

INVESTIGACIONES

Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza*

Teachers' beliefs about the Catholic Religious School Education
and its relationship to teaching planning

Daniela Saavedra Muñoz

Liceo Técnico Femenino de Quilpué (Corporación Municipal de Quilpué)
Telf.: 82725364. Correo electrónico: daniela.saavedramunoz@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las creencias sobre la finalidad, enseñanza y aprendizaje que los profesores de religión católica manifiestan en torno a su disciplina escolar, cómo se relacionan con la planificación de la enseñanza y cómo influyen algunas experiencias de socialización en la conformación de sus creencias. Los resultados evidencian que en la conformación de las creencias tienen un rol fundamental las experiencias de participación eclesial y el desempeño laboral. Asimismo, se evidenció que los docentes poseen creencias constructivistas y progresistas sobre la enseñanza y el aprendizaje respectivamente, las cuales se ven reflejadas en la planificación. Finalmente, en torno a la finalidad de la Educación Religiosa Escolar Católica, los resultados evidencian que sus creencias se condicen con el planteamiento que de la asignatura se hace desde el Ministerio de Educación y se alejan de la finalidad crítica que incorpora la Conferencia Episcopal de Chile.

Palabras clave: creencias docentes, planificación de la enseñanza, experiencias de socialización.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze beliefs related to purpose, teaching and learning that teachers of Catholic religion show in their school discipline, how these are related to teaching planning and, how these affect some socializing experiences when forming their beliefs. The results demonstrate that experiences of ecclesiastic participation and work performance have a very important role in the forming of beliefs. Additionally, it is also shown that teachers have constructivist and progressive beliefs about education and learning respectively, both of which are reflected in planning. Finally, in relation to the purpose of the Catholic Religious School Education, results show that their beliefs correspond with the approach of the subject that is presented by the Ministry of Education and take a step away from the critical purpose that is included by the Episcopal Conference of Chile.

Key words: teacher's beliefs, teaching planning, socialization experiences.

* Investigación financiada por CONICYT en calidad de becaria (años 2013-2014).

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, hace poco más de dos décadas se inició un proceso de reforma educativa con un enfoque constructivista (Gómez, 2010). Este enfoque centró el proceso formativo en los alumnos, en sus características y conocimientos previos para que logran construir nuevos conocimientos, tanto individual como colaborativamente (Mineduc, 2002). Lo anterior implicaba adoptar una nueva forma de trabajo pedagógico centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Esta reforma curricular afectó directamente a las asignaturas obligatorias que dependían del Ministerio de Educación. Por lo tanto, la asignatura de religión quedó al margen de estos cambios. En el nuevo Marco Curricular se estableció que los programas de dicha asignatura debían ser formulados por las autoridades del culto correspondiente, ajustándose al formato de programa y criterios establecidos por el Ministerio de Educación, a quien debían ser presentados para su aprobación (Mineduc, 2002).

Para alinearse con los cambios que trajo consigo la Reforma y responder a las nuevas necesidades y desafíos sociales, el sector de Religión Católica, a cargo de la Conferencia Episcopal de Chile (CECH), comenzó un proceso de actualización curricular que se materializó oficialmente con la aprobación y publicación de los nuevos Programas de Educación Religiosa Católica en el año 2005. Uno de los principales cambios fue la forma de concebir la asignatura de Religión. Para distinguirla de la antigua concepción centrada en la enseñanza, se opta por la denominación “Educación Religiosa Escolar Católica” (EREC). Esta nueva visión implicó pasar de una centralidad en las verdades de fe a una centralidad en el polo personal hacia la trascendencia y en la asimilación crítica de la cultura a la luz de la fe católica, bajo un contenido peculiar: el mensaje y acontecimiento cristiano con el “interés de suscitar o despertar la fe favoreciendo el encuentro personal con el Señor Jesús” (CECH, 2005, p. 15). Desde esta nueva visión de la EREC, el estudiante adquiere un rol más protagónico, ya que implica, necesariamente, considerar su experiencia de vida como foco principal para promover los aprendizajes.

Como señala Rosales (2008), debido al rol protagónico que los docentes tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, se considera que es este el agente primordial para el cambio educativo y para la ejecución efectiva de las nuevas propuestas educativas en las escuelas (Díaz et al., 2010; MINEDUC, 2008; Rosales, 2008; Shulman, 2001). En consecuencia, para que la reforma y sus innovaciones curriculares impactaran en el aula, el Ministerio de Educación desplegó una serie de actividades para garantizar que estas sean conocidas por los docentes y así garantizar su comprensión; para ello hubo una reestructuración de las mallas curriculares de formación inicial y una serie de capacitaciones docentes.

A pesar de lo anterior, las estrategias desplegadas para lograr los cambios educativos no han tenido el impacto suficiente, ya que como advierte Gómez (2010), se evidencia una dicotomía entre el discurso y las prácticas docentes. Si bien el nuevo paradigma educativo se ha ido instalando con fuerza en el discurso de los docentes, en el aula aún permanecen prácticas reproductivas y tradicionales del modelo educativo anterior. En el caso de los profesores de religión, esta dificultad por renovar las prácticas pedagógicas se ha reflejado en la homologación entre educación religiosa escolar y catequesis que aún permanece en algunas aulas de religión (Neira, 2014) y, por otra parte, en los conocimientos pedagógicos y disciplinares bajo la media según los resultados de evaluaciones del desempeño docente

(Tobar, 2013), cuyos criterios de evaluación se corresponden con los lineamientos constructivistas expresados en el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008).

Lo anterior pareciera sugerir que para que se produzca la transformación educativa, no basta con otorgarle a los docentes una serie de herramientas o capacitaciones didácticas como se ha acostumbrado a hacer. En otras palabras, no se debe atender solo al ámbito objetivo, sino también al subjetivo, a sus pensamientos, creencias, expectativas, etc., ya que “no hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes” (Carbonell, 2014, p. 18). Como declara Rosales (2008), la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas supone necesariamente un proceso reflexivo por parte de los profesores que les permita analizar sus propias prácticas, los supuestos que las anteceden y así identificar las posibilidades de las nuevas propuestas.

Es en este proceso reflexivo donde desempeñan un rol fundamental las creencias de los profesores, entendidas como el conjunto de verdades individuales que el docente ha construido a lo largo de su experiencia de socialización, que informan el actuar y la toma de decisiones del docente al operar como filtro en el procesamiento de la nueva información y, por lo tanto, para interpretar, organizar y efectuar el proceso de enseñanza y aprendizaje (García, Azcárate y Moreno, 2006). Más aún, como señalan varios autores (Del Valle y Curotto, 2005; Gómez, 2010; McCutcheon, 1980 Cit. en Marcelo, 1987; Williams y Burden, 1999 Cit. en Gómez, 2010) estas afectan directamente, e incluso más que los conocimientos, todo el proceso de toma de decisiones y puesta en marcha de la enseñanza.

