



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



## MÁSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Profesora: D<sup>a</sup>. María López González**

# EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



**Matilde Gutiérrez Rubio**

*A ti, María, por tu apoyo incondicional, entrega y vocación.  
Gracias*

## **RESUMEN**

El profesorado es sin duda una pieza clave para el desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos. La religión es también un rasgo de diversidad que debe ser considerado en la escuela, y en consecuencia se habrá de contemplar en la formación escolar. Desde el enfoque de la educación inclusiva se deben tener en cuenta las culturas, políticas y prácticas que se dan en las instituciones educativas en relación con esta materia. En esta investigación empírica pretendemos conocer cómo es la realidad de los aspectos concretos que abordamos, según las percepciones de los profesionales que tienen un importante papel protagonista: el profesorado de Educación Religiosa Escolar de Córdoba. Nos centramos en su perfil profesional, su valoración de la inclusión de la materia de religión en el currículo escolar, el desarrollo de su docencia en los centros, valorando los recursos de apoyo con que cuenta (compañeros, directivos, administraciones...), su integración en equipos y proyectos educativos y su interés por la formación permanente.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA</b>	
<b>2.1. LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO</b>	
2.1.1.LA EDUCACIÓN EN LA VIDA DEL SER HUMANO.....	7
2.1.2.ALGUNAS RAZONES PARA LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR.....	8
2.1.3.EDUCACIÓN RELIGIOSA Y CATEQUESIS.....	11
2.1.4.ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.....	12
2.1.5.EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA EN ESPAÑA.....	16
<b>2.2. ALUMNADO QUE CURSA EDUCACIÓN RELIGIOSA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4. ACCESO A PLAZAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL.....</b>	<b>23</b>
<b>2.5. FORMACIÓN PERMANENTE.....</b>	<b>24</b>
<b>2.6. EJERCICIO DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: CULTURA DE COLABORACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO.....</b>	<b>28</b>
<b>3. METODOLOGÍA</b>	
<b>3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: FASES.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2. OBJETIVOS.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3. HIPÓTESIS.....</b>	<b>36</b>
<b>3.4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: EL CUESTIONARIO.....</b>	<b>37</b>
3.4.1. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO.....	40

<b>3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.....</b>	<b>42</b>
<b>4. RESULTADOS</b>	
<b>4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....</b>	<b>44</b>
<b>4.2. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO.....</b>	<b>48</b>
4.2.1. DIMENSIÓN AUTOPERCEPCIÓN.....	49
4.2.2. DIMENSIÓN INCLUSIÓN (EN EQUIPOS Y PROYECTOS) .....	63
4.2.3. DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE.....	68
4.2.4. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES.....	81
4.2.4.1. <i>PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES RESPECTO AL APOYO DE SU LABOR DOCENTE (COLABORACIÓN Y APOYO FAMILIAR Y DE OTROS PROFESIONALES)</i> .....	82
4.2.4.2. <i>ESTUDIO DE LA INFLUENCIA NEGATIVA PARA LA INTEGRACIÓN EN GRUPOS.....</i>	86
4.2.4.3. <i>ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.....</i>	89
4.2.4.4. <i>ESTUDIO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA IMPARTIR EDUCACIÓN RELIGIOSA.....</i>	91
4.2.4.5. <i>CORRELACIÓN ENTRE CONSTRUCTOS.....</i>	92
4.2.4.6. <i>OTRAS APRECIACIONES Y ENTREVISTAS PERSONALES.....</i>	95
<b>5. DISCUSIÓN</b>	
<b>5.1. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2. LIMITACIONES Y NUEVOS RETOS.....</b>	<b>101</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>103</b>
<b>7. ANEXOS</b>	

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más importantes que se vienen produciendo en el terreno educativo en los últimos años, es el relacionado con la conjugación de dos aspectos: la comprensión de la diversidad y la inclusión.

Se entienden las diferencias interpersonales como algo natural en lo humano, una realidad que se debe asumir en la organización y funcionamiento práctico de la institución escolar desde la perspectiva de la educación inclusiva. Educación inclusiva no significa “educación igual para todos”. No se trata de homogeneizar las diferencias. Por el contrario, se trata de reconocerla y ofrecer la atención adecuada en un marco educativo común.

Hacer realidad los principios básicos de la educación inclusiva de acceso, participación y progreso (Booth, Ainscow y Kingston, 2007), no es solo una cuestión de cultura y convencimiento de la inclusión, debido a la atención a la diversidad, es un derecho y debe destacarse que es algo positivo para todas las personas, preparándose para vivir en común desde una escuela diversa. Llevar a efecto este enfoque tiene implicaciones políticas (disponer y organizar medidas y recursos legales, humanos, materiales, etc.... en los diferentes niveles, desde la regulación del propio sistema educativo hasta el nivel del aula) y prácticas (utilización adecuada de los recursos, estrategias y acciones concretas de enseñanza-aprendizaje).

Blanco afirma: “la atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo que requiere modelos educativos que consideren diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no solo para determinados grupos de la sociedad. Para que haya pertinencia de oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para que puedan ajustarse a las características y necesidades de los estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrolla y aprende” (Blanco, 2008:8)

Blanco también considera que la educación es un medio potente para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas: “garantizar a toda la población una educación de calidad y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con diferentes capacidades constituye una poderosa herramienta para contribuir a la cohesión social” (Blanco, 2008:10).

La diversidad puede manifestarse en múltiples rasgos: capacidades, sexo, procedencia, cultura, lengua, etc. La diversidad religiosa es también un aspecto que forma parte de la diversidad humana y, como otros rasgos, componente de la identidad personal y social.

Las sociedades democráticas garantizan el derecho a la libertad de creencias y prácticas religiosas, y también contemplan que la educación tenga en cuenta esta diversidad religiosa desde un enfoque de respeto y también de derecho de la formación en este campo. En el ámbito de la educación pública, la orientación inclusiva comprende, además de reconocimiento y respeto a la diferencia religiosa, la atención educativa apropiada a cada etapa del desarrollo en el marco de la escuela común.

Así como señala López González, (2012) en la mayor parte de los países europeos la regulación de las etapas básicas del sistema educativo incluye algún tipo de formación en materia religiosa. No solo se ofrece formación religiosa en escuelas privadas con un ideario que incluye orientación confesional religiosa, sino también en centros públicos, si bien, dependiendo de cada país, esta educación puede tener carácter obligatorio, o bien optativo y puede presentar diversas perspectivas y modalidades de oferta educativa.

También hay que señalar que las nuevas orientaciones en el tema caminan hacia un enfoque intercultural, pues, en un mundo cada vez más plural, la educación tiene un importante papel para formar al alumnado en la comprensión y respeto de las diferencias en relación a las creencias y prácticas religiosas (López González, 2012; Álvarez, González y Fernández, 2012).

Como hemos dicho, la educación inclusiva no es solamente un principio teórico y un término incorporado al lenguaje pedagógico. No es suficiente aludir a la ética y a los valores en que se fundamenta el concepto de inclusión. Como Booth (2006) indica, los valores de la inclusión se deben convertir en acciones, compaginar inclusión y atención a la diversidad supone un desafío importante tanto en el plano de las políticas educativas de un país o comunidad como en el plano de las actuaciones prácticas que realizan los profesionales de la educación.

En distintos trabajos de reflexión e investigaciones sobre el desarrollo de la educación inclusiva en estos últimos años se han analizado distintos factores de incidencia en los casos de buenas prácticas, y también se han señalado necesidades y áreas de actuación en las que

deberían concentrarse las fuerzas de quienes tienen responsabilidades políticas (administraciones, delegaciones, organizaciones). Se vienen señalando tres áreas básicas: ampliar la formación del profesorado para atender con calidad a la diversidad del alumnado; incentivar procesos de mejora e innovación educativa de los centros escolares, precisamente para facilitar dichos procesos de inclusión y atención a la diversidad, y también incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros (Echeita y otros, 2008; González Gil, 2009).

Como se muestra en el mencionado trabajo y en otros que se refieren al tema, el profesorado es una pieza clave en el desarrollo de la educación inclusiva. El profesorado es el centro de interés en nuestra investigación. Su formación (en particular, la formación permanente), y también los recursos de apoyo con que cuenta, constituyen pilares básicos en que se sustenta la acción del profesorado y que son objeto de nuestro estudio.

Puesto que el rasgo de diversidad-identidad en que se centra nuestro trabajo es la religión, nuestro foco de atención particular es el profesorado de Religión (y también en algunos aspectos hacen referencia al profesorado en general, ya que el profesorado de religión desempeña su trabajo en centros educativos con otros profesores y profesoras). Particularizamos sobre el profesorado de religión católica, por ser la confesión religiosa mayoritariamente impartida en los centros educativos de nuestro país, y al que tenemos acceso.

En esta parte de fundamentación de nuestro trabajo presentamos algunas líneas generales que sintetizan aportaciones teóricas y reflexiones sobre los siguientes aspectos:

- La educación religiosa en el sistema educativo español
- Alumnado que cursa educación religiosa (religión católica)
- Profesorado de religión católica: requisitos de formación, acceso a plazas para el ejercicio docente.
- Culturas inclusivas
- Innovación, mejora y formación permanente del profesorado.

Como se ha dicho, dado que la religión es también un rasgo de diversidad que debe ser considerado en la escuela, y que la educación inclusiva debe tener en cuenta las culturas políticas y prácticas, que se dan en las instituciones educativas, en la investigación empírica pretendemos conocer como es la realidad de los aspectos concretos que



abordamos, según las percepciones de los profesionales que tienen un importante papel protagonista: el profesorado de Educación Religiosa Escolar de Córdoba.

La metodología básica de investigación utilizada es la encuesta, y en el trabajo se ha seguido un diseño no experimental, descriptivo y correlacional.

En el análisis e interpretación de los resultados hemos podido dar respuesta a los objetivos e interrogantes que nos planteamos. Aunque habíamos deseado haber dispuesto de más tiempo para realizar un análisis más exhaustivo (que ha retrasado la obtención de los datos), nos llevan a poner fin al trabajo (de forma transitoria, ya que pensamos que los resultados pueden servir también para posteriores trabajos y para otras personas interesadas).

Finalmente en esta introducción quiero agradecer la colaboración de todas las personas que han intervenido de algún modo en la investigación: el profesorado de las distintas asignaturas del Máster de Educación Inclusiva, el profesorado que ha cumplimentado los cuestionarios, los expertos que han validado el cuestionario, el asesor de Religión del Centro de Profesorado D. Miguel Gómez Castro, ya que además de ofrecer su colaboración a petición de mi tutora, me ha facilitado el acceso general al profesorado para poder finalmente llevar a cabo la obtención de los datos. También quiero agradecer el apoyo que he tenido en todo momento de mi hermano David Gutiérrez Rubio, Doctor en Matemáticas por la Universidad de Sevilla y Alicia Enguix, Doctora en Estadística por la Universidad de Sevilla. Todos ellos han sido necesarios para poder realizar este estudio.

Especialmente, quiero reconocer la labor de mi tutora, profesora María López González, su orientación acertada, apoyo constante y colaboración en todas las fases de la investigación, por haber confiado en mí incondicionalmente, sin cuya ayuda y entrega no habría podido realizar el trabajo que aquí presento.

## 2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

### 2.1 LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

#### 2.1.1 LA RELIGIÓN EN LA VIDA DEL SER HUMANO

A lo largo de la historia han existido diferentes religiones en la sociedad caracterizadas por distintas creencias, cultos, diversas representaciones, etc.... pero todas ellas persiguiendo un mismo significado y con las mismas funciones, la búsqueda de sentido a la vida, lo trascendental, la espiritualidad y, también con frecuencia, ofrecer pautas para mejorar la conducta y convivencia de los seres humanos.

La palabra “religión” derivada del latín *re-ligare*, significa "atar, mantener junto" una relación estrecha y duradera con lo divino. La religión incluye no sólo las creencias, y experiencias propias de la persona, sino que también incluye las costumbres, tradiciones y ritos que pertenecen a grupos sociales particulares.

Así Durkheim (1954: 47) define la religión como *“un sistema de creencias y prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, cosas puestas aparte, prohibidas; creencias y prácticas que unen en una sola comunidad-moral, llamada Iglesia, a todos aquellos que se adhieren a ellas”*. Al decir que la idea de religión es inseparable de la Iglesia, deja claro que la religión es algo eminentemente colectivo.

Podría afirmarse que el ser humano es un ser religioso por naturaleza. La prueba según Ibáñez-Martín (2006) está en que, a lo largo del tiempo, todas las culturas han creído siempre en una fuerza superior, por la que las personas se han dejado guiar. Estas creencias, lo sobrenatural, confieren un orden y un camino de vida. En palabras del autor: *“Quienes tienen una religión la suelen considerar como una guía que orienta su vida personal y que proporciona un sentido a la organización de la vida social”* (Ibáñez-Martín, 2006: 600).

Como señala el citado autor en la revisión realizada por Fagan (2006) de ciento treinta estudios se pone de manifiesto que respetar las creencias y la importancia de la religión en todos los ámbitos del ser humano, es fundamental para la estabilidad social:

*“Trabajar para reducir la influencia de las creencias religiosas o su práctica es aumentar la desintegración de la sociedad. Algunos pueden sentirse incómodos con las creencias o las prácticas religiosas de los demás, pero esa incomodidad es pequeña comparada con los efectos de tener una sociedad con poca o ninguna práctica religiosa”* (Fagan, 2006: 18; (Ibáñez-Martín, 2006: 602).

### **2.1.2 ALGUNAS RAZONES PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR**

Podemos señalar dos perspectivas que justifican la educación en materia religiosa en la institución y currículo escolar.

Por una parte la que entiende la religión como un elemento de la cultura e historia de los pueblos, por lo cual el conocimiento del hecho religioso debe ser parte de la formación básica del alumnado escolar, al igual que otras materias del currículo. Así, incluso en nuestro tiempo, en las sociedades en que predomina una cultura secularizada, pluralista y tecnificada, la religión es también un hecho real y significativo para amplios sectores sociales. Respetando siempre otras concepciones (y también creencias no religiosas) es preciso entender que la religión forma parte de la vida y la cultura de las sociedades, por lo que es preciso su conocimiento para situarse en el mundo, comprender y valorar tanto la propia cultura como otras ajenas.

Las recomendaciones de destacados pedagogos (Keast, 2007; Essomba, 2012, Prats, 2012, entre otros) y de instituciones internacionales (Consejo de Europa, OSCE, UNESCO cit. López González, 2012) apoyan, generalmente, esta educación religiosa con un carácter intercultural. Así afirma Torradeflot (2012: 222) “La información o cultura religiosa es una parte de una educación de calidad que pretende comprender gran parte de la historia, la literatura y el arte, y ayudar a ampliar el horizonte cultural y a profundizar la propia perspectiva sobre la realidad”.

Por otra parte, la perspectiva que entiende que la educación religiosa (como formación en una fe o confesión específica), forma parte de la educación integral del niño o niña. La educación integral según Rodríguez Carrasco, (2003) debe abarcar todas las dimensiones de la persona: física, psico-afectiva, intelectual, estética, social, moral y religiosa. La escuela es ámbito de educación, no solo de instrucción, por tanto la formación en materia religiosa (si es

una fe concreta, de acuerdo con las propias creencias personales, o de los padres en caso de niños y niñas) debe formar parte de la educación básica ofrecida en la institución escolar.

Las justificaciones de ambas perspectivas vienen a apoyar la inclusión en el currículo escolar de la formación en materia religiosa, incluso en estados de tipo laico o aconfesional. Como expone Ramírez (2012: 251): “El estado es laico, pero el hecho religioso también es una realidad, al igual que la lengua de cada persona, sus costumbres, modos de vida o filiación política; por ello también ha de tener cabida en el currículo escolar, junto al desarrollo de una ciudadanía activa y democrática. Nada es excluyente, todo depende de la voluntad que tengamos de aprender a convivir juntos”.

Indicamos algunas referencias a documentos de relevancia social y pedagógica que apoyan la inclusión de las creencias en materia religiosa en la educación:

Considerando la importancia que tiene una educación integral que también comprenda el respeto a la diversidad, incluyendo en esta la diversidad religiosa para la construcción y desarrollo del ser humano, el artículo nº 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice:

*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a 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. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 26).*

En nuestro tiempo, un documento de gran relevancia por marcar las orientaciones de la educación para este milenio, es el informe de la UNESCO (Delors, 1996) que señala siete grandes retos que debe afrontar la humanidad en el presente y futuro. Específicamente destaca el reto que supone compaginar lo material con lo espiritual: “la tensión entre lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo

universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras- depende de ello” (Delors, 1996: 12)

Teniendo en cuenta lo que hemos venido exponiendo y también el hecho de que para muchas personas la religión forma parte de la identidad personal, en el plano legal, en nuestro país el artículo 27.3 de la Constitución reconoce el derecho a la libertad religiosa, y también reconoce el derecho de los padres a elegir para sus hijos una educación de acuerdo con sus principios y convicciones, incluyendo en esta educación la formación religiosa:

*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. (art. 27.3 Constitución Española, 1978).*

Centrándonos en la legislación educativa vigente en nuestro país Martín Fernández (2006) señala como en el texto introductorio de la Ley General de Educación (LOE, 2006), podemos encontrar razones justificativas de la enseñanza de la Religión en la escuela. Concretamente en el Preámbulo de esta ley que explica tres principios que la inspiran: principios de calidad y de equidad, principio de esfuerzo compartido y principio de convergencia europea.

Con respecto al binomio calidad-equidad, la ley dice: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales”. Y señala Martín Fernández (2006), una enseñanza de calidad que busque el desarrollo máximo de todas las capacidades incluye para muchos el desarrollo de la dimensión trascendente.

El segundo principio es el de esfuerzo compartido. La ley reclama el deber de los padres “de colaborar estrechamente y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes”. Ello incluye también como contrapartida el derecho de los padres a que sus hijos sean educados de acuerdo a sus propias convicciones (entre ellas las religiosas).

El tercer principio que inspira esta ley es el de convergencia europea. El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones a la consecución de los objetivos compartidos con sus socios europeos. La enseñanza de la religión forma parte del currículo en todos los países de la Unión Europea (excepto en Francia). Como se ha dicho, también los organismos internacionales animan a incluir la enseñanza religiosa en el sistema educativo, siempre desde

el conocimiento, el respeto y la igualdad de trato de las diversas religiones y creencias (López González, 2012).

Por ello, es importante la educación religiosa en el niño una materia en la que se enseña sobre la religión y lo religioso, para que se atribuya a la formación integral del niño, dentro del sistema educativo, e impartida en la escuela con sus, objetivos, contenidos, metodología específica y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como síntesis de lo expuesto podemos concluir que la enseñanza religiosa está justificada en el currículo escolar, tanto porque la religión forma parte de nuestra cultura occidental contribuye a la educación integral, ayudando además al alumnado a adquirir una escala de valores importantes para la convivencia y la mejora de la sociedad.

### **2.1.3 EDUCACIÓN RELIGIOSA Y CATEQUESIS**

Existen ideas erróneas y negativas sobre el trabajo educativo del profesorado de Religión, ya que se tiende a identificar la enseñanza religiosa con la catequesis. Aunque las dos tienen dos aspectos en común como son los elementos fundamentales de la fe y de la moral católica, hay diferencias entre ellas.

La educación religiosa desempeña la función de ayudar al alumno a entender la realidad del mundo, cómo ser solidario, respetuoso, cómo convivir y como comprenderse a sí mismo en la sociedad pluralista en la que se encuentra. Como afirma Martín (2006), la enseñanza religiosa refuerza la formación en la ética humana y enseña a pensar y a aprender los valores, formando a los ciudadanos a vivir en una sociedad cada vez más multicultural e interreligiosa.

La función de la enseñanza religiosa es estimular al niño desde el conocimiento de una fe y a partir de propiciar un diálogo interdisciplinar entre la propia fe y la cultura humana, siempre adaptándose al nivel de edad y a lo que el propio alumno sea capaz de asimilar. De ese modo se implanta entre las diferentes disciplinas del currículo. A diferencia de la enseñanza religiosa, el objetivo de la catequesis es la iniciación y la maduración en la fe, estimulando también la práctica religiosa (Martínez Blanco, 1994: 215).

La catequesis tiene como intención directa y explícita buscar “la evangelización de niños y jóvenes y una más profunda integración en la comunidad cristiana” (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, (1979, nº 63).

La enseñanza religiosa evalúa el proceso-aprendizaje del alumno pero no evalúa la fe. Sin embargo, la catequesis evalúa a aquellos que acceden al misterio de Dios y su preparación para poder recibir los sacramentos de la Iglesia (Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2005).

Si bien en épocas pasadas en nuestro país la asignatura de Religión tenía como objetivo “conseguir una buena catequización” (Ley General de Educación, 1970: 61), tras la Constitución de 1978 y las *Orientaciones Pastorales para la Enseñanza de la Religión en la escuela* (CEEC, 1979, se produce un cambio radical en el paradigma de la enseñanza religiosa escolar (Artacho, 2006). A partir de este momento la enseñanza no se dirige exclusivamente a creyentes, sino a creyentes y no creyentes y la acción docente del profesor se orienta a la inserción crítica del alumno en la sociedad (CEEC, 1979: 14b), ayudándole a construir “una jerarquía de valores, unas actitudes [...] y modos concretos de conducta y convivencia éticos” (CEEC, 1979: 15c). El profesor de religión deja ser un catequista, para centrarse en un agente de cultura y un orientador de los alumnos, dentro del entorno social en el que vive. Y esto realizado, por supuesto, desde la perspectiva de su fe cristiana, pero sin ocultar las perspectivas que ofrecen otras religiones (Artacho, 2006: 679). De hecho los programas de contenidos en Religión Católica en las distintas etapas del sistema educativo contienen temas referentes al hecho religioso en general y al desarrollo de otras religiones no cristianas.

#### **2.1.4 LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR EN EL CURRÍCULO ESCOLAR**

La regulación de la Enseñanza Religiosa Escolar a lo largo de nuestra historia, ha sufrido cambios como materia (área de conocimiento o asignatura) en los centros educativos debido a los cambios en las políticas educativas que han sucedido en nuestro país. A continuación haremos una síntesis del proceso experimentado por la educación religiosa en España.

En el año 1945, según el artículo 6º del Fuero de los Españoles la religión católica era impuesta por la Santa Sede, era única y no se permitía otra clase de religiones. (Fuenmayor, 1967: 152)

*«La profesión y práctica de la Religión Católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial.»*

*«Nadie será molestado por sus creencias religiosas ni el ejercicio privado de su culto. No se permitirán otras ceremonias ni manifestaciones externas que las de la Religión Católica.»*

El 27 de agosto de 1953 dicho artículo se ratifica en el Concordato con la Santa Sede y el Estado Español, que es definido como “un Estado católico”.

El 7 de diciembre de 1965 tras el Concilio Vaticano II se deroga dicho artículo 6º, y se declara en su artículo 1º “*que toda persona humana tiene derecho a la libertad religiosa*”. Dos años más tarde, en 1967 se firma en España el Principio de Libertad Religiosa donde se garantiza la libertad religiosa y se establece el derecho de los padres para elegir libremente sobre la enseñanza de religión o educación religiosa (no se menciona que sea católica), que se les debe de dar a sus hijos.

*“Los alumnos de los centros docentes no estarán obligados a recibir enseñanza de una religión que no profesen, para lo cual habrán de solicitarlo los padres o los autores si aquellos no estuviesen emancipados”.*

Con la llegada de la Ley General de Educación en el año 1970, se intenta reformar todo el sistema educativo. Desde el punto de vista religioso se sigue impartiendo la enseñanza religiosa tanto en los centros públicos como privados, pero acentuando más “el carácter eclesial de la acción catequética realizada por el maestro” (Martínez Blanco, 1994: 71). Todo profesor de Educación General Básica debía impartir la materia de Religión y con esta orientación de catequesis.

Con la llegada de la democracia y gracias a la Constitución (1978) y el Acuerdo con la Santa Sede (1979), la enseñanza religiosa católica está garantizada hoy en día en los centros educativos públicos (también las otras confesiones que han firmado acuerdos). Una escuela pública debe ser plural y debe tener en cuenta todas las explicaciones posibles que se hace el ser humano a lo largo de su vida, en la que está incluida la religiosa, ya que ésta enriquece al desarrollo y es parte de la formación integral del niño. Pero debe destacarse que la iglesia no tiene un derecho sobre los centros públicos, ni la iglesia católica ni ninguna otra, sino, como hemos mencionado, son los padres quienes eligen libremente la educación de sus hijos, ya sea religiosa o no.



En el año 1985 con la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, (LODE), se redujeron las horas de docencia de la Asignatura de Religión, y por lo tanto, las horas del profesorado que impartía dicha asignatura se vieron afectadas. Poco a poco la asignatura de religión se iba poniendo en un segundo plano en la escuela, sin tener validez académica e impartida en horarios extraescolares, dando como resultado su exclusión como área de conocimiento propia.

En el año 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la asignatura de Religión es considerada y se le da el lugar que hoy le corresponde. Se promulgaron los Decretos de las Enseñanzas Mínimas donde la Enseñanza Religiosa sería un área más de las enseñanzas mínimas, y por lo tanto, tendría que constar en el expediente de los alumnos, (excepto en Bachillerato) pero no computando las calificaciones, ni a efectos de becas ni para la Selectividad. Esta materia sería de oferta obligatoria para los Centros Educativos pero de carácter voluntario la elección para los padres, (y los alumnos si se trataba de mayores de edad)

En el año 2002 al sufrir el país el cambio de gobierno, se proclama la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE). Entonces la Enseñanza Religiosa Escolar se introduce en una nueva área de conocimiento llamada “Sociedad Cultura y Religión” dividida en confesional y no confesional, con el mismo tratamiento de otras áreas curriculares siendo evaluada para el expediente del alumno, (aunque no siendo computable para las concesión de beca y media para la selectividad). Continúa la libertad de elección de los padres a la formación religiosa de sus hijos (Palma, 2007; 556).

Con la llegada de la Ley de Ordenación Educativa (LOE) en 2006, desaparece el área de conocimiento llamada “Sociedad Cultura y Religión”. En el nuevo área de Religión, se mantiene la obligatoriedad de oferta para los Centros Educativos y el carácter voluntario para el alumnado, y siendo no computable para el expediente del alumnado. En la etapa de Educación Primaria se acuerda que para aquellos alumnos que decidan no recibir enseñanza religiosa, tengan otra atención educativa en el centro escolar. La materia de Religión tendrá una carga horaria de ciento cincuenta horas por ciclo.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), aparte de la Atención educativa para aquellos alumnos que decidan no optar por la asignatura de Religión, se crea otra alternativa

llamada “Historia y Cultura de las Religiones”. La dotación horaria es de 35 horas por curso de la etapa (ambas asignaturas son opciones voluntarias).

En el proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la asignatura de Religión para la etapa de Educación Primaria sigue siendo de libre elección para los padres y obligatoria para los centros, introduciéndose como alternativa la asignatura “Valores Culturales y Sociales”. En la etapa educativa de la E.S.O., que se reduce a tres cursos académicos, los alumnos deberán cursar en cada uno de los cursos la asignatura de Religión, o bien Valores Éticos, a libre elección de los padres.

En Bachillerato, los alumnos aparte de las asignaturas de modalidad que elijan, deberán elegir un mínimo de dos y un máximo de tres asignaturas específicas entre las que figura la asignatura de Religión.

Al final del ciclo se le realizará una prueba al alumnado de las materias troncales de los dos cursos y una de las materias específicas cursadas, menos Educación Física y Religión.

En este ciclo la asignatura de Religión compite con 12 asignaturas más, por lo que podemos entender que habrá una disminución de elección por parte del alumnado de esta asignatura.

Con respecto al currículo, la Conferencia Episcopal Española tiene esta competencia en el caso de Religión y Moral Católica, según los Acuerdos de 1979 y cumpliendo su compromiso de coordinar su acción educativa con la normativa legal. El currículo vigente está publicado en el BOE 158 de 3 de julio de 2007 (Orden ECI/1957/2007 de 6 de junio por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de Religión Católica correspondientes a la Educación Infantil, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria).

*La formación religiosa y moral católica cuenta con una larga tradición en el sistema educativo español y, respondiendo a razones profundas de la institución escolar y a derechos humanos reconocidos por la Constitución española, está garantizada actualmente por el Acuerdo suscrito entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado el 3 de enero de 1979, en el cual se establecen los principios que hacen posible las garantías constitucionales.*

La formación religiosa, como se ha visto en párrafos anteriores, ha experimentado cambios, al igual que la normativa educativa general, en gran medida dependiendo de los poderes políticos que gobiernan en cada momento. En los últimos tiempos la presencia de esta formación en la escuela ha motivado gran debate en los medios de comunicación y en la sociedad en general. Al respecto, situándonos en el contexto europeo, como ya se han indicado, la educación religiosa también forma parte de la enseñanza en la escuela pública. En la mayor parte de los países de Europa la enseñanza es confesional, encargándose las instituciones religiosas de impartir esta materia. En países como Alemania, Suecia, Austria o Luxemburgo, la enseñanza religiosa es obligatoria (excepto Francia, que no permite la enseñanza religiosa en los centros públicos). En países como España, Holanda o Bélgica, la enseñanza religiosa se imparte en todos los cursos de enseñanza obligatoria, siendo evaluable y opcional y siendo escogido el profesorado por las distintas confesiones religiosas que son quienes garantizan la enseñanza religiosa que les corresponda.

### **2.1.5 EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR EN ESPAÑA**

Igual que en apartado anterior, se hará un breve recorrido histórico sobre la legislación laboral del profesorado de Religión

En el año 1953 se firma el Concordato entre la Santa Sede y el Estado Español. De su artículo XXVII podemos resaltar:

- 2. En las Escuelas primarias del Estado, la enseñanza de la Religión será dada por los propios maestros.*
- 3. En los centros estatales de Enseñanza Media, la enseñanza de la Religión será dada por profesores sacerdotes o religiosos y, subsidiariamente, por profesores seculares nombrados por la Autoridad civil competente a propuesta del Ordinario diocesano.*
- 4. Los profesores de Religión nombrados conforme a lo dispuesto en los números 3, 4 y 5 del presente artículo, gozarán de los mismos derechos que los otros profesores y formarán parte del Claustro del centro de que se trate. (Concordato entre la Santa Sede y el Estado Español, 1953, art. XXVII).*

Con la llegada de la democracia a nuestro país, una vez derogado dicho Concordato, se firma el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales de 3 enero de 1979 (BOE nº 300 de 15 de diciembre de 1979) basándose en el artículo 10.2 de la Constitución Española, que habla de los derechos fundamentales y libertades de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Tratados y Acuerdos internacionales. En artículo III de dicho Acuerdo podemos destacar:

*“En los niveles educativos a los que se refiere el artículo anterior, la enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el Ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza. Con antelación suficiente, el Ordinario diocesano comunicará los nombres de los Profesores y personas que sean consideradas competentes para dicha enseñanza. ”*

*“Los Profesores de religión formarán parte, a todos los efectos, del Claustro de Profesores de los respectivos Centros”.*

Según este artículo el profesor de religión será propuesto por las autoridades eclesiásticas pero designado por las administraciones oportunas, pudiendo optar a cargos directivos, ya que tienen los mismos derechos que cualquier otro profesor del Centro.

En el año 1993 se firma un nuevo acuerdo con Santa Sede y el Gobierno Español sobre el Régimen Económico de las Personas encargadas de la Enseñanza de Religión Católica en Centros Públicos de Educación Primaria. El profesorado será designado por la autoridad académica, siendo comunicados con antelación por las autoridades eclesiásticas. Su periodo de vigencia será por cada año escolar, equiparando la asignación económica con el profesorado interino e incluyéndose en el Régimen Especial de la Seguridad Social. El profesorado de religión sigue siendo a todos los efectos miembro del claustro de profesores.

Hasta esta fecha el Profesorado de Religión ocupa cargos directivos, pero en julio de 1994 son cesados de los cargos, ya que son profesores que no tienen un destino definitivo, aunque algunos cuenten con la mayor antigüedad del centro.

En la Comunidad autónoma de Andalucía, el BOJA nº 133 de 23 de agosto de 1994 en el capítulo VII, donde hace referencia al horario lectivo del profesorado, en el apartado 2.8 se

alude a la situación especial del profesor de religión, el cual solamente podrá impartir clases de Religión y tener acción tutorial, sin opción a poder impartir otras áreas del currículo aunque tenga titulación para ello.

El 26 de febrero de 1999 se firma un nuevo Convenio entre el Estado y la Conferencia Episcopal Española, sobre el régimen económico-laboral del profesorado de religión, donde la Administración educativa se ve obligada a darle de alta en el Régimen General de la Seguridad Social al inicio del curso académico 1998-1999.

En ese mismo año, a mediados de curso, la Administración andaluza suprime los cargos de tutores al profesorado de religión, aunque, con excepciones, aquellos que tienen la jornada laboral completa pueden ejercer la función tutorial.

Con la llegada de la LOE (2006), el profesorado de Religión tendrá contratación laboral de acuerdo con el Estatuto de los Trabajadores con las Administraciones, accediendo mediante los criterios de igualdad, méritos y capacidad, percibiendo la retribución correspondiente a los niveles educativos del profesorado interino. Corresponde a las entidades Religiosas proponer al profesorado.

Actualmente su régimen laboral se atiende al el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales de 3 de enero de 1979, suscrito entre el Estado Español y la Santa Sede.

Dado que la Religión es una materia en una posición especial de la estructura del sistema educativo se podría decir que el profesorado de Religión, se encuentra en una situación particular. Además, debido al modo de acceso a los centros educativos de la enseñanza pública, desde algunos sectores sociales, se les considera “privilegiados” ya que no tiene que pasar por unas oposiciones, siendo nombrados por la Administración Pública, a propuesta del Ordinario diocesano.

## **2.2 ALUMNADO QUE CURSA EDUCACIÓN RELIGIOSA**

Como se ha venido exponiendo, los cambios sociales y políticos que vienen dándose en la sociedad española tienen consecuencias en la situación de la enseñanza religiosa escolar. Además de ello, el especial tratamiento de la asignatura o área de religión en el currículo son razones que vienen a explicar la progresiva disminución del alumnado que cursa la materia de religión en las distintas etapas del sistema educativo.

Según el informe presentado por la Conferencia Episcopal Española, durante el curso académico 2011-2012, hubo una disminución del 0,8% (4.696.247) del alumnado que optó por recibir clases de religión con respecto al curso académico anterior.

En el curso académico 2012-2013 ha vuelto a descender la elección por la enseñanza religiosa en 3,5%, dándose solamente en centros públicos, mientras que se ha producido una subida de un 2% en los centros católicos y un 1,7% en centros concertados. (**Tabla. 1**)

<b>CENTROS ESTATALES (61 diócesis)</b>				
ALUMNOS	INSCRITOS	NO INSCRITOS	TOTAL	% INSCRITOS
Educación Infantil	525.128	286.651	811.779	64,7%
Educación Primaria	1.132.718	540.377	1.673.095	67,7%
E.S.O.	422.532	623.532	1.046.064	40,4%
Bachillerato	75.969	209.976	285.945	26,6%
<b>TOTAL</b>	<b>2.156.347</b>	<b>1.660.536</b>	<b>3.816.883</b>	<b>56,5%</b>

<b>CENTROS DE INICIATIVA SOCIAL - ENTIDAD TITULAR CANÓNICA (61 diócesis)</b>				
ALUMNOS	INSCRITOS	NO INSCRITOS	TOTAL	% INSCRITOS
Educación Infantil	234.914	2.042	236.956	99,1%
Educación Primaria	488.952	3.525	492.477	99,3%
E.S.O.	340.727	2.183	342.910	99,4%
Bachillerato	69.442	1.414	70.856	98,0%
<b>TOTAL</b>	<b>1.134.035</b>	<b>9.164</b>	<b>1.143.199</b>	<b>99,2%</b>

<b>CENTROS DE INICIATIVA SOCIAL - ENTIDAD TITULAR CIVIL (61 diócesis)</b>				
ALUMNOS	INSCRITOS	NO INSCRITOS	TOTAL	% INSCRITOS
Educación Infantil	55.538	22.649	78.187	71,0%
Educación Primaria	143.177	42.568	185.745	77,1%
E.S.O.	63.856	34.697	98.553	64,8%
Bachillerato	9.017	9.639	18.656	48,3%
<b>TOTAL</b>	<b>271.588</b>	<b>109.553</b>	<b>381.141</b>	<b>71,3%</b>

**Tabla 1: ALUMNADO QUE CURSA ENSEÑANZAS DE RELIGIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS EN ESPAÑA. CURSO 2012-2013. Fuente: Conferencia Episcopal Española (2013)**

En general y con respecto al curso académico anterior, podemos observar en la siguiente tabla cómo ha descendido un 4,5% en la elección de la enseñanza religiosa a nivel nacional. Cabe resaltar el descenso del 9,5% en la E.S.O. (**Tabla 2**).

<b>TOTALES (61 diócesis) Curso 2011-2012</b>				
ALUMNOS	INSCRITOS	NO INSCRITOS	TOTAL	% INSCRITOS
Educación Infantil	814.995	310.649	1.125.644	72,4%
Educación Primaria	1.738.540	538.560	2.250.631	77,2%
E.S.O.	1.176.942	637.842	1.799.049	65,4%
Bachillerato	158.053	209.666	364.208	43,4%
<b>TOTAL</b>	<b>3.888.530</b>	<b>1.696.717</b>	<b>5.539.532</b>	<b>70,2%</b>

<b>TOTALES (61 diócesis) Curso 2012-2013</b>				
ALUMNOS	INSCRITOS	NO INSCRITOS	TOTAL	% INSCRITOS
Educación Infantil	815.580	311.342	1.126.922	72,4%
Educación Primaria	1.764.847	586.470	2.351.317	75,1%
E.S.O.	827.115	660.412	1.487.527	55,6%
Bachillerato	154.428	221.029	375.457	41,1%
<b>TOTAL</b>	<b>3.561.970</b>	<b>1.779.253</b>	<b>5.341.223</b>	<b>66,7%</b>

Tabla 2. Comparativa de datos de alumnado inscrito en la asignatura de religión en el curso 2011-2012 y 2012-2013. Fuente: Conferencia Episcopal Española (2013).

A pesar del descenso de la elección de la asignatura de Religión, como podemos observar los datos ofrecidos por la Conferencia Episcopal Española, es mayoritario el número de alumnos que cursa la materia frente a los que no reciben enseñanza religiosa católica en los centros españoles. También debe señalarse la motivación y valoración positiva del alumnado que cursa Religión en relación con esta materia. Así se observa en un estudio realizado por Esteban (2010). En la comunidad educativa, donde, un 47.7% de los alumnos que asisten a clase de Religión afirman que son ellos mismos los que han elegido la asignatura señalando un 42% que es necesaria para la educación, frente a un 15.7% que están cursando la asignatura por elección de sus padres y un 23,7% que no la ve necesaria. (Gráfica 1- Tabla 3)



Gráfica 1. Porcentaje de alumnado que han elegido la asignatura de Religión. Esteban (2010)

		TOTAL
La clase de religión es necesaria en la educación	Muy en desacuerdo-En desacuerdo	23,7%
	Indiferente	33%
	De acuerdo-Muy de acuerdo	42%
	NS/NC	1,3%
Sin la clase de religión, mi formación sería igual	Nada-Poco	35,9%
	Algo	27%
	Bastante-Mucho	34%
	NS/NC	3,1%
La clase de religión es interesante para mi formación	Muy en desacuerdo-En desacuerdo	21,3%
	Indiferente	34,5%
	De acuerdo-Muy de acuerdo	43%
	NS/NC	1,3%
La clase de religión me ayuda a creer en las cuestiones de la fe	Muy en desacuerdo-En desacuerdo	16,8%
	Indiferente	28,3%
	De acuerdo-Muy de acuerdo	53,8%
	NS/NC	1,1%
Gracias a la clase de religión soy más cristiano	Muy en desacuerdo-En desacuerdo	29,8%
	Indiferente	29,5%
	De acuerdo-Muy de acuerdo	39,4%
	NS/NC	1,3%

Tabla 3. Porcentaje de respuesta del alumnado en las siguientes cuestiones. Esteban (2010)

### 2.3 FORMACIÓN INICIAL

En el Acuerdo Iglesia-Estado de 1979 el profesorado que impartía la Educación Primaria era aquel que también impartía la asignatura de Religión. Su formación se llevaba a cabo con asignaturas que estaban incluidas en el plan de estudios de la carrera de Magisterio, al igual que cualquier asignatura establecida en el currículo de Primaria. El profesorado de Religión de Secundaria era nombrado por el Obispo entre aquellos sacerdotes licenciados en Teología, o que habían realizado Estudios Sacerdotales, formados en contenido filosófico y teológico.

En la XIII Asamblea Plenaria del Episcopado, en noviembre de 1980 (CEE, 1980:26-33), se acordó que hubiera otros requisitos para ser profesorado de Religión

- Dos niveles de formación: la capacitación inicial y la formación permanente.
- La Declaración Eclesiástica de Idoneidad (DEI), como requisito fundamental para ejercitar la tarea de profesor de Religión en la que se garantizaba la formación teológica y pedagógica.
- Para dar docencia en Educación Primaria los requisitos serían: tener la titulación de Licenciado, Diplomado en Magisterio, o bien tener más de cien horas de Pedagogía Religiosa cursada. (CEEC, 1981:35-42)



- En Educación Secundaria los requisitos serían: tener la Licenciatura en Ciencias Religiosas o Teología complementada ésta con cien horas de formación pedagógica. Si es de cualquier otra Licenciatura deberá ser complementada con novecientas horas de formación teológica y trescientas de formación pedagógica.

En estos acuerdos se estableció además como requisito tener que realizar cursos de actualización o formación adecuados a su trabajo. Por lo tanto, deberían realizar:

- Cursos destinados a la orientación pastoral y doctrinal, normativa, materiales y recursos didácticos y pedagógicos. Al menos diez horas al año.
- Cursos destinados a estudiar algún contenido específico doctrinal o pedagógico, con la realización de al menos un curso cada tres años con unas treinta horas de duración.
- Cursos donde se actualizan contenidos teológicos o pedagógicos en más profundidad, con una realización de al menos cien horas de duración.

Estos cursos serán exclusivamente autorizados y/o reconocidos por la Conferencia Episcopal o por el Ordinario Diocesano y serán parte de la formación específica y permanente del profesorado de Religión. (Arzobispado de Oviedo).

Con la aprobación del Real Decreto 1619/ 2011, de 14 de noviembre, se reconoce la equivalencia civil de las titulaciones superiores con un mínimo de 240 créditos. ECTS. Pues bien, aquellos que posean una Licenciatura o sean Graduados universitarios con habilitación para dar clase en la ESO podrán acceder a la DECA, obteniendo el título de *Bacalauratus en Ciencias Religiosas*, con una duración de tres años.

Para poder dar clase de Religión en Educación Primaria el profesor, debe ser una persona académicamente preparada, igual o superior al resto del profesorado, ya que debe demostrar su preparación teológica- didáctica de religión católica adecuada a las etapas en la que va a impartir clase y contar con la *Misión Canónica* que el Obispo de su Diócesis le otorga, ya que enseña en nombre de la Iglesia. Las asignaturas que le habilitan se encuentran dentro del plan de estudios, (ya en extinción en Diplomatura de Magisterio), como asignaturas optativas en todas las Universidades. Actualmente con los nuevos planes de estudios de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria la especialización en Religión se realiza como mención cursando 24 créditos ECTS.

Una vez que ha terminado sus estudios tendrá que solicitar su título de Religión a la Conferencia Episcopal Española, que es quien lo expide.

## **2.4 ACCESO A PLAZAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL**

El modo de acceso del profesor de Religión a la docencia es a través de la bolsa de empleo que crea la Diócesis de su ciudad, o bien la Consejería de Educación a través de ésta. La documentación a aportar en el momento de presentar su candidatura es:

- Fotocopia del Título de Diplomatura o Grado de Magisterio y su expediente académico expedida y compulsada por la Universidad donde ha cursado sus estudios.
- Partida de bautismo.
- Fotocopia de su DNI.
- Informe favorecedor del párroco de la Iglesia que le corresponde donde actualmente vive.

Para poder impartir clases de Religión el profesorado debe cumplir los requisitos de la titulación exigible para ser docente conforme a lo publicado en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (LOE) y haber sido propuesto por la Autoridades Eclesiásticas competentes. El profesorado propuesto es contratado por la Administración, teniéndose en cuenta su experiencia laboral, la titulación requerida y los cursos de formación que estén relacionados con la materia de religión, (respetándose así los requisitos de igualdad, mérito, capacidad y publicidad, como así lo indica el BOE nº 138 de 9 de junio de 2007), siendo su contratación de carácter anual, parcial o completa según las necesidades del centro educativo. Para cumplir su horario docente el profesorado puede dar clase en uno o varios centros escolares.

A pesar de los requisitos para obtener la titulación específica que capacita para la enseñanza de Religión y de las exigencias especiales para poder ejercer la docencia el profesorado de Religión, como se ya se ha comentado en párrafos anteriores, a veces no se siente bien considerado entre sus compañeros (docentes de otras especialidades), ya que a menudo es visto un “privilegiado” o un “enchufado”, ya que en los centro públicos no accede

a la plaza de maestro por oposición, sino que es designado por la autoridad competente (la Diócesis junto con la Administración Pública).

Estas circunstancias unidas al hecho de que la enseñanza de Religión a menudo no es valorada como otras materias del currículo y la escasa colaboración familiar, que encuentra en ciertas situaciones, producen cierto malestar y desmotivación en el profesorado de Religión. Además de todo ello, este profesorado se siente desprotegido por parte de las Administraciones Públicas debido a su inestabilidad laboral (Montaner, 2005)

## 2.5 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación del docente debe ser en un proceso continuo, se puede decir que comienza al empezar los estudios universitarios pero nunca se puede decir cuando termina. Como indica Medina (1993), *“profesionalizarse en docencia es asumir un proceso de mejora personal, colaborativa y tecnológica, que haga posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y completa, tanto para el profesor como los colegas y alumnos y alumnas”*.

El rol del profesor está cambiando. Actualmente al docente se le plantean nuevas exigencias y necesidades que atender, debido a la creciente diversidad cultural, la heterogeneidad personal del alumnado, la diversidad del idioma, el avance de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad etc., lo que le obliga a estar continuamente formándose.

Además, en la actualidad se está configurando un nuevo modelo de profesor en consonancia con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior dándole gran valor a la formación por competencias. Todo ello deriva en la exigencia de estar en continuo proceso de formación para desarrollar adecuadamente su ejercicio profesional. En este sentido, podemos entender la propuesta de Freire, (1997; 131 cit. en Martínez Bonafé, 2010), que anticipó este planteamiento formativo de tipo competencial: *“aquel que se está formando (como docente) debe saber que enseñar no es simplemente transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción y debe estar sujeto a una formación continuada para poner sus conocimientos al servicio de formar al discente”*.

También hay que señalar que el profesor no realiza su trabajo de forma aislada, sino que el profesor es la persona que mantiene el mayor nivel de contacto con el alumnado y el responsable junto con sus padres, de su educación. Como afirma Martínez Bonafé (2010) *“No*

*hay docencia sin discencia*". A su vez éste es una persona del equipo docente que comparte los mismos intereses con los demás compañeros, aunque sean diferentes las materias impartidas. Por ello, el profesor de Religión, como todo docente, se debe considerar uno más del equipo, y debe aprender a trabajar de forma cooperativa con sus compañeros, y contar con la colaboración de los padres, en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado a lo largo de su etapa educativa. En este sentido Imbernón (2007) destaca que la formación destaca que la formación del profesorado, para desarrollar procesos conjuntos y romper con el aislamiento y la no comunicación entre el profesorado, debe tener en cuenta la formación colaborativa

Centrándonos en el profesorado de religión, un estudio realizado por Montaner Abasolo, (2005), nos indica que el profesorado debe estar muy al corriente en todo lo que respecta a la educación, en su amplio sentido, es decir, entender su función como educadora y no como instructora. También en este estudio se afirma que debe tener un nivel alto de vocación y dedicación tanto profesional como de compromiso con la sociedad, teniendo un elevado nivel de empatía con el alumnado. De hecho son rasgos que caracterizan al profesorado de Religión de la comunidad valenciana donde la autora realiza su investigación Todos estos aspectos han de tenerse en cuenta en la formación permanente de este profesorado.

Además, debido al avance de los medios tecnológicos, el profesorado precisa estar al día en este campo con vistas a la elaboración de las herramientas didácticas para su mayor aprovechamiento con el alumnado. Es importante que también el profesor adapte los recursos didácticos al nivel educativo del alumnado y a las características y necesidades especiales que puedan presentar, para dar una respuesta adecuada a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva (Borrego, 2007).

La forma de orientar y llevar a cabo la formación permanente del profesorado ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, de acuerdo con los planteamientos teóricos y los modelos de enseñanza (Gairín, 2000; Imbernon, 2007, 2010; Marcelo, 2002)

Tradicionalmente se ha entendido que la simple actualización de conocimientos científicos y didácticos daría como resultado la mejora de la práctica educativa. Pero este tipo de formación, fundamentalmente teórica o tipo técnico, generalmente descontextualizada (y

planteada como acciones puntuales de transmisión de contenidos por parte de expertos con escasa relación con la práctica) ha tenido poca repercusión en la realidad educativa.

Paulatinamente la formación permanente del profesorado ha ido tomando nuevas orientaciones, basándose en una visión del docente como profesional reflexivo (Schön, 1992) comprometido con su trabajo e interesado en su perfeccionamiento profesional. Así el profesor reflexiona y analiza las situaciones en que trabaja, observa deficiencias y también propone cambios en su propia práctica, dirigidos a mejorar la realidad solicitando para ello la formación y los apoyos que cree necesarios. Formación permanente e innovación y mejora educativa van, así, unidas.

En España, en las últimas décadas, los Centros de Profesorado, se han convertido en las instituciones formativas básicas del profesorado en ejercicio que además apoyan las innovaciones que se llevan a cabo en los centros escolares. No obstante, la formación permanente del profesorado puede realizarse también a través de otras instituciones públicas (centros universitarios o centros de formación dependientes de comunidades autónomas) y de instituciones privadas. Entre las modalidades formativas que se vienen realizando en los últimos tiempos figuran:

- Acciones de corta duración: conferencias, cursos, talleres.
- Grupos de trabajo: con el objetivo de intercambio de perspectivas y prácticas, y contando con el apoyo de expertos.
- Formación en centros, llevando a la práctica los cambios y propuestas, y con el apoyo de asesores.
- Redes virtuales, fomentando el intercambio y apoyo mutuo.
- Actividades de formación no presenciales (on-line)
- Autoformación; lecturas, inscripción en revistas educativas en general o de manera específica.

Los grupos de trabajo de profesorado y los proyectos de innovación que se llevan a cabo en los centros escolares son dos de las modalidades formativas más realizadas en los últimos años, respondiendo tanto a las demandas del profesorado como a las líneas de trabajo señaladas por la educativa.

En el caso del profesorado de religión católica, la formación permanente se puede llevar a cabo tanto en instituciones privadas (centros universidad, centros formativos con autorización de la Iglesia o las propias delegaciones diocesanas de enseñanza de cada provincia) siguiendo las orientaciones de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Española, y también en instituciones de carácter público. Así en los Centros de Profesorado, existe la asesoría específica de Religión (desde el curso 1993-1994) en virtud de un Convenio y Acuerdo entre la Consejería de Educación y la Diócesis de la Comunidad Autónoma de Andalucía<sup>1</sup> que rige las relaciones sobre formación permanente relativa a la enseñanza de la religión católica en los Centros de Profesorado.

En los centros de profesorado hay un profesor de religión por provincia, con dedicación de media jornada a las funciones de asesoría, encargándose de planificar, organizar y realizar actividades formativas con el profesorado en ejercicio, interesado en la materia de educación religiosa. Los profesores de religión en los CEP, tratan de conjugar las propuestas procedentes de las delegaciones diocesanas (en algunas provincias hay dos), que suelen poner el acento en aspectos curriculares de carácter más doctrinal, con las líneas de trabajo del propio CEP, y siempre teniendo en cuenta las directrices señaladas por las autoridades de la Administración Educativa.

---

<sup>1</sup> Nota: Orden de 21 de junio de 1993, por la que se dispone dar publicidad al convenio entre la Consejería y las Diócesis de la Comunidad Autónoma de Andalucía, sobre enseñanza de la Religión Católica.

## 2.6 EJERCICIO DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: CULTURA DE COLABORACIÓN Y DE CAMBIO EDUCATIVO

En el *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2002; Booth, Ainscow y Kingston, 2007) se afirma que existe una interrelación entre las culturas, las políticas y las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, reflejándose en estas dimensiones la realidad de la educación inclusiva en las instituciones de enseñanza.

Por cultura puede entenderse el conjunto de principios, creencias y normas compartidas por una comunidad, que se reflejan en las formas de relacionarse las personas, en la organización y funcionamiento de las instituciones y en sus producciones prácticas. Así, las formas de entender las diferencias en distintos rasgos personales y sociales y su atención educativa marcan las acciones y decisiones de los centros en cuanto a planificación y gestión de la enseñanza, distribución de recursos, organización de grupos, etc... y su proyección en las relaciones interpersonales y las actuaciones didácticas de la vida cotidiana de los centros y las aulas.

Diversos trabajos han analizado los rasgos de las culturas inclusivas en distintos contextos. En nuestro país, el trabajo de Ortiz y Lobato (2003) alude a siete elementos:

- Cultura de cambio: favorable a la innovación, disposición a asumir riesgos y adaptarse a nuevas situaciones<sup>2</sup>.
- Vinculación con la comunidad: participación de familias y profesionales externos al centro.
- Colegialidad: cordialidad y satisfacción en las relaciones personales entre colegas.
- Colaboración: relaciones de apoyo entre el profesorado, en actividades comunes y en solución de problemas.
- Comunicación: libertad para manifestar opiniones y fluidez en el intercambio de información.
- Liderazgo a favor de la participación, el consenso y el apoyo al profesorado.
- Colaboración de la administración: comunicación y confianza en la labor escolar.

---

<sup>2</sup> A este aspecto nos hemos referido en el apartado anterior sobre la formación permanente de profesorado.

Como podemos observar, la colaboración, es su amplio sentido (que comprende comunicación, coordinación, acción conjunta y apoyo por parte de los distintos agente que intervienen en la educación) es la característica esencial de las culturas inclusiva.

Tradicionalmente la cultura de los centros educativos se ha caracterizado por el individualismo y el aislamiento del profesorado, el funcionamiento de los centros basado en una gestión jerárquica y rígida. Progresivamente ha ido avanzando hacia modelos más flexibles, abiertos y horizontales. Se entiende la educación como tarea compartida, donde es importante la colaboración de todos los agentes que intervienen en la misma.

La normativa que regula los centros educativos en la actualidad requiere que el profesorado trabaje de forma coordinada y en muchos aspectos también de forma colaborativa. Esta forma de trabajo no se debe entender como un simple reparto de tareas, y reunión de resultados o productos de un trabajo aislado. Es importante la coherencia y la orientación de todo el trabajo en un sentido común. La cultura implica principios compartidos, como se ha indicado en párrafos anteriores. Santos Guerra (2010), identifica lo que deber ser un proyecto de centro con la realización de un viaje por parte de la tripulación de un barco, que necesariamente debe seguir una única dirección. En este “viaje” el director tiene un papel crucial. Afirma Santos Guerra (2010:224): “El capitán coordina todo el equipo de navegación, crea un clima favorable, impulsa el entusiasmo, ayuda a que todos se sientan cómodos en sus puestos y exige el cumplimiento de las obligaciones”. Esta actuación corresponde al tipo de liderazgo necesario en las culturas inclusivas.

Hay que aclarar que trabajar en equipo con una orientación común y desde la cultura de colaboración, no significa por parte del profesorado, ver todas las cosas desde el mismo punto de vista, ni hacer todos lo mismo y de la misma manera. Si la diversidad es un rasgo humano que, en la perspectiva de educación inclusiva donde nos situamos, debe reconocerse en el alumnado, lógicamente también está presente en el profesorado. Es preciso considerar también que cada docente, con su grupo, en su materia y en sus circunstancias, tendrá sus cometidos y acciones a desarrollar con criterios y formas de trabajar propias.

Podemos entender la diversidad del profesorado y las implicaciones en el trabajo docente colaborativo desde distintas perspectivas.



La diversidad relativa a la especialización profesional y la especificidad de materias curriculares, la cual en ocasiones es considerada un obstáculo para el trabajo docente colaborativo. Pero el trabajo en equipo puede, y debe superar los límites de la simple coordinación institucional formal. Como afirma Imbernón (2007:125): “La transdisciplinariedad flexible entre profesiones de diversas disciplinas (más allá de las estructuras disciplinarias) sin sus connotaciones “científicas” tradicionales, favorecerán la producción de un nuevo conocimiento educativo en redes de conocimiento formales e informales”, lo que beneficia la innovación y mejora educativa.

La diversidad del profesorado también puede ser relativa a principios y valores que orientan la vida y las metas educativas, y se refleja en la forma de entender y llevar a cabo la enseñanza. Como afirma Santos Guerra (2010: 296): “Palabras como educación, calidad, conciencia, valores, están transidas por acepciones tan dispares que podemos estar diciendo no solo cosas distintas sino cosas contradictorias cuando usamos las mismas palabras”. Por ello es importante dialogar, discutir, definir términos, objetivos, etc., para llegar a establecer conjuntamente los principios y valores que orientan las acciones educativas.

Llegar a este punto de encuentro y disposición a caminar juntos admitiendo y aprovechando la diversidad, puede ser complicado. Por ello es aconsejable una actitud de tolerancia y respeto, que implica saber colocarse en la posición de otras personas para entender y valorar diferentes puntos de vista y modos de hacer. Bonals (1996, 2005, 2013) recomienda la tolerancia como punto de partida y como elemento que debe estar siempre presente en el trabajo en equipo del profesorado:

“El trabajo docente obliga a convivir y a coordinarse personas con opiniones, creencias, maneras de sentir y de hacer no coincidentes. Articular el trabajo a partir de esta gran diversidad requiere unas actitudes suficientemente flexibles y tolerantes por parte de los miembros integrantes de los equipos, en la medida que pretenden que el trabajo en común sea posible, ágil y funcional” (Bonals, 1996: 68).

“Todos han de ser capaces de aportar y compartir la riqueza de ideas y gratificaciones [...] tiene que darse el paso de la lucha por la hegemonía de las propias ideas, métodos, valores, maneras de hacer y pertenencias, al interés de no ser un estorbo para los otros” (Bonals, 2005: 6).

La aceptación sin reservas debe estar en la mente del profesorado, no solo en relación con sus alumnos sino también con respecto a los compañeros. Como señala Gervilla: “*Nadie se integra si no es aceptado por la mayoría dominante*” Gervilla (2000; 216).

El diálogo y la negociación parecen un proceso necesario y continuo cuando se trabaja en equipo. Lógicamente, para trabajar en equipo de forma colaborativa, es necesario hablar, reunirse, para establecer acuerdos y planes de acción, compartir actividades, evaluar lo realizado, etc., todo lo cual exige contar con tiempos y espacios de encuentro. Si presencia y participación son requisitos básicos de la educación inclusiva en el caso del alumnado, también han de serlo en el caso del profesorado (con el sentido ahora indicado). Es cierto que la simple presencia, estar juntos en un mismo centro, y con un mismo horario escolar no garantizan coordinación ni colaboración, pero sí proporcionan oportunidades de encuentro. Parece necesario un mínimo de interacción directa, diálogo o comunicación interpersonal para entenderse, establecer acuerdos y proyectos comunes.

Como se ha señalado, la cultura de colaboración no se reduce a una acción puntual ni al formalismo burocrático de cumplimentar unos documentos institucionales. El trabajo colaborativo exige el aprovechamiento de estos equipos docentes para la coordinación como punto de partida, pero, además, establecer acuerdos y compromisos prácticos de trabajo común, y en lo posible también actividades conjuntas con el alumnado, siendo la inclusión y la atención a la diversidad como “dos caras” de una moneda que hay que tener presentes siempre.

También hay que señalar que el trabajo docente en equipo y colaborativo exige gran dedicación personal, por ello el profesorado debe encontrar apoyos y compensaciones que le motiven. En este sentido Serrat (2002) habla de dos tipos de necesidades que deben ser cubiertas: de productividad y afectivas. La productividad está relacionada con la eficacia en el trabajo, percibir que la dedicación al trabajo en grupo revierte en los resultados de la acción personal. En cuanto a las necesidades afectivas menciona: tener una relación cordial con los compañeros, apoyo y protección.

Estamos de acuerdo en que tanto el poder comprobar personalmente los efectos positivos del trabajo común en la propia práctica, como el hecho de compartir con los compañeros muchos aspectos de la tarea educativa son factores reforzadores del trabajo colaborativo. Pero

es preciso también contar con otro tipo de apoyo social de carácter institucional, tanto interno dentro del propio centro escolar, como es la dirección del centro, como apoyo externo (por parte de la administración educativa y también de responsables o coordinadores externos en el caso de enseñanza privada). El apