VILLAR, L.M. & MARCELO, C. (1987): *"Juicios y toma de decisiones didáctica de alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B."*. En Revista Enseñanza nº 45.
- VOLVELE, M. (1985): *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel.
- WHITNEY, F.L. (1970): *Elementos de investigación*. Barcelona: Omega.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona/Madrid: Paidós / MEC .

WOODS, TH. (2007): *Cómo la Iglesia construyó la civilización occidental*. Madrid: Ciudadela Libros.

ZEICHNER, K. & TABACHNICH, R. (1991): “*Reflections on reflective teaching*”. En R. Tabachnich & K. Zeichner (Eds.): *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Flamer Press.

ZEICHNER, K.M. (1992): “*Rethinking the practicum in the professional development school partnership*”. En Valli, L. (Ed.): *Reflective teacher education*. New York: State University of New York Press.

ZUBIRI, X. (1984): *El hombre y Dios*. Madrid: Editorial Alianza.

ZUZOVSKY, R. (2001): “*Teachers´ Professional Development: and Israeli Perspective*.” En *European Journal of Teacher Education*,24,2.

**ANEXO -I-**

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS  
QUE CURSAN RELIGIÓN EN LA FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN GRANADA



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Cuestionario para UNIVERSITARIOS  
Nº. de cuestionario 00000  
(A rellenar en destino)

CUESTIONARIO PARA EVALUAR  
LA FORMACIÓN INICIAL DE RELIGIÓN CATÓLICA  
EN LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO DE LA FACULTAD DE GRANADA

**PRESENTACIÓN:**

Este cuestionario forma parte de una investigación que se está realizando sobre la Enseñanza de Religión en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

El cuestionario es anónimo, por ello no debe firmarlo ni manifestar ninguna identidad personal.

La información que se recoja es de **gran importancia** para el desarrollo de esta disciplina educativa, por lo tanto le rogamos responda a cada pregunta **con interés y sinceridad**. En cada pregunta debe rodear con un círculo el número de la respuesta que considere más cercana a lo que usted piensa, o en su caso indicar con brevedad lo que se pregunta.

El tiempo que invertirá en contestar adecuadamente no se estima en más de quince minutos. Agradecemos su colaboración.

## **I. Identidad personal.**

### **1. Edad [v1].**

Entre 18 y 20 años.....1

Entre 21 y 25 años.....2

Entre 26 y 30 años.....3

Más de 31 años.....4

### **2. Sex0 [v2].**

Hombre .....1

Mujer.....2

### **3. Estado civil [v3].**

Soltero-a.....1

Casado-a.....2

Viudo-a.....3

Separado-a o divorciado-a.....4

### **4. Podría decirnos usted cual de los siguientes sacramentos ha recibido. [v4a][v4b][v4c].**

	SÍ	NO
Comunión	1	2
Confirmación	1	2
Matrimonio	1	2

**5. En caso de estar bautizado, ¿Qué estado de vida tiene en la Iglesia Católica? [v5].**

Seglar .....1

Religioso/a.....2

Sacerdote .....3

**II. Unidad Familiar.**

**6. ¿Tiene hijos? [v6].**

Sí.....1

No.....2

**7. En caso de tener hijos, ¿puede decirnos el número? [v7].**

Uno.....1

Dos.....2

Más de dos.....3

**8. . ¿Cuántos hermanos tiene? [v8].**

Ninguno.....1

Uno.....2

Más de dos.....3

**9. Composición de la unidad familiar. Señale de la lista todas las personas con las que convive o no habitualmente. [v9a] [v9b] [v9c] [v9d][v9e] [v9f] [v9g] [v9h] [v9i][v9j].**

	Sí	No
1.Esposa/o/Pareja.	1	2
2. Hijos/as	1	2
3.Padre y/o madre	1	2
4.Hermanos/as	1	2
5.Abuelos/as	1	2
6. Tíos/as	1	2
7.Amigos/as	1	2
8. Vivo solo o comparto piso con compañeros	1	2
9. Vivo en comunidad religiosa	1	2
10. Otros	1	2

**10. En cuál de éstas situaciones se encuentra su padre, madre y su pareja (si la tiene)? [v10a][v10b][v10c].**

	Padre	Madre	Pareja
Trabaja	1	1	1
Desempleado	2	2	2
Jubilado/a	3	3	3
Estudiante	4	4	4
Sus labores	5	5	5

**11. Podría decirnos el número de habitantes del municipio de donde usted procede. [v11].**

- Entre 500 y 2500 habitantes.....1  
 Entre 2501 y 5000 habitantes.....2  
 Entre 5001 y 7500 habitantes.....3  
 Entre 7501 y 15000 habitantes.....4  
 Más de 15001 habitantes.....5

**11. En cuanto a la fe católica ¿cómo se definiría usted? [v12].**

- Muy buen/a católico/a.....1  
 Católico practicante.....2  
 Católico no muy practicante...3  
 Católico/a no practicante.....4

**12. En cuanto al pensamiento político ¿cómo se definiría usted? [v13].**

- Extrema derecha.....1  
 Derecha.....2  
 Centro derecha.....3  
 Centro izquierda.....4  
 Izquierda.....5  
 Extrema izquierda.....6  
 Apolítico.....7  
 Indiferente.....8  
 NS/NC.....9