Como se señaló párrafos anteriores, se ha buscado la transformación educativa interviniendo en el plano objetivo del profesor, esto es aumentando el conocimiento formal emanado de las reformas, pero el plano subjetivo —el pensamiento y las creencias docentes—, aquel que tiene mayor peso al momento de actuar y tomar las decisiones, no ha tenido el mismo grado de interés e intervención. Se pueden proponer nuevas formas de concebir las disciplinas escolares, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los roles de los estudiantes y profesores y desplegar una serie de perfeccionamientos para transmitirlo a los docentes, pero si estas no están en sintonía con lo que ellos creen es muy probable que en el aula prevalezcan las formas que el docente ha validado personalmente durante su experiencia. En otras palabras, la manera en que el profesor conciba su disciplina, los contenidos, sus alumnos y la realidad circundante, inevitablemente afectará el modo en que este planifique, desarrolle y evalúe la enseñanza.

En el caso de los profesores de religión católica se han evidenciado dificultades por renovar las prácticas pedagógicas y ejecutar prácticas acordes a los cambios propuestos con la reforma. Ante dicho escenario, los docentes manifiestan su disconformidad con el currículum de la asignatura al considerar que este presenta una descontextualización sociocultural respondiendo más a necesidades de una sociedad católica creyente y practicante que plural como la actual (Neira, 2014). Junto a lo anterior, consideran que los resultados de los procesos de evaluación docente son el reflejo de la desvinculación existente entre dicho proceso y las prácticas docentes reales, debido a que son muchos los profesores que tienen prohibido realizar la asignatura reemplazándola por la de valores.

La mayoría de investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje suelen enfocarse en las prácticas de aula para evaluarlas en relación a un ideal, no así en el procedimiento deliberativo que las antecede, por ello resultó relevante explorar las creencias de los profesores y la relación que estas tienen con la planificación de la enseñanza para comprender por qué toman determinadas decisiones y actuaciones. Se consideró el proceso de planificación por

ser el más deliberativo, ya que en el desarrollo de esta actividad el docente toma decisiones integrando sus creencias, las prescripciones curriculares y el contexto en función de unas intenciones específicas que pueden verse afectadas en la enseñanza interactiva en el aula. Mediante la planificación, el profesor sopesa sus expectativas, las necesidades reales del contexto y las prescripciones curriculares para determinar qué deben y cómo deben aprender sus alumnos, en consecuencia, qué debe y cómo debe enseñar la asignatura. Sin embargo, las decisiones tomadas pueden verse afectadas durante la enseñanza interactiva en el aula, incluso realizando actuaciones contrarias a las propias creencias debido a las influencias que el contexto ejerce.

Considerando la relevancia del proceso deliberativo anterior a la enseñanza interactiva, se buscó romper con la lógica investigativa cuya finalidad es evaluar lo cercano o lejano que se encuentra la enseñanza interactiva de prácticas predeterminadas como buenas o efectivas. Esta decisión permitió centrar el foco de atención en el pensamiento docente, en la forma de concebir su labor y, por ende, en comprender y valorar su quehacer. En otras palabras, el qué y cómo debe enseñar no viene dado por otras prácticas docentes de terceros, sino que por el proceso deliberativo contextualizado que este realiza en su labor educativa, atendiendo tanto a ideas, prescripciones como requerimientos determinados.

La Educación Religiosa Escolar como asignatura posee una identidad y finalidad que la distingue de otras confesiones, e incluso de la Enseñanza Religiosa Católica en la escuela desarrollada hasta antes del año 2005. Sin embargo, esto no garantiza que todos los docentes de la especialidad la conciban de igual modo, diversos factores pueden influir en la finalidad que los profesores otorgan a la asignatura y, en consecuencia, en cómo desarrollan las prácticas de enseñanza. En otras palabras, por las diversas experiencias de socialización de las cuales han participado los profesores, también por los distintos contextos laborales que pueden contribuir a la existencia de una amplia variedad de finalidades atribuidas a la EREC por parte de los docentes y, por ende, a una diversidad de prácticas educativas, concretamente de estilos de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Debido a lo anterior, la pregunta que guio nuestra investigación fue ¿Cuáles son las creencias de los profesores de Religión Católica de la V región en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC), su enseñanza y aprendizaje y cómo se relacionan con la planificación de la enseñanza? Para dar respuesta a dicha interrogante, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las creencias sobre la finalidad que atribuyen a la EREC los profesores de religión católica de la V región.
2. Describir las creencias que manifiestan los docentes sobre la enseñanza de la EREC.
3. Describir las creencias que manifiestan los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes en la EREC.
4. Analizar el rol de las experiencias de socialización religiosa en la configuración de las creencias de los docentes.
5. Analizar de qué manera las creencias de los docentes se relacionan con la planificación de la enseñanza.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. CREENCIAS DOCENTES

La enseñanza se caracteriza por ser una actividad altamente compleja y subjetiva; esta no se limita a las acciones observables que el profesor realiza, sino que incluye también los procesos de pensamiento del docente como las teorías y creencias, los pensamientos y decisiones que acontecen en el aula, así como aquellos que tienen ocurrencia en el proceso de planificación.

Es a partir de las creencias que el docente representa e interpreta la realidad en la cual se desenvuelve y, a partir de aquí, decide y actúa (Guzmán, 2013). Por ende, las creencias que los docentes poseen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje influyen directamente en su práctica profesional, en la forma de planificar y efectuar la enseñanza, así como en los contenidos que se enseñan y en cómo se enseñan.

Según algunos autores (CIDE, 2012; Cruz, 2008; Díaz et al., 2010), de todas las creencias que el docente construye, son las construidas tempranamente, como en su escolarización, las que se encuentran profundamente arraigadas y que, en muchos casos, impregnan su actuar profesional incluso a pesar de haber recibido una formación inicial. Los mismos autores enfatizan que la formación inicial no logra impactar profundamente en la configuración y transformación de las creencias más arraigadas de un profesor. Más bien anexa otras nuevas que conviven de manera simultánea con las anteriores. En el caso de los profesores de religión, considerando los procesos de secularización social, de renovación de la Iglesia Católica y todas sus instancias de evangelización y de las innovaciones pedagógicas-disciplinarias, cabe cuestionarse sobre el verdadero impacto que la formación escolar e inicial tienen en la configuración de sus creencias.

Los autores señalan que son el contexto y la experiencia laboral, entre otros, las instancias de socialización que impactan mayormente en las creencias docentes. Lo cual explica por qué algunos docentes manifiestan incongruencias entre el discurso y la práctica; lo que acontece verdaderamente es una falta de oportunidad para decidir y actuar de acuerdo a las propias creencias, porque el contexto lo limita.

El rol del profesor para la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos es fundamental, como también lo es para que se produzcan los anhelados cambios educativos impulsados por las reformas. La enseñanza no solo comprende los comportamientos visibles en el aula, sino también el entramado de pensamientos, de creencias docentes. En consecuencia, mejorar la enseñanza e implementar los cambios educativos emanados de las reformas exige profundizar en la comprensión de este lado oculto de la enseñanza que constituye el fundamento de lo que el docente comprende, interpreta, decide y hace; mejorar las prácticas de enseñanza implica mejorar también este sistema de creencias que el docente posee.

2.2. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

De acuerdo al paradigma del pensamiento del profesor, la planificación forma parte de la enseñanza preactiva. Una de las principales diferencias entre los procesos y conductas docentes preactivas e interactivas radica en “la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa [...]. En una conducta

interactiva, la conducta del profesor es más o menos espontánea” (Jackson, 1979 Cit. en Marcelo, 1987, p. 31).

Considerando los aportes de Hill, Yinger y Robins (1983 Cit. en Marcelo, 1987) y Clark y Peterson (1985, Cit. en Marcelo, 1987), la planificación es entendida como una actividad deliberativa donde los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores respecto de “lo que saben, pueden y desean llevar a cabo en la enseñanza” (CIDE, 2012, p. 14) se planea de manera formal o informal y tiene lugar cuando el profesor no está en interacción directa con sus alumnos (Marcelo, 1987). En nuestro estudio se empleó el término planificación para referirnos a la organización, mediante un plan escrito, de los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje, basada en la coherencia metodológica, orientada a guiar la práctica educativa de manera directa para el logro de determinados objetivos durante un periodo de tiempo limitado (Román y Diez, 1998).

Según Shavelson y Borko (1979 Cit. en Marcelo, 1987) diversos son los factores que influyen en la planificación de la enseñanza, como el conocimiento sobre los alumnos y la respectiva estimación que el docente hace de dicha información, su propio conocimiento práctico o las creencias educativas que ha construido producto de su experiencia. Influye también la naturaleza del contenido que enseña y la relación que establece con las aptitudes de los alumnos. Asimismo, las decisiones que el docente adopta durante la planificación de la enseñanza pueden ser afectadas por la disponibilidad de materiales y recursos en la escuela, así como por las presiones recibidas por otros docentes, por el cuerpo administrativo o por otros agentes externos.

2.3. CREENCIAS DOCENTES Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El proceso de planificación de los profesores está influenciado profundamente por las representaciones y creencias que estos poseen, incidiendo en lo que saben, pueden y desean enseñar (CIDE, 2012). En sintonía con lo anterior, Del Valle y Curotto (2005) afirman que estas concepciones desempeñan un rol decisivo en la organización de las actividades que se pretenden realizar en el aula, pues sus visiones sobre la disciplina escolar que enseña lo hacen seleccionar determinados contenidos de acuerdo a los supuestos que sobre ellos tienen; asimismo, sus conocimientos, percepciones y expectativas sobre los alumnos lo llevarán a organizar las clases de determinadas formas; por otro lado, sus teorías acerca de cómo se debe enseñar y cómo se debe aprender lo conducirán a plantear actividades de aprendizaje acordes con dichas teorías.

Goc-Karp y Zakrajsek (1987), décadas anteriores, también afirmaron el rol decisivo de las creencias en el proceso de planificación. Tras un estudio que compara los modelos de planificación que se enseñan en los programas de formación de profesores con los realizados por los docentes en ejercicio, se evidenció que los primeros se centran en el aprendizaje, mientras que los segundos en la enseñanza. Es decir, no se logra transferir lo aprendido en la formación hacia la práctica. Las autoras señalan que las filosofías personales, las rutinas de planificación y de enseñanza, las reacciones de los estudiantes, entre otros, son factores que influyen en cómo planifican los docentes y por qué lo hacen así.

Como destaca Marcelo (1987), mediante la planificación el profesor transforma el currículo de acuerdo a un conocimiento práctico adquirido compuesto de experiencias validadas en su praxis, por percepciones, expectativas y teorías mencionadas en el párrafo

anterior. Es decir, cada decisión que toma está fundamentada en una razón, y esta en el entramado de creencias que le subyacen. Esa convergencia de factores en la toma de decisiones hace de la enseñanza un proceso altamente subjetivo, pues por más que existan referentes que expresen lo ideal que debiera ser la praxis pedagógica, es finalmente cada docente quien determina las mejores formas de realizar el proceso para procurar que un grupo determinado de alumnos aprenda. Es por esto que, como enfatiza Jackson (1991), la planificación de la enseñanza es la actividad más deliberativa; el profesor planifica deliberando sobre determinados factores, aunque en el aula varias de estas decisiones se ven alteradas por sucesivos imprevistos que exigen del docente una toma de decisiones *in situ*.

Si bien es en la enseñanza interactiva donde se despliegan las estrategias para que los alumnos aprendan, no se puede reducir solo a ese momento el proceso de enseñanza. Planificar dicho proceso es fundamental para garantizar su buen desarrollo, es mediante la planificación que el docente expresa sus intenciones educativas, adapta el currículo y toma decisiones sobre la didáctica. A pesar del rol decisivo que desempeña la planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las creencias docentes —a su vez— en la planificación, los estudios se han focalizado mayormente a la relación entre creencias y desempeño docente en el aula. Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, queda en evidencia la necesidad de indagar en la relación entre las creencias y la planificación de la enseñanza.

2.4. EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA

Al realizar un recorrido retrospectivo de la enseñanza religiosa en la escuela chilena, se evidencia que ha existido un marcado modelo tradicionalista desde sus inicios, permaneciendo hasta los albores de nuestro siglo.

Durante el período anterior a la secularización, la enseñanza de la religión estaba fuertemente influenciada por los fundamentos de la escuela clásica. De ahí que el objetivo de esta educación fuera el conocimiento mismo, el aprendizaje conceptual de la doctrina mediante el método deductivo y metodologías memorísticas que garantizaran su adquisición, principalmente a través de la metodología del catecismo de preguntas y respuestas (Stephens, 2011). Esta función de la enseñanza de la religión no se transforma de manera inmediata luego del proceso de secularización, sin embargo entra en crisis como consecuencia de los profundos cambios culturales experimentados por una sociedad secularizada, cada vez más pluralista y el avance de las ciencias pedagógicas y humanas. Los mismos estudiantes reclamarían que la doctrina como se les ofrecía no aportaba a sus vidas, y, por lo tanto, comienza un giro a un modelo más inductivo centrado en la actividad e intereses del alumno (Stephens, 2011). Esto, a su vez, supondría una nueva orientación en la enseñanza, nuevos objetivos y, por lo mismo, nuevas implicancias y exigencias para el docente.

Con la irrupción de las corrientes socio-culturales y cognitivas de la educación y el aprendizaje, la enseñanza religiosa en la escuela va adquiriendo fines más pedagógicos que confesionales. Es precisamente esa orientación la que repercutirá en una nueva concepción de la religión en la escuela, adoptando incluso un nuevo nombre: Enseñanza Religiosa Escolar.

Con la Reforma Curricular de los años 1996 y 1998, la enseñanza de la Religión va a demandar otros modos de enseñanza de parte del profesor, ya que mediante este sector de aprendizaje se procuraría fortalecer el desarrollo integral de la persona mediante el

cultivo de los valores morales y religiosos y el desarrollo de la fe que permitan fortalecer capacidades para un comportamiento personal responsable, de servicio y tolerancia hacia los demás (Mineduc, 2002).

Atendiendo a las demandas que la reforma planteó al sector de Religión Católica, en el año 2005 se publica el Programa de Religión Católica mediante el cual se adopta una nueva denominación del sector: Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) (CECH, 2005), para acentuar el carácter personal del aprendizaje. La EREC, por tanto, se caracterizará en adelante por ser una “educación religiosa”, es decir “una acción que pretende formar la religiosidad de los niños y jóvenes, varones y mujeres [...] desde la perspectiva de la fe cristiana, tal como la vive y proclama la Iglesia Católica” (CECH, 2005, p. 16). Por lo tanto, al emplear el término religiosidad en lugar de la religión, se enfatiza el ámbito personal, su relación con lo trascendente. Señala la CECH (2005, p. 16) que este carácter de la EREC se diferencia de la intencionalidad de privilegiar el ámbito institucional o la “adscripción de las personas a un corpus ya constituido de elementos doctrinales y rituales de una religión determinada”. El rol del profesor de religión será, por tanto, educar en la religiosidad, “hacer madurar las potencialidades inherentes a la religiosidad de las personas” (CECH, 2005, p. 17).

Dicho lo anterior, educar en la religiosidad a partir de la EREC es hacer presente el Evangelio para lograr asimilar la cultura de modo sistemático y crítico, teniendo como referente la persona de Jesús y las enseñanzas de la Iglesia (CECH, 2005) para realizar una lectura cristiana de la realidad, de la cultura tradicional popular y familiar, de la cultura científico-técnica, la cultura audiovisual de masas, etc. (CECH, 2005). Por lo tanto, la educación que ofrece la EREC debe ir más allá de lo enseñado; aunque se hable de “asimilación” de la cultura, no se trata de transmitir la visión de la Iglesia Católica respecto de los temas enseñados o su doctrina. La CECH (2005) la presenta como una asimilación sistemática y “crítica”.

Para Ezzati (2013), asimilar críticamente la cultura implica comprender la realidad apuntando siempre a la promoción humana y a la liberación de las opresiones que impiden una humanización progresiva a nivel tanto individual como personal. Esta forma de comprensión de la cultura debe procurar desarrollar una capacidad crítica frente a los modelos que son impuestos por los sistemas dominantes y la clases hegemónicas (Ezzati, 2013) develando los intereses, supuestos, valores o antivalores que le subyacen; una capacidad crítica que tenga como punto de referencia a la persona, vida y obra de Jesús. En consecuencia, la educación ofrecida por la EREC debe fomentar en los estudiantes una disposición a la innovación y transformación cultural donde su propio proyecto de vida tiene un lugar especial por constituir la aspiración y modo concreto de cómo se plasmará en su vida y en la de su entorno la síntesis entre fe, cultura y vida.

3. MARCO METODOLÓGICO

El enfoque del estudio fue de tipo cualitativo, pues nos permitía acceder, en el pensamiento docente, a su mundo interno y a las diversas situaciones y procesos reales que experimenta, logrando así comprenderlo en toda su complejidad (Vasilachis de Gialdino, 2006). En otras palabras, nos permitió comprender nuestro objeto de estudio desde la perspectiva de los docentes participantes mediante un proceso interactivo e

interpretativo. El diseño metodológico escogido fue el estudio de casos colectivo (Stake, 1999) por ser especialmente apropiado para el conocimiento de problemas de naturaleza multicausal que evolucionan en el tiempo (Ottenberger, 2000), como lo son las creencias docentes. Indagamos las creencias docentes a partir del estudio intensivo de varios casos, concretamente de ocho profesores de Religión Católica de la región de Valparaíso.

Nuestro estudio fue de carácter exploratorio, pues las creencias docentes han sido abordadas preferentemente en docentes del área científica o del lenguaje, sin embargo, en profesores de religión católica existe un vacío. Es por lo anterior que el número de docentes participantes fue acotado, permitiendo al investigador y lectores la familiarización con el tema, con la posibilidad de articular una investigación más compleja sobre el mismo objeto (Rosales, 2008). El estudio fue también de tipo descriptivo e interpretativo, puesto que se buscó recolectar información para detallar de manera exhaustiva y profunda el fenómeno objeto de estudio (Sandín, 2003) y así comprender los hallazgos penetrando la realidad y descubriendo lo que subyacía a esta (Prieto, 2001).

Los participantes fueron profesores de Religión Católica que desempeñan su actividad profesional en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso. Considerando que en la conformación de las creencias tienen un rol preponderante las experiencias de socialización, de formación y desempeño laboral, se procuró que los docentes participantes representaran realidades diversas para así maximizar las posibilidades de desarrollar conocimiento a partir de su estudio. Los criterios de selección y cantidad de docentes participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de docentes participantes según los criterios de selección

Criterios de Selección		Total
Edad	25-38	2
	39- 52	3
	53-65	3
Formación Disciplinar	Pedagogía en religión (de 8 semestres)	4
	Estudios de doble titulación o mención	2
	Formación sacerdotal o de religiosas	2
Confesionalidad (Contexto laboral)	Laico	6
	Católico	3
	De inspiración Católica	1
Nivel de Enseñanza (Contexto Laboral)	Básica	7
	Media	5

Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La primera nos permitió acceder a los enfoques, visiones o perspectivas de los participantes con la posibilidad de profundizar en aspectos relevantes mencionados por el entrevistado en el transcurso mismo de la entrevista (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La segunda técnica consistió en el análisis de un ejemplar concreto de planificación elaborada por el docente, con el fin de lograr una aproximación lo más real posible a las prácticas de enseñanza en sus clases (Valsilachis de Gialdino, 2006). El análisis documental contribuyó a sintetizar y simplificar la información de las planificaciones para una mayor comprensión. Además, como estas fueron analizadas en conjunto con los docentes durante las entrevistas, favoreció la reducción de respuestas circunstanciales.

La técnica utilizada para el análisis de los datos fue la comparación constante, método mediante el cual el investigador “recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría” (Valsilachis de Gialdino, 2006, p. 155). Para evitar subjetivismos arbitrarios en el análisis de la información, se recurrió a la técnica de triangulación que implica un “ejercicio continuo de contrastación entre tres ejes articulados entre sí: los investigadores, la teoría de base surgida en el momento del análisis de la información y los datos obtenidos en la recolección de la información” (Prieto, 2001, p. 49). Junto a lo anterior, el análisis de las planificaciones se realizó en conjunto con los docentes participantes para comprender las razones de las decisiones tomadas en su práctica de preparación de la enseñanza.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan y discuten los principales resultados obtenidos de las entrevistas a los docentes y del análisis de sus planificaciones.

4.1. EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA PARA LA VIDA

En relación al primer objetivo específico, se obtuvo como resultado que los profesores atribuyen a la EREC diversas finalidades que no solo se relacionan con el desarrollo de la dimensión religiosa de la persona, sino también con la formación en valores, de cultura general y de un pensamiento crítico y reflexivo. De un modo más amplio, en general los docentes consideran que la EREC es una asignatura para la vida. Se evidenció que esta finalidad atribuida se relaciona estrechamente con la finalidad que el Ministerio de Educación le daba a la asignatura de religión en el currículo anterior (MINEDUC, 2002). En ese sentido, la EREC concebida por los docentes, más que presentarse como una educación religiosa desde una perspectiva católica se aproxima más ampliamente a una educación cristiana cuyo centro es la persona y obra de Jesús antes que los contenidos y principio católicos. Desde esta perspectiva, la EREC se presenta como una asignatura que busca contribuir a la vida cotidiana de todos los estudiantes, en su forma de relacionarse consigo mismo, los demás y el entorno, profesen o no una confesión religiosa, sean cristianos católicos, cristianos protestantes o de otra confesión.

Entre la finalidad que el Ministerio de Educación atribuía a la Educación Religiosa (MINEDUC, 2002), la que la CECH declara en los programas (CECH, 2005) y la precisada por Ezzati (2013), se observa que los profesores del estudio expresan una finalidad más

próxima a la presentada por el Ministerio y, en menor grado, a la explicitada por Ezzati. En otras palabras, gran parte de los docentes coinciden en que la asignatura debe contribuir al desarrollo de la religiosidad de la persona que finalmente se traduce en un mejor estilo de vida teniendo como referente a la persona de Jesús. Sin embargo, considerando el actual y complejo contexto social, cultural y económico en el cual crecen nuestros estudiantes, llama la atención que gran parte de los profesores no se plantea como meta que los alumnos adopten una actitud crítica frente a los modelos impuestos contrarios al modelo de vida planteado por Jesús. Solo dos docentes hacen referencia a la importancia de educar para que los alumnos logren romper con las prácticas alienadoras de las clases dominantes que no permiten que los más postergados logren desarrollar sus capacidades y crecer íntegramente. El Ministerio de Educación, en el currículo pasado (2002), puso énfasis en la tolerancia; sin embargo la EREC, en sus programas (2005), lo pone en la asimilación crítica de la cultura que Ezzati (2013) traduce en una educación liberadora.

Si bien no se evidenció que los docentes atribuyeran a la EREC una finalidad más próxima a la de la catequesis, creemos que es importante que den un paso más para lograr desarrollar la dimensión profética propia de la religiosidad cristiana católica para que los alumnos no solo logren transformar sus estilos de vida, sino que sean agentes de cambio en sus entornos.

4.2. ENSEÑANZA CENTRADA EN LOS ESTUDIANTES Y DOCENTE COMO MEDIADOR

Respecto a la enseñanza, nuestro segundo objetivo específico, se observó que para la totalidad de los profesores es fundamental que sea planificada, aunque ello no implique que lo programado en el papel deba ser ejecutado fielmente en la práctica de aula, ya que la enseñanza interactiva se caracteriza por ser imprevisible en muchos aspectos, ante lo cual el docente debe tomar decisiones *in situ* que probablemente afectarán la planificación.

La enseñanza y, por ende, la planificación deben basarse en el conocimiento que el docente tenga de los estudiantes; a partir de dicha información se deben tomar las decisiones más pertinentes para el grupo determinado de alumnos a quien estará dirigida. Este resultado llama poderosamente la atención si se considera que todos los profesores realizaron su escolarización basados en un paradigma centrado en el rol del profesor y los contenidos. Al igual que Mellado (1996), podemos concluir que no existe una relación significativa entre los antecedentes escolares y las creencias respecto de la enseñanza, concretamente, el rol del estudiante.

Los docentes consideran relevante el rol que desempeñan para el logro de los aprendizajes de los alumnos. La EREC es una asignatura que propone una nueva forma de mirar y vivir la vida y el docente representa un testimonio de credibilidad de ese nuevo estilo de vida cristiano, se constituye como una herramienta pedagógica esencial. Al igual que respecto del rol del estudiante, se concibe el rol del docente como un mediador principalmente a partir de su actuar, tomando distancia del paradigma tradicionalista que otorgaba al docente como principal labor la transmisión del conocimiento centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje. En ese sentido, tal como afirma Stephens (2011), el profesor de religión católica no se limita a transmitir la doctrina, sino que actúa como mediador para que el alumno logre mirar el mundo desde una perspectiva cristiana y viva según la voluntad de Dios, es decir, adquiriendo un estilo de vida basado en el amor. Para este cometido, el mismo autor señala que es fundamental que el docente refleje esas

actitudes en su relación con los estudiantes, porque más que enseñar el estilo de vida, se requiere que sea contagiado.

Junto a los conocimientos propios que debe poseer para la enseñanza de los contenidos relevantes en función de los estudiantes, existe unanimidad en que este debe poseer un *tacto pedagógico* (Asencio, 2010) en la interacción con los estudiantes, particularmente en aquellos con algún grado de vulnerabilidad. En otras palabras, más que del conocimiento que poseen y de su rol dentro del aula, la preocupación primera del profesor son sus estudiantes por su dignidad de personas. Por ello, una buena enseñanza es aquella que se realiza en un clima de afectividad y respeto.

Las creencias en torno a la enseñanza principalmente se corresponden con el paradigma constructivista, por ende, al menos a nivel discursivo los docentes han asimilado y aceptado positivamente el cambio adoptado con la reforma curricular de fines de los años noventa, en la cual se fundamenta el actual currículo de la EREC, aunque el rol del docente va más allá que el de un mediador cultural, este se aproxima al rol docente asumido por el paradigma humanista: basado en una relación de respeto con sus alumnos, partiendo siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que tanto la comunicación de la información académica como la emocional sea exitosa; un maestro que se interesa en la persona total de los alumnos, que se muestra ante sus alumnos tal y como es, auténtico y genuino, que los comprende porque procura ponerse en el lugar de ellos, adopta una actitud sensible a sus percepciones y sentimientos, rechazando las posturas autoritarias y egocéntricas (Quintana, 2005).

Las características que adquiere la enseñanza de la EREC según los docentes participantes del estudio, permiten concluir que es una asignatura que no puede ser impuesta, sino que debe presentarse como una propuesta que emplea diversos medios pertinentes que permitan la comprensión por parte del estudiante de acuerdo a sus características personales. De ese modo, como sucede en la Pedagogía de Dios (Espinoza, Rojas y Duarte, 2010), el docente actúa como mediador entre Dios, que propone un nuevo estilo de vida, y el alumno, quien libremente debe decidir si la acepta o la rechaza, sin temor a ser despreciado o penalizado si se resiste a creer.

4.3. APRENDER DESDE LA DIVERSIDAD

Sobre el aprendizaje, nuestro tercer objetivo específico, se evidenció que en general el aprendizaje es concebido como un proceso ordenado y dinámico que debe despertar el interés y motivación del estudiante para que logre construir nuevos aprendizajes; en consecuencia, el rol fundamental lo desempeñan los estudiantes. Ellos son el punto de partida de todo el proceso formativo, y por ese motivo es imprescindible involucrarlos activamente en el proceso ofreciendo diversas instancias de participación y permitiendo que lo realice con toda su subjetividad, es decir, que pueda implicarse desde sus conocimientos, opiniones, fortalezas, necesidades, tristezas, conflictos, etc. En una asignatura que forma para la vida, para la transformación interior de la persona, para una nueva forma de ver, juzgar y actuar en la realidad, el estudiante debe sentir el reconocimiento y respeto de los otros, debe sentir que a pesar de ser diferente es valorado, que ante todo es importante porque es una persona. Desde esa lógica, el acompañamiento y orientación hacia el alumno es fundamental para que logre dar sentido cristiano a sus experiencias. Si bien

esto puede resultar complejo, entre otras cosas por la desmotivación que caracteriza a las nuevas generaciones, algunos profesores lo perciben como un desafío constante de su labor pedagógica: conocer en profundidad a sus alumnos, tomar decisiones y actuar acorde a ello. Estos factores determinarán los recursos, actividades y evaluaciones propuestas para que se logren los objetivos de aprendizaje. A partir del discurso de varios de los docentes, se puede percibir que es importante procurar que estas experiencias sean diversas, que los estudiantes puedan participar del modo que más les acomode a sus intereses y estilos de aprendizaje. Por lo anterior, recurriendo a la tipología empleada por Martínez (2009 Cit. en CIDE, 2012), se evidencia que las creencias en torno al aprendizaje de la EREC son de naturaleza progresista y se enmarcan en el paradigma constructivista.

4.4. IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN ECLESIAL Y DESEMPEÑO LABORAL EN LAS CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA EREC

Al relacionar las creencias con las experiencias de socialización, cuarto objetivo específico, se observa la relevancia que tanto la participación eclesial como el desempeño laboral tienen en la construcción y desarrollo de las creencias docentes. Si bien las experiencias familiares tempranas de iniciación y conducción fueron factores clave para conocer e identificarse en un futuro con el estilo de vida cristiano, fue su paso activo y voluntario por diversas instancias de participación eclesial el que ha marcado fuertemente su forma de concebir la EREC. Se observó que casi todos los docentes trasuntan su experiencia religiosa a los estudiantes, procuran poner a su disposición los elementos con los cuales ellos contaron durante el proceso de discernimiento. Es decir, se esfuerzan por presentar el mensaje (contenidos) como una propuesta, proveer de diversas actividades que despierten el interés de los alumnos, presentar referentes cristianos donde su propio testimonio como docente es fundamental, relacionarse en un clima de afectividad, de reconocimiento y servicio a la persona, con sencillez, etc.

Si bien los profesores reconocen haberse desempeñado inicialmente con métodos muy marcados por la enseñanza universitaria, es el ejercicio diario el encuentro con los estudiantes, colegas, directivos y las exigencias administrativas de los establecimientos educacionales en los cuales se desempeñan los que han influido fuertemente en sus formas de concebir la enseñanza. Solo en el desempeño se logra tener un conocimiento real de la labor pedagógica y de lo que significa realmente enseñar, educar.

La teoría sobre las creencias reconoce que la experiencia escolar es la que contribuye a la construcción de las creencias docentes más arraigadas, sin embargo, en el estudio se observó que en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la EREC estas no han logrado impactar profundamente. Por el contrario, su paso por la parroquia como lugar de desarrollo y su ejercicio profesional han impactado con mayor fuerza en la construcción de estas creencias y en el arraigamiento, pues la experiencia es el factor clave que marca la diferencia entre creencias que se mantienen a nivel de ideas y creencias profundamente arraigadas.

4.5. RELACIÓN ENTRE CREENCIAS DOCENTES Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Finalmente, como resultado de nuestro quinto objetivo específico, en general se observó una correspondencia entre las creencias docentes y las decisiones expresadas en

sus planificaciones de unidad, especialmente en lo que respecta a los objetivos, contenidos y actividades propuestos en las planificaciones.

Respecto a los objetivos, como se mencionó con anterioridad, se evidencia una correspondencia entre las finalidades que los profesores le atribuyen a la EREC con los objetivos de aprendizaje propuestos en sus planificaciones. De los tres tipos de finalidades educativas con mayor recurrencia en el discurso de los profesores (Para la vida, Relacionarse con Dios, Formar en valores cristianos), el que mayormente se concreta mediante los objetivos de aprendizaje en las planificaciones dice relación con valores y actitudes para la vida. Es decir, los objetivos relacionados con la dimensión religiosa de manera explícita, como la relación con Dios, tienen una escasa presencia en las planificaciones.

En cuanto a los contenidos, para la mayoría de los profesores, el currículo de la asignatura es considerado una propuesta, ninguno hace mención al carácter obligatorio tanto de los Contenidos Mínimos Obligatorios como de los Objetivos Fundamentales. Esta convicción les otorga la flexibilidad suficiente para modificar los contenidos y objetivos según el contexto escolar en el cual se desempeñan, lo cual se evidencia en la tendencia a destacar en las planificaciones la dimensión laica de los contenidos más que la religiosa. Si bien gran parte de los docentes coinciden en que para planificar es esencial considerar los Planes y Programas, finalmente son las necesidades y características de sus alumnos las fuentes primarias para preparar la enseñanza; es decir, como en las aulas convergen estudiantes con diferentes actitudes frente a lo religioso, se prefiere recurrir a contenidos más universales que susciten un mayor interés y significado para los estudiantes.

La decisión de enfatizar la dimensión laica de los contenidos deja de manifiesto que para los docentes es importante que se respete y valore la diversidad de los alumnos. La asignatura, por tanto, no se plantea como una imposición doctrinal, sino que intenta ser una propuesta de vida que, como tal, insta a los alumnos a aprender unos contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) respetando su condición y dignidad ante todo, evitando así maltratar los límites o pasar a llevar la subjetividad de los estudiantes. Los profesores están conscientes que no todos tienen la misma disposición hacia la asignatura y, más aún, que aunque se encuentren en un contexto católico, no todos los alumnos comparten esta adherencia religiosa. Por lo mismo garantiza un mayor éxito planificar teniendo como punto de partida estos contextos que el carácter prescriptivo del currículo de la asignatura.

Del análisis de las planificaciones, otro resultado obtenido fue la prevalencia de contenidos actitudinales, lo cual reafirma la convicción de que para los profesores la clase de religión es una oportunidad de aprender para la vida. No se busca que los estudiantes memoricen contenidos, sino que sean capaces de mirar la vida desde otro punto de vista a partir de estos referentes que les proporciona la asignatura y desde allí, poder adoptar paulatinamente a un estilo de vida acorde. Para esto resulta fundamental que los contenidos no se limiten a los conceptuales, sino que también consideren a los procedimentales, pero sobre todo a los actitudinales.

Respecto de las actividades, uno de los principales resultados a destacar es la presencia de una secuencia de actividades que posibilite el logro de los objetivos de aprendizaje esperados. Si bien existen varios aspectos factibles de ser mejorados, es posible develar que bajo esa forma de planificar está la creencia docente de que la enseñanza no puede dejarse al azar; es un proceso que requiere ser estructurado con anticipación. Las actividades se presentan de manera ordenada y lógica, aunque en la mayoría de las unidades no se presentan detalladamente, sino que se opta por presentar aquellas más relevantes y con

una redacción amplia. A nuestro entender, este hallazgo es un claro reflejo de las creencias que en torno a la planificación tienen los docentes; para ellos constituye una herramienta fundamental para organizar, secuenciar y darle sentido a la enseñanza, pero ante todo es una herramienta flexible que permite no solo ser modificada en el proceso de la enseñanza interactiva de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, sino que también está a merced de las necesidades de los docentes. Ello les permite planificar precisando los aspectos más relevantes, omitiendo otros. Como otro de los hallazgos fue una débil consideración explícita de los conocimientos previos de sus alumnos, aun cuando los consideran relevantes en el discurso, creemos que es la flexibilidad de la planificación la que influye en dicha omisión. Como se explicó en el análisis de las planificaciones, pareciera ser que para los profesores conocer los conocimientos previos de los estudiantes es una acción tan natural que no la contemplan de manera explícita en las planificaciones.

En general, los docentes manifiestan que para que los alumnos logren aprender e implicarse en dicho proceso es esencial que participen activamente. Para ello, los profesores deben procurar comprometerlos a partir de las diversas dimensiones del sujeto. Es decir, se requiere dejar atrás una mirada tradicional del aprendizaje que se preocupa únicamente de estimular y desarrollar la dimensión cognitiva de la persona para dar paso a oportunidades de aprendizaje holísticas y, por ende, más desafiantes e interesantes. Estas creencias que emanaron del discurso de los profesores se reflejan en dos hallazgos tras el análisis de las planificaciones. Por una parte, la convicción de la relevancia de la participación del estudiantado y la existencia de diversas dimensiones del sujeto, lleva a los docentes a proponer actividades de aprendizaje que implican tanto un ejercicio cognitivo como un ejercicio subjetivo, entendiéndose por este último a la actividad emotiva y vivencial del sujeto, aquella que los pone en contacto directo con su memoria episódica. Por otra parte, este tipo de actividades despierta mayor interés en los alumnos por aprender, por ende, son actividades desafiantes y abordables por ellos.

Se observó que para los profesores es fundamental que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje mediante las actividades propuestas para ello y que logren un mejor estilo de vida fundamentado en los valores y principios cristianos. Estas creencias se condicen directamente con las experiencias evaluativas planificadas para los estudiantes; los profesores evalúan el avance de los estudiantes a lo largo de las clases y con distintas finalidades, más que evaluar un producto en un momento determinado del proceso.

Finalmente, puede afirmarse que en general los profesores planifican con un alto grado de realidad para garantizar de alguna forma que estas propuestas se puedan llevar a cabo. Existen casos en que este factor parece contradictorio con las creencias que los profesores manifestaron en su discurso a lo largo de la entrevista, sin embargo es posible concluir que estas son adaptativas a las condiciones reales de desempeño. Es por lo anterior que, en ocasiones, pareciera ser que los profesores no hacen lo que dicen en sus planificaciones, pero, por el contrario, existen ocasiones en que no pueden hacer lo que piensan de acuerdo a sus convicciones, lo cual se evidencia en una aparente contradicción entre el discurso y la práctica de organizar la enseñanza.

5. CONCLUSIONES

Los antecedentes expuestos en la primera parte de nuestro estudio dejan de manifiesto las dificultades que implica llevar al aula los cambios educativos planteados por las reformas curriculares que, en el caso de los docentes de religión católica, se refleja además en un desempeño insatisfactorio: muchos docentes permanecen realizando prácticas de aula tradicionalistas y con un marcado talante catequístico, a pesar de que en el discurso expresan lo contrario. Los resultados de nuestro estudio nos permiten extraer conclusiones a partir de dos aspectos principalmente.

Primero, a nivel discursivo se condicen las innovaciones curriculares con las creencias manifestadas por los profesores en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la EREC. Se evidencia que los profesores efectivamente adhieren a estos cambios centrados en el aprendizaje y el estudiante, propios del paradigma constructivista en pos de lograr aprendizajes significativos. Asimismo, a nivel de decisiones se evidencia también que en general los profesores planifican tomando en cuenta estos factores.

Si bien nuestro estudio no permite generalizar los resultados, podemos concluir que la discrepancia planteada en la problemática puede estar originada, entre otras, por dos razones. Por una parte, como afirman Wanlin (2009 Cit. en CIDE, 2012) y Díaz et al. (2010), el carácter adaptativo de las creencias hace que estas respondan a las circunstancias que el contexto de desempeño presenta, y si estas no son favorables, dificultan la habilidad del docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus creencias. En otras palabras, si aún permanecen prácticas pedagógicas de los profesores de religión católica tradicionales, centradas en la transmisión del contenido, con poca relación con el contexto, necesidades e intereses de los alumnos, puede ser porque el contexto presenta adversidades como las mencionadas por los profesores del estudio: educación centrada en la enseñanza y, concretamente, en aspectos administrativos, baja motivación de los estudiantes, calificación conceptual de la asignatura, entre otros motivos.

Por otra parte, los docentes manifestaron que en su formación inicial hubo una marcada tendencia disciplinaria en desmedro de lo pedagógico: los docentes de asignaturas disciplinarias no presentaban un conocimiento pedagógico del contenido, solo se limitaban a la transmisión del conocimiento y los docentes del ámbito pedagógico desconocían la naturaleza, identidad y finalidad de la asignatura de religión. Esta problemática permanece aún en un gran número de programas de pedagogía, por lo cual puede ser un factor influyente en la dificultad de enseñar y mediar los aprendizajes desde el enfoque asumido con la reforma curricular. En otras palabras, se le ha enseñado a los profesores a enseñar de un modo tradicionalista, sin embargo se les exige que ellos enseñen de un modo constructivista. En este caso, coincidiríamos con Haney y McArthur (2002 Cit. en Contreras, 2010) quienes afirman que finalmente son las creencias originadas por la experiencia las que tienen mayor arraigo y resistencia al cambio, las cuales al estar validadas empíricamente, inciden en que el profesor opte finalmente por realizar estas actuaciones pedagógicas que han dado resultado anteriormente; por el contrario, son las creencias presentadas por terceros y asumidas a nivel discursivo las más ingenuas, y factibles de modificar.

Segundo, se evidencia una diferencia entre la finalidad que los docentes atribuyen a la EREC y la planteada por el currículo de la asignatura. En general, los docentes le atribuyen una finalidad más amplia que se expresa en una educación más cristiana (que específicamente católica) recurriendo a un lenguaje laico y universalizable para ello.

Sin embargo, el currículo manifiesta que la educación religiosa debe ser iluminada con los contenidos y principios católicos de manera explícita, aspecto que en general no es considerado por los docentes.

Lo anterior hace suponer que efectivamente para los docentes el currículo de la EREC no responde al contexto social plural en el cual se desarrolla la asignatura en la actualidad; ante ello optan por una finalidad más amplia con un lenguaje laico para que pueda ser comprendido por todos los alumnos, lo cual implica tomar distancia del anuncio explícito de los contenidos y principios católicos y, por ende, supone actuar tomando distancia del currículo prescrito. Al respecto, podemos afirmar que la dicotomía entre el ámbito disciplinario y pedagógico característico de los procesos de formación inicial de los docentes ha repercutido en una insatisfactoria comprensión y apropiación del currículo de la asignatura, especialmente para contextos educativos no confesionales. Más que aprender la finalidad de la EREC producto de los procesos de socialización académica, lo han hecho a partir de su propio proceso de desarrollo espiritual trasuntando su experiencia como objetivos educativos de sus alumnos.

Aunque, por otra parte, podemos concluir que la creencia fuertemente arraigada respecto del rol protagónico de los alumnos en el proceso de planificación y ejecución de la enseñanza repercute directamente en la finalidad atribuida a la asignatura; esta se construye a partir de la necesidad que los profesores evidencian día a día en sus alumnos, y no desde lo prescrito por las autoridades eclesiásticas. En el centro del proceso está la igualdad en dignidad de la persona y es a esta que debe apuntar la asignatura más allá de las confesiones religiosas.

Ante el actual escenario de los profesores de religión católica y las creencias manifestadas por ellos, enfatizamos la necesidad de fortalecer en los docentes en formación y en activo instancias de reflexión en torno a sus creencias como un primer eslabón de estudio antes que cualquier perfeccionamiento en relación a temas disciplinarios o pedagógicos. Solo tomando conciencia de nuestros supuestos subyacentes en el proceso de toma de decisiones y actuaciones pedagógicas como docentes, podremos identificar los aspectos que requieren ser resignificados para lograr, en consecuencia, una transformación a nivel de praxis. Un plan de formación que desconozca cómo los docentes conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje, el rol del docente y los alumnos, el rol de la escuela, etc., pocas posibilidades tendrá de originar un cambio.

Creemos que los resultados en torno a la finalidad de la EREC, su enseñanza y aprendizaje son un claro indicador de la necesidad que esta asignatura tiene de actualización. La sociedad pluralista de la cual formamos parte demanda una educación religiosa que responda a esta diversidad, y son los profesores quienes más evidencian esta necesidad. Por lo mismo, consideramos fundamental que cualquier iniciativa por actualizar el currículo de la asignatura deba considerar una participación activa de los profesores y no emanar de una propuesta desde las autoridades donde los profesores se limiten a manifestar su acuerdo o desacuerdo.

Los resultados manifiestan también la necesidad de reformar las mallas curriculares de los programas de formación inicial en religión. Estas deben procurar que los futuros docentes expliciten y deconstruyan sus creencias para comenzar cualquier proceso de aprendizaje. A su vez, las instituciones deben garantizar que los formadores posean un conocimiento disciplinar y pedagógico que les permita enseñar de un modo más pertinente a sus estudiantes. Si es la experiencia la principal fuente de construcción de las creencias,

los estudiantes de pedagogía debieran tener la oportunidad de aprender en la misma línea como se les exige que enseñen.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de nuestro estudio, por ser este exploratorio con un número acotado de participantes, reconocemos la baja capacidad de generalización, por ello puede constituirse en una base, especialmente metodológica, para futuras investigaciones que permitan ampliar o refutar el conocimiento empírico que aquí presentamos.

Para futuras investigaciones consideramos pertinente analizar la práctica pedagógica a partir de los procesos de pensamiento de los docentes, concretamente las creencias, triangulando información a partir del discurso de los docentes, de sus procesos reflexivos de toma de decisiones preactivos y postactivos, así como de la enseñanza interactiva en el aula con el fin de interpretar y comprender con un mayor grado de confiabilidad los resultados.

Asimismo, recomendamos profundizar en las creencias que sobre el rol de la EREC en la actualidad tienen no solo los docentes, sino también estudiantes y apoderados, así como de las creencias curriculares con el fin de contribuir con orientaciones para una posible actualización curricular de la asignatura que responda a las necesidades que la sociedad actual plantea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Morata.
- CECH. (2005). *Programa de Educación Religiosa Católica. Sector de Aprendizaje Religión*. Santiago de Chile.
- CIDE. (2012). *Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile* [Informe]. Universidad Alberto Hurtado, UNESCO. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ensenanza_aprendizaje_desde_la_perspectiva_delos_profesores.pdf
- Contreras, S. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21(1), 103-135. Recuperado de <http://revistaq.webs.uil.es/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>
- Del Valle, M., & Curotto, M. (2005). Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11)1-16. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=1044&titulo=
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 25, 421-436. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Espinoza, R., Rojas, L., & Duarte, L. (2010). *Manual de didáctica para la Educación Religiosa Escolar Católica*. Santiago: Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación.
- Ezzati, R. (2013). *Desafíos actuales de la Educación Religiosa Escolar Católica* (Reflexiones presentadas al Instituto Escuela de la Fe y la Carrera de Pedagogía en Religión de la Universidad Finis Terrae, con ocasión de los 10 años de la Carrera). Santiago-Chile. Recuperado de <http://es.slideshare.net/gquivira/conferencia-rezzati>
- García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional

- de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 85-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33590105>
- Goc-Karp, G., & Zakrajsek, D. (1987). Planning for learning-Theory into practice? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(1), 377-392. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/10119.pdf>
- Gómez, G. (2010). Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_09Gomez_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n058/pdf/ART58008.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1987). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza*, 4(5) 31-47. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20309&dsID=pensamientos_pedagogicos.pdf
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Investigación y experiencias didácticas: enseñanza de las ciencias*, 14(3), 289-302. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/articulo/viewFile/21460/93425>
- MINEDUC. (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Enseñanza Básica. Actualización 2002*. Santiago: Autor.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor.
- Neira, M. (2014). *Resumen Comisión Valoración de la Asignatura de Religión. Documento de trabajo*. Santiago: Arzobispado de Santiago, Vicaría de la Educación. Recuperado de http://www.vicariaeducacion.cl/profesoresreligion/images/img_noticias/26062014_936am_53ac21cebc91b.pdf
- Ottenberger, A. (2000). *El estudio de casos en la investigación social*. Chile: UTEM.
- Prieto, M. (2001). La Investigación en el aula, ¿una tarea posible? Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Quintana, J. (2005). *Bases para una pedagogía humanista: liber amicorum*. Madrid: U.N.E.D.
- Román, M., & Diez, E. (1998). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Chile: FIDE.
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral* (Tesis título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). Facultad de Letras y Ciencias Humanas. PUCP. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/422/ROSALES_CORDOVA_ELIZABETH_CONCEPCIONES_CREENCIAS.pdf?sequence=1
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83(1), 164-196. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Stephens, A. (2011). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la Religión según la EREC*. Santiago: Paulinas.
- Tobar, M. (2013). *Resultados de evaluaciones docentes para la toma de decisiones en pedagogía*

en religión. Santiago: Arzobispado de Santiago Vicaría para la Educación, Área Profesores de Religión. Recuperado de http://www.vicariaeducacion.cl/profesoresreligion/images/img_noticias/01042014_1215pm_533ad82a4e484.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativas*. España: Gedisa Editorial.