### **III. Actividad profesional y aficiones:**

#### **¿Cuáles son sus aficiones?**

**(Señale las tres que considere más importante) [v14a][v14b][v14c].**

- Escuchar la radio.....1
- Ver televisión.....2
- Oír música.....3
- Ir al cine.....4
- Ir al teatro.....5
- Bailar.....6
- Leer.....7
- Pasear.....8
- Salir de compras.....9
- Realizar deportes.....10
- Excursiones.....11
- Viajar.....12
- Manualidades.....13
- Juego de mesa.....14
- Otras.....15

**15. Además de su actividad como estudiante en la facultad, ¿Realiza usted alguna otra actividad remunerada?. [v15]**

- SI..... 1
- NO..... 2

**16. Si además de estudiante realiza algunas actividades remuneradas ¿Puede indicar de que tipo? [v16a][v16b]**

<b>a) Relacionada con la docencia</b>	
<b>12. Clases particulares a alumnos</b>	1
<b>13. Actividades vía Internet</b>	2
<b>14. Monitor de educación física</b>	3
<b>15. Trabajos educativos en las vacaciones de verano</b>	4
<b>16. Trabajo de monitor en las vacaciones de verano</b>	5
<b>b) No relacionados con la docencia.</b>	
<b>17. Trabajo para instituciones públicas no docentes</b>	6
<b>18. Trabajo para empresas privadas no docentes</b>	7
<b>19. Trabajos para instituciones no gubernamentales</b>	8

**17. ¿Pertenece a alguna asociación u organización? [v17]**

SI..... 1  
NO.....2

**18. Si pertenece a alguna asociación ¿Puede indicarnos a de qué tipo? (marcar máximo tres). [v18a][v18b][v18c].**

Cultural.....	1
Ocio y tiempo libre.....	2
Deportiva.....	3
Asociación de vecinos.....	4
Religiosa.....	5
Asistencial.....	6
Ayuda mutua.....	7
Ecologista.....	8
Política.....	9
Cooperaciones Internacional....	10
Social.....	11
Otras.....	12

## IV. Estado de ánimo personal actual en este curso.

**19. Si tuviera usted que describir su estado de ánimo más frecuente ¿cuál sería y cuál menos frecuente?. [v19a][v19b].**

	Más frecuente	Menos frecuente
Contento y satisfecho	1	1
Sólo y aislado	2	2
Aburrido	3	3
Cansado o con“stress”	4	4
Deprimido o triste	5	5
Eufórico o entusiasmado	6	6
Preocupado	7	7
NS/NC	8	8

**20. ¿A qué dedica usted más tiempo en sus pensamientos y reflexiones?. [v20]**

Al pasado.....1

Al presente.....2

Al futuro.....3

NS/NC.....4

**21. En conjunto, diría usted que se siente actualmente: [v21]**

Muy feliz.....1

Bastante feliz.....2

Poco feliz.....3

Nada feliz.....4

NS/NC.....5

**22. Para cada una de las frases que tiene a continuación me gustaría que me dijese si está usted muy de acuerdo, más bien de acuerdo, más bien en desacuerdo o muy en desacuerdo.**

**[v22a][v22b][v22c][v22d][v22e][v22f][v22g]**

	Muy de acuerdo	Más bien de acuerdo	Más bien en desacuerdo	Muy en desacuerdo	NS/NC
a) La vida sólo tiene sentido cuando una persona se dedica plenamente a una causa o ideal.	4	3	2	1	0
b) De todas las religiones que hay en el mundo, probablemente sólo una es la verdadera.	4	3	2	1	0
c) En un mundo complicado como el actual, lo mejor es atenerse a lo que nos digan las autoridades y expertos en quienes podamos confiar.	4	3	2	1	0
d) Lo más importante no es tener éxito en este mundo, sino lo que ocurra más allá.	4	3	2	1	0
e) Sólo mirando hacia el pasado encontraremos solución a nuestros problemas actuales.	4	3	2	1	0
f) Todo cambia tan rápidamente en estos tiempos que uno difícilmente puede ya distinguir entre lo que está bien y mal.	4	3	2	1	0
g) El futuro es tan inseguro, que lo mejor que se puede hacer es vivir al día.	4	3	2	1	0

## V. Identificación.

**23. Entre las siguientes razones para elegir las asignaturas de la enseñanza de la religión, señale, por favor, las dos más importantes al matricularse y las dos razones que tiene en la actualidad.**

[v23-1a][v23-1b][v23-2a][v23-2b].

1) Le impulsaron inicialmente a ella.  
importante.

2) Considera en la actualidad más

	Razón inicial	Razones actuales
Porque he sido animado por otros	<b>1</b>	<b>1</b>
Por futuros motivos económicos	<b>2</b>	<b>2</b>
Porque hay pocos que quieran prepararse para religión	<b>3</b>	<b>3</b>
Porque quiero colaborar en la misión evangelizadora	<b>4</b>	<b>4</b>
Porque tengo posibilidades futuras en el mundo laboral	<b>5</b>	<b>5</b>
Porque me gusta el trabajo con jóvenes y niños	<b>6</b>	<b>6</b>
Porque son unas asignaturas fáciles	<b>7</b>	<b>7</b>
Porque tengo vocación para este futuro trabajo	<b>8</b>	<b>8</b>
Porque con estos conocimientos puedo mejorar la sociedad	<b>9</b>	<b>9</b>
Por los profesores que imparten estas clases	<b>10</b>	<b>10</b>
Otros	<b>11</b>	<b>11</b>

**24.¿ Puedes decirnos en qué tipo de centro ha estudiado la secundaria y el bachillerato?. [v24a][v24b][v24c][v24d][v24e]**

	SÍ	NO
Público	1	2
Privado confesional católico concertado	1	2
Privado confesional católico, no concertado	1	2
Privado no confesional concertado	1	2
Privado no confesional no concertado	1	2

**25. En cuanto a alumno universitario ¿en qué situación se encuentra? [v25]**

Disfruto de beca.....1

No disfruto de beca.....2

**26. Podrías decirnos cuales de las asignaturas de religión, que se imparten en esta facultad, piensa usted cursar o está cursando. [v26a][26b][26c].**

	cursadas	estoy cursando	cursaré
Mensaje Cristiano	1	2	3
El Hecho Religioso	1	2	3
Didáctica de la Religión	1	2	3

**27. ¿qué título académico tiene usted? (señale sólo la titulación más alta) [v27a][v27b][v27c][v27d][v27e][v27f]**

- Bachillerato.....1  
 C.O.U.....2  
 F.P. 2º grado.....3  
 Diplomatura en otra disciplina..4  
 Licenciado en otra disciplina.....5  
 Titulación extranjera.....6

**28. ¿Se presentó a selectividad? [v28]**

- Sí..... 1  
 No..... 2

**29. ¿Donde se examinó de selectividad? [v29]**

- En Granada..... 1  
 Resto de Andalucía..... 2  
 Resto de España.....3  
 En el extranjero.....4

**30. ¿Puede recordar la puntuación que obtuvo en la selectividad? [v30]**

- entre 5 y 6..... 1  
 entre 6,1 y 7..... 2  
 entre 7,1 y 8..... 3  
 entre 8,1 y 9..... 4  
 entre 9,1 y 10.....5

**31. Cuando termine Magisterio ¿Piensa solicitar la Declaración Eclesiástica de Idoneidad? [v31]**

Sí.....1

No.....2

**VI. Formación complementaria.**

**32. ¿Cómo procura ampliar su formación de religión? (marcar máximo tres) [v32a][v32b][v32c]**

Estoy suscrito a alguna revista especializada.....1

Suelo leer libros o artículos sobre el tema.....2

Frecuento cursillos de verano y conferencias de actualización.....3

Recibo clases en alguna Facultad o Instituto teológico.....4

Pertenezco a un grupo de la Iglesia.....5

No tengo tiempo .....6

**33. En relación con lo que aprende en la facultad sobre religión ¿con cuál de estas posturas se identifica más? [v33]**

Creo insuficiente los créditos que cursamos.....1

Desearía ampliar mi formación, pero no tengo tiempo.....2

Creo que no necesito ampliar más los conocimientos.....3

**34. ¿En qué grado se siente usted atraído por los conocimientos teológicos y doctrinales? ¿Y por los conocimientos pedagógicos? [v34a][v34b]**

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Teología.					
Pedagogía.					

**35. ¿Ha leído libros o artículos de revista o páginas Web, relacionados con los contenidos de temática religiosa en los seis últimos meses? [v35]**

Sí, 6 o más.....1

Sí, 4 ó 5.....2

Sí, 2 ó 3.....3

Sí, 1.....4

Ninguno.....5

**36. ¿Ha informado a sus compañeros de clase de religión cuando ha leído algo que les pueda interesar?[v36]**

Sí.....1

No.....2

## VII. Vinculación con la comunidad eclesial.

**37. ¿Está comprometido en alguna de las siguientes actividades?**  
**[v37a][v37b][v37c][v37d][v37e][v37f][v37g][v37h]**

	Sí	No
Catequesis	1	2
Pastoral juvenil	1	2
Formación cristiana de adulto	1	2
Otro tipo de proyecto pastoral	1	2
Iniciativas socio-caritativas	1	2
Comunidades de vida cristiana	1	2
Participación en movimientos religiosos	1	2
Participo en mi parroquia	1	2

**38. Qué relación hay entre sus estudios de religión y esas otras actividades pastorales o sociales? [v38]**

Son aspectos complementarios de mi compromiso cristiano.....1

Son actividades distintas de mi vida personal.....2

Hago las dos cosas, me gusta más la enseñanza religiosa.....3

Hago las dos cosas, me gusta más la actividad pastoral.....4

**39. ¿Pertenece usted a algún movimiento de la Iglesia? [v39]**

- Asociación de laicos o movimiento apostólico.....1
- Grupo parroquial.....2
- Algún tipo de comunidad.....3
- Otros.....4
- No pertenezco a ninguno.....5

**40. Si pertenece a algún movimiento o asociación de laicos ¿podrías indicarnos a cuál? [v40]**

.....

## **VIII. Ideario según las perspectivas de la enseñanza religiosa.**

### **41. ¿Le gustaría ser profesor de religión en la escuela? [v 41]**

Sí..... 1

No..... 2

### **42. Si no se ve como profesor de religión, ¿qué motivo cree que se lo impide?(indique las dos más importantes) [v42a][v42b]**

Porque espero encontrar un trabajo mejor remunerado..... 1

Porque la asignatura de religión la considero poco objetiva científicamente..... 2

Porque no me gusta mucho el mundo de la enseñanza religiosa..... 3

Porque no encuentro utilidad práctica en esta asignatura..... 4

Porque el profesor de religión goza de menos prestigio.....5

Por desacuerdo con las orientaciones de la Iglesia..... 6

Por dedicar más tiempo a otros trabajos pastorales..... 7

**43. Si desea ser profesor de religión, ¿qué importancia le atribuye a estos objetivos de la Enseñanza de Religión Escolar? [v43a][v43b][v43c][v43d]**

Es necesario...	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucha
Exponer el núcleo esencial del mensaje cristiano	1	2	3	4	5
Diálogo abierto con las demás propuestas culturales	1	2	3	4	5
Apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta de sentido último de la vida	1	2	3	4	5
La presentación de las exigencias éticas del Evangelio y de la fe cristiana para la vida individual y social	1	2	3	4	5

**44. Usted considera que las clases de religión sirven sobre todo: (seleccione la más importante) [v44]**

- Para que los alumnos conozcan la doctrina y la moral cristiana..... 1  
 Para que los alumnos comprendan la tradición y cultura europea..... 2  
 Para educarles en valores morales y ayudarles..... 3  
 Para atraer niños y jóvenes a la vida de las parroquias..... 4  
 Para que reflexionen sobre su vida personal..... 5  
 Para que tengan una visión crítica de la realidad social ..... 6  
 En realidad, no sirve para mucho.....7  
 Otras razones.....8

## **IX. Recursos humanos, pedagógicos y técnicos de los que disfrutamos en la Facultad.**

**45. ¿Está usted satisfecho con el profesorado de la universidad que imparte las asignaturas de enseñanza religiosa en su curso? [v45]**

- Sí, bastante..... 1
- En general sí..... 2
- No mucho..... 3
- No, en absoluto..... 4

**46. Si no le satisface su profesorado podría decir por qué. Elige una respuesta. [v46]**

- Porque son bastante exigentes en general.....1
- Porque son poco exigentes y se aprende poco.....2
- Por que valoran más particularidades que un conocimiento global de la asignatura ....3
- Por la densidad de contenidos de estudios que se nos exige aprender.....4
- Porque no usan metodologías pedagógicas adecuadas.....5
- Otros motivos.....6

**47. ¿Cómo considera el uso de las nuevas tecnologías en los medios pedagógicos y técnicos de que disponemos en el ejercicio de la enseñanza en las asignaturas de religión? [v47]**

- Muy deficientes.....1  
 Deficientes.....2  
 Suficientes.....3  
 Muy eficientes.....4

**48. ¿Qué metodología suelen utilizar en clase? [v48a][v48b][v48c]**

ESTILOS DOCENTES	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Clase magistral (estilo autoritario)	1	2	3	4
Modelo facilitador o guía al alumno (estilo democrático)	1	2	3	4
Modelo delegador (estilo dejar hacer)	1	2	3	4

**49. ¿En qué medida se utilizan los siguientes métodos pedagógicos? [v49a][v49b][v49c][v49d]**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Explicación del tema por el profesor	1	2	3	4
Trabajo personal del alumno	1	2	3	4
Trabajo en grupo	1	2	3	4
Actividades organizadas fuera del centro	1	2	3	4

**50. A continuación tiene una serie de afirmaciones, léalas detenidamente y señale las que se acerquen más a su situación actual en las clases de enseñanza religiosa.**  
**[v50a][v50b][v50c][v50d][v50e][v50f]**

	No	Más bien no	Entre sí y no	Más bien sí	sí
Solemos aprender la asignatura por medio de bibliografía que tomamos de la biblioteca.	1	2	3	4	5
Se utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en el aula.	1	2	3	4	5
Se utiliza con frecuencia la comunicación profesor alumno digital por medio de Internet	1	2	3	4	5
Se realizan actividades didácticas fuera del marco de la facultad	1	2	3	4	5
Normalmente encomiendan tareas para realizar en casa.	1	2	3	4	5
La evaluación en general del alumno se realiza fundamentalmente por exámenes escritos.	1	2	3	4	5

**51. Respecto al aprovechamiento de la formación que está usted adquiriendo para ejercer como profesor de religión ¿podría decirnos el nivel de satisfacción? [v51]**

- Muy satisfecho..... 1  
 Bastante satisfecho..... 2  
 Poco satisfecho..... 3  
 Casi nada o nada satisfecho..... 4

**52. Durante la clase de las asignaturas de Religión, ¿qué actitud cree que suelen tomar la mayoría de los alumnos? [v52]**

- Atienden y participan activamente siempre o casi siempre.....1  
 Atienden sólo en algunos temas que le interesan.....2  
 Atienden y participan muy pocas veces.....3  
 No suelen atender ni participar.....4  
 Otras.....5

**53. ¿Qué le ha parecido la realización de este Cuestionario? [v53].**

Algo positivo que puede ayudar a mejorar el funcionamiento de la Enseñanza	<b>1</b>
Un medio que tendría que utilizar con más frecuencia para conocer nuestras necesidades de formación y actualización y nuestras opiniones	<b>2</b>
Una grata sorpresa, es la primera vez que nos piden algo así	<b>3</b>
No lo sé exactamente	<b>4</b>
Algo que sólo sirve para perder tiempo	<b>5</b>

Agradecemos su atención prestada, éste cuestionario ha sido realizado siguiendo unos parámetros de investigación pedagógicos desde nuestro departamento de la Facultad de Ciencias de la Educación (Granada), con el fin de ofrecer un proyecto viable de formación y unas soluciones efectivas a las posibles dificultades que el alumno de Religión universitario encuentra realmente en su actividad discente; y todo este cuestionario está conformado por el modelo paradigmático que presenta la Conferencia Episcopal Española para dichos fines. Gracias por su colaboración.

**ANEXO -II-**

ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES QUE EJERCEN  
LA DOCENCIA EN EL ÁREA DE RELIGIÓN



<b>ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES</b>
-------------------------------------

**A) Situación profesional del docente que ejerce su profesión como profesor del Área de Religión, en curso 2006-2007, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España).**

- ¿Cómo definiría su situación profesional como docente de la Facultad de Ciencias de la Educación que ejerce de profesor de Religión con respecto a la propia Facultad?
- ¿Y su situación profesional de profesor con respecto a los compañeros, forma de trabajar y medios físicos de los que disponéis en el Departamento?
- ¿Se suelen reunir los profesores, para planificar su docencia en clases, o cada uno se encarga de preparar su asignatura?
- ¿Cómo definiría su situación cuando ejerce la docencia en el aula?

**B) Ejercicio de la docencia en la enseñanza de las asignaturas del Área de Religión.**

- ¿Como profesor de Religión, qué grado de satisfacción manifestaría con respecto a los recursos pedagógicos,

que ha creído oportuno aplicar en las clases que le han asignado para ejercer su docencia?

- ¿Cree que el número de alumnos en las aulas le permite trabajar cómodamente, en cuanto a la aplicación de una pedagogía acorde con sus proyectos?
- ¿Podría decirnos qué metodología pedagógica suele utilizar, y que estilo docente suele aplicar?
- ¿Qué problemas más frecuentes encuentra dentro del aula, si los encontró, y cómo los clasificaría, considerando los de mayor importancia, en los cursos donde ejerce su docencia?
- ¿Cómo describiría, en líneas generales, sus alumnos universitarios?
- ¿Podría explicarnos cómo suele organizar el aula, cómo distribuye el horario de clases y como concretiza la aplicación de los créditos?
- ¿Qué tipo de evaluación suele utilizar en su docencia?

### **C) Aplicación en la docencia de recursos técnicos y tecnológicos.**

- ¿En el ejercicio educativo de su profesión, echa de menos algún material escolar que necesite, o algún tipo determinado de mobiliario adecuado que facilitara la docencia?
- ¿Dispone, suficientemente, en el ejercicio de sus funciones educativa de los recursos audiovisuales necesarios?
- ¿Necesita en su docencia instrumentos informatizados en el aula? ¿Tiene posibilidad en el aula de trabajar con recursos digitales? ¿Hay comunicación fluida, vía internet, de usted con sus alumnos?

#### **D) Motivación del alumnado.**

- ¿Cuántos alumnos tiene usted en una clase generalmente?
- ¿Cree posible conocer el progreso que puedan experimentar?
- ¿Qué interés descubre en el alumno por la asignatura que le enseña?
- ¿Qué grado de participación suele encontrar en los alumnos?
- ¿Intenta lograr cierta empatía con sus alumnos? ¿Por qué?

#### **E) Satisfacción profesional y experiencia personal.**

- ¿Podría explicarnos sucintamente su experiencia docente?

- ¿Podría decirnos que tipo de especialización es la suya?  
¿Se encuentra satisfecho con el trabajo docente que desempeña, está en armonía con su formación académica y su vocación como profesor?
- ¿Le ofrecen algún tipo de formación permanente oficial en el desarrollo y ejercicio de su profesión? ¿Suele participar, o se forma privadamente buscando sus recursos personalmente y temas de estudio que considera más enriquecedor para su formación?

#### **F) Vinculación con la comunidad eclesial.**

- ¿Cómo profesor de Religión que ejerce en la Facultad de Ciencias de la Educación, considera necesario la vinculación de los conocimientos académicos de Religión que enseña, con la vida de fe personal del profesor? ¿Por qué?
- ¿Cree necesario ser un buen cristiano para ser un buen profesor de Religión? ¿Por qué?
- ¿Podría decirnos si se considera un cristiano practicante?
- ¿Podría decirnos si colabora o está comprometido con alguna actividad pastoral? ¿En su parroquia o en otro tipo de institución católica?

**ANEXO -III-**

**TRASCIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS**



## ENTREVISTA CON EL DOCENTE “A”.

**E: ¿Cómo definiría usted su situación profesional como profesor de Religión en la Facultad de Ciencias de la Educación?**

**A:** Definiría mi tarea profesional: en primer lugar gratificante, ser profesor es algo que siempre me gustó, por lo tanto me siento bastante cómodo ejerciendo mi profesión. Una materia que también me ha interesado bastante ha sido la Religión, por tanto he conseguido unir dos temas importantes y puedo trabajar en ellos con verdadera satisfacción. La Facultad es un campo de trabajo muy interesante, porque los alumnos, en general, tienen cierta madurez y son reflexivos y críticos, y esto ayuda al profesor a superarse cada día y afrontar ciertos retos que surgen en la enseñanza, sabiendo que la materia que explico es, en algunos aspectos, compleja por su identidad y amplitud.

**E: ¿Y cómo definiría su situación con respecto a compañeros, instalaciones físicas y medios tecnológicos en su Departamento?**

**A:** La relación con respecto a los compañeros es muy buena, existe gran armonía entre nosotros, en el Departamento creo que tenemos todo lo necesario para desarrollar nuestro trabajo docente en cuanto a medios informáticos, exceptuando el espacio material, que en ciertas ocasiones para algunos es un poco reducido, pero en general creo que está bien.

**E: ¿Soléis reuniros los profesores, para planificar las clases, o cada uno se encarga de preparar su asignatura?**

**A:** La clase particular de cada día, lógicamente, la preparamos de un modo personal, pero sí tenemos una coordinación entre los compañeros del mismo

Área para estructurar la materia, y como es natural, la materia la solemos planificar trabajando en equipo.

**E: ¿Cómo definiría su situación cuando ejerce la docencia en el aula?**

**A:** Me suelo identificar con el estilo de profesor que acompaña al alumno en su proceso formativo, aunque no tengo un modelo prefijado porque cada clase presenta unas características particulares, y debo adaptar el método más adecuado a los alumnos de cada curso, lo que sí notamos en general los profesores, es la diferencia, evolución y particularidades de cada generación de alumnos.

**E: ¿Cómo profesor de Religión, qué grado de satisfacción manifestaría con respecto a los recursos pedagógicos que aplica en clase?**

**A:** En general me encuentro bastante satisfecho, aunque sabemos que los créditos de los que disponemos y las circunstancias, limitan la aplicación de técnicas pedagógicas innovadoras, que en algunas facultades a veces se han aplicado experimentalmente. Otro aspecto pedagógico importante es conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos, que no en todos es igual.

**E: ¿Cree que el número de alumnos en las aulas le permite trabajar cómodamente, en cuanto a la aplicación de una pedagogía acorde con su proyecto educativo?**

**A:** Las plazas que oferta la Facultad es un factor muy difícil de cambiar y al que estamos adaptado los profesores, obviamente el número de alumnos limita el estilo de diseño pedagógico que podemos aplicar a la hora de explicar una materia.

**E: ¿Podría decirnos qué metodología pedagógica suele utilizar?**

**A:** En clase, explico los temas por el método magistral, es el más frecuente, ellos toman apuntes en clase, aunque también me gusta la participación del alumno en algunos temas que tratamos, y valoro el trabajo en casa, que son normalmente estudios y trabajos que suelen presentarme.

**E: ¿Qué problemas más frecuente encuentra en el aula, y cuales clasificaría de mayor importancia?**

**A:** En general no he encontrado problemas notables, y cuando ha surgido alguna particularidad se ha resuelto con rapidez.

**E: ¿Cómo describiría, en líneas generales, sus alumnos universitarios?**

**A:** Por mi experiencia considero a los alumnos que tienen unos valores muy determinados por la sociedad actual, son fruto de una sociedad marcada por el consumismo, muchos poseen ordenadores portátiles, teléfonos móviles, vehículos,..., las prisas y la diversión; aunque en general, nuestros estudiantes son bastante moderados y responsables en sus estudios; considero que muestran un interés marcadamente individualistas, sobre todo, cuando piensan en su futuro laboral, quizás hay una psicología marcadamente femenina, al ser la gran mayoría de los alumnos chicas, y pienso que las chicas suelen ser más prácticas y los chicos más teóricos.

**E: ¿Podría explicarnos cómo suele organizar el aula, cómo distribuye el horario de clases y como concretiza la aplicación de créditos?**

**A:** En estos aspectos se nos permite poca iniciativa, ya que los créditos y horarios nos vienen dados oficialmente una vez que comienza el curso, la organización de aulas tampoco deja mucho espacio a la creatividad, pues muchas están formadas por pupitres fijos y entarimados.

**E: ¿Qué tipo de evaluación suele utilizar en su docencia?**

**A:** Aplico una evaluación general a lo largo del curso donde considero múltiples factores como la atención del alumno, el interés, los trabajos realizados y también suelo poner exámenes escritos.

**E: ¿En el ejercicio de su profesión, echa de menos algún material físico?**

**A:** La verdad es que no, más o menos dispongo de lo necesario.

**E: ¿Y los recursos audiovisuales?**

**A:** Generalmente tampoco suelo encontrar problemas cuando los he necesitado. Lógicamente todos estos elementos los debes prever antes de clase.

**E: ¿Tiene la posibilidad de trabajar con recursos digitales en el aula? ¿Existe comunicación fluida, vía internet, con sus alumnos?**

**A:** En la materia que explico no suele ser muy necesaria la informática en clases, sin embargo sí suelo utilizar internet para comunicarme con los alumnos.

**E: ¿Cuántos alumnos tiene usted en una clase generalmente?**

**A:** El número de alumnos es variable, en este curso como ha podido ver, en clase tengo setenta y tres alumnos.

**E: ¿Cree posible conocer el progreso que puedan experimentar?**

**A:** Creo que sí, mediante el control de evaluaciones constante que le explique antes, el profesor tiene una idea muy precisa del dominio de la materia que posee cada alumno.

**E: ¿Qué interés descubre en el alumno por la asignatura que le enseña?**

**A:** Ciertamente los alumnos suelen mostrar interés en general, aunque percibo que hay temas tratados por los que se interesan más que por otros.

**E: ¿Qué grado de participación suele encontrar en los alumnos?**

**A:** Bastante satisfactorio en general, aunque siempre hay sus excepciones.

**E: ¿Intenta lograr cierta empatía con sus alumnos? ¿Por qué?**

**A:** Este es uno de los retos básicos de todo educador, ser cercano, y al mismo tiempo, saber estar en tu lugar de docente, yo no encuentro problema en este aspecto creo que lo tengo conseguido.

**E: ¿Podría explicarnos sucintamente su experiencia docente?**

**A:** Mi experiencia docente comenzó ejerciendo en institutos, y llevo cinco años ejerciendo en la Facultad; la verdad es que me adapto muy bien a los jóvenes estudiantes, y mi preparación profesional junto con mi experiencia me ha llevado a conocerlos. Un buen profesor debe conocer los alumnos con los que trabaja, y para ello como un buen médico, debemos realizar un diagnóstico preciso, luego aplicar el método pedagógico adecuado, la experiencia te facilita esta labor.

**E: ¿Podría decirnos qué especialización es la suya?**

**A:** Mi preparación la he podido completar, y obtuve el doctorado en Ciencias de la Educación y el doctorado en Teología.

**E: ¿Le ofrecen algún tipo de formación permanente oficial en el desarrollo de su profesión?**

**A:** La verdad es que sí, existen constantes iniciativas desde las instituciones oficiales que nos facilitan la puesta al día en las materias y la participación, a veces, con la aportación que podemos hacer a la comunidad científica. Mi trabajo suele ser de realizar publicaciones frecuentes en mi campo científico.

**E: ¿Considera necesaria la vinculación de los conocimientos académicos de Religión con la vida de fe personal del profesor? ¿Por qué?**

**A:** Sí considero necesaria la armonía que debe existir entre la materia de Religión y la experiencia de fe del profesor, es enormemente enriquecedor y facilita la labor educativa.

**E: ¿Cree necesario ser un buen cristiano para ser un buen profesor de Religión? ¿Por qué?**

**A:** No, de hecho existen muy buenos cristianos que no son profesores, y también existen buenos profesores que no son buenos cristianos, pero sí creo, como he dicho antes, que la fe ayuda enormemente al docente que explica Religión.

**E: ¿Podría decirnos si se considera un cristiano practicante?**

**A:** Sí por supuesto.

**E: ¿Podría decirnos si colabora o está comprometido con alguna actividad pastoral? ¿En su parroquia o en otro tipo de institución católica?**

**A:** Sí que colaboro, aunque menos de lo que me gustaría, mi colaboración no es en mi parroquia concretamente, el poco tiempo de que dispongo en la actualidad es el que me impide poder estar en más sitios donde me necesitan, pero son las limitaciones humanas.

**E: Muchas gracias por su colaboración, ha sido un placer esta entrevista.**

**A:** De nada, para mí también ha sido un placer.

## **ENTREVISTA CON EL DOCENTE “B”.**

**E: ¿Cómo definiría su situación docente de profesor de Religión en la Facultad de Ciencias de la Educación?**

**B:** Considero mi situación docente como bastante positiva porque me gusta mi labor educativa y al mismo tiempo contribuyo a la formación de las futuras generaciones de universitarios, que constituyen nuestra sociedad. Esto me plantea una gran responsabilidad en mi tarea.

**E: ¿Cómo se siente con relación a los compañeros, instalaciones físicas y medios tecnológicos de que dispone en el Departamento?**

**B:** Me siento muy bien con los compañeros, pues conocía a alguno de antes de trabajar en la Facultad porque fuimos compañeros. Con respecto a las instalaciones no he encontrado problemas ni con nada en general. La verdad es que tenemos un Departamento donde estamos muy compenetrados todos, funciona bien.

**E: ¿Soléis reuniros los profesores para planificar las clases, o cada uno se encarga de preparar su materia?**

**B:** Tenemos un plan general de formación común donde se coordinan las asignaturas del Área, aunque cada profesor proyecta sus clases atendiendo al temario oficial que debemos cumplir.

**E: ¿Cómo definiría su situación cuando ejerce la docencia en el aula?**

**B:** La situación la definiría controlada, creo necesario que el profesor pueda controlar la clase que explica, aunque deje libertad para que el alumno se

desarrolle, pero la materia que se debe dar y su evolución a lo largo del curso debe ser llevada por el profesor, es como el capitán del barco que controla la dirección del buque y las circunstancias.

**E: ¿Qué grado de satisfacción encuentra con respecto a los recursos pedagógicos que aplica en clase?**

**B:** La pedagogía que aplico en clases es muy similar a la que en general se utiliza en las facultades: explicación de los temas, recogida de apuntes, mandar lecturas, trabajos de los alumnos, exámenes, en definitiva suele ser un método muy natural ya que la asignatura no se presta a otro tipo de pedagogía.

**E: Entonces ¿podríamos decir que el método magistral es utilizado con mayor frecuencia?**

**B:** Ciertamente lo aplico con frecuencia pero no en exclusividad, sino que me gusta dar participación al alumno en sus iniciativas y creatividades.

**E: ¿Qué problemas más frecuente encuentra en el aula, y cuales clasificaría de mayor importancia?**

**B:** La falta de interés de algunos alumnos es quizás el mayor problema que encuentra un profesor, el reto que se plantea es estimular al alumno para que se interese por el tema que estás explicando. Para mí es importante la asistencia a clase y también la tarea extraescolar que elabora el alumno, ahí está la clave del éxito de un buen estudiante.

**E: ¿Cómo describiría a sus alumnos?**

**B:** En general son bastante buenos estudiantes, participan activamente en su docencia, son en general bastante sencillos y modestos, confío bastante en esta generación de jóvenes.

**E: ¿Podría explicarnos como suele organizar su trabajo en el aula como distribuye el horario de clases y como concretiza la aplicación de créditos?**

**B:** Debido a la limitación de tiempo y a los programas, la clase viene casi medida, el horario se nos da hecho a primero de curso, las aulas también se nos asignan por lo tanto queda poco que proyectar, ciertamente el modo de dar clases y la manera de hacer trabajar a los alumnos es la misión fundamental del profesor y aquí se aporta la personalidad y el estilo pedagógico que se considere más apropiado.

**E: ¿Qué tipo de evaluación suele hacer para calificar a los alumnos?**

**B:** Me inclino más por la evaluación escrita, considero puntuables tanto los trabajos escritos como los exámenes escritos, me parece menos subjetivo la calificación por medio de pruebas escritas. Es menos conflictivo, también, a la hora de que el alumno exija más puntuación o crea que he sido injusto con él. Aunque también considero en la calificación la asistencia a clase, el interés por la materia, y demás aspectos.

**E: ¿En el ejercicio de su profesión echa de menos algún material de apoyo físico en su docencia?**

**B:** No, poseo todo lo que necesito y cuando falta algo puntual no encuentro impedimento alguno en conseguirlo, hay dos aspectos intrascendentes que siempre me ha gustado encontrar en las aulas: la ventilación adecuada, sobre todo si hay muchos alumnos y la suficiente iluminación, sin que deslumbre la pizarra, esto es importante a la hora de prestar atención el alumno.

**E: ¿Utiliza recursos audiovisuales?**

**B:** Sí, sin problemas, cuando he necesitado transparencias, proyectores, vídeos o lo que sea no he encontrado gran dificultad. Si cambiamos de aula, se suele despistar alguno.

**E: ¿Tiene la posibilidad de utilizar recursos digitales en el aula?  
¿Utiliza con frecuencia la comunicación internet con el alumno?**

**B:** En el aula asignada a Religión no tenemos posibilidad normalmente de recursos digitales, tampoco es muy necesario, pero sí solemos utilizar internet, sobre todo cuando el alumno desea contactar rápidamente con el profesor.

**E: ¿Es posible conocer el progreso que cada alumno puede experimentar?**

**B:** Nuestro trabajo consiste en eso, en observar el progreso del alumno si es adecuado o insuficiente, es bastante fácil conocerlo. He de decir que es bastante satisfactorio el ver evolucionar un alumno con el apoyo que prestamos en muchas circunstancias difíciles.

**E: ¿Qué interés descubre en el alumno por la asignatura de Religión que le explica?**

**B:** La verdad es que es heterogéneo el interés de los alumnos, lógicamente es difícil que todos se interesen por los mismos temas, aunque hay temas que por su actualidad o popularidad si son de interés más general.

**E: ¿Qué grado de participación suele encontrar en los alumnos?**

**B:** Responde a los trabajos que les propones pero más bien los encuentro pasivos, en general, son tranquilos a la hora de tomar iniciativas, contemplan mucho el rendimiento, cuando realizan una labor previamente les interesa saber si es evaluable y si será considerada para reflejarla como una nota puntuable.

**E: ¿Intenta conseguir empatía con sus alumnos? ¿Por qué?**

**B:** Intento que haya buena armonía de trabajo, y que el ambiente sea sin tensiones, porque el ambiente es otro aspecto esencial en la educación. No me preocupo por la empatía personal ni por la simpatía, pero sí por las relaciones y fluidez entre alumno y profesor.

**E: ¿Podría explicarnos su experiencia como docente?**

**B:** Yo soy de pueblo, y la verdad es que los maestros marcan nuestra infancia, desde pequeños creo que todos los niños nos hemos planteado dedicarnos a la enseñanza de mayor. Mi experiencia es muy gratificante en general, llevo unos años en la Facultad de profesor, y a veces recuerda uno cuando era estudiante, los profesores creo que muchas veces nos vemos reflejados en alumnos nuestros que nos recuerdan nuestros años de universitarios.

**E: ¿Podría decirnos que especialización es la suya?**

**B:** Mi titulación es de doctorado en Ciencias de la Educación y tengo una licenciatura en Ciencias de la Religión.

**E: ¿Realiza algún tipo de formación permanente?**

**B:** Pues sí me suelo poner al día no sólo como profesional sino que a veces por mis inquietudes investigadoras, también he realizado publicaciones de diferentes índoles en el campo de la Educación.

**E. ¿Considera necesaria la vinculación de la enseñanza de Religión con la vida de fe? ¿Por qué?**

**B:** Sí, estoy convencido de que la vida de fe complementa bastante las enseñanzas religiosas.

**E: ¿Cree necesario ser un buen cristiano para ser un buen profesor de Religión? ¿Por qué?**

**B:** Creo que sí, pero no sólo lo creo yo, sino que la Conferencia Episcopal pone mucho empeño en que los nombramientos de profesores de Religión sean dados ha cristianos que puedan transmitir no sólo conocimientos sino valores.

**E: ¿Se considera cristiano practicante?**

**B:** Claro que sí.

**E: ¿Podría decirnos si colabora o está comprometido con alguna actividad pastoral?**

**B:** Ll evo muchos años comprometido y me gusta ayudar en todo lo que puedo, la evangelización y la opción preferencial por los pobres son dos pilares fundamentales en mi vida espiritual, que intento cumplir lo mejor posible.

**E: Muchas gracias por su colaboración, ha sido un verdadero placer realizar esta entrevista.**

**B:** De nada, aquí estoy para lo que necesites.

## **ORACIÓN DEL EDUCADOR**

**Nos ponemos, Señor, en tus manos: guíanos.**

**Catequízanos a través de las cosas,**

**De la historia, de la vida,**

**Para que dediquemos nuestras energías**

**A agradecerte las maravillas que has hecho con nosotros,**

**Que has hecho a través de nosotros.**

**Queremos contar siempre contigo.**

**Queremos que siempre cuentes con nosotros.**

**Gracias, Señor.**



## **FIN DE TESIS**

Este trabajo de investigación fue concluido:

El 28 de Enero de 2009,

Memoria de Santo Tomás de Aquino,

Presbítero y Doctor de la Iglesia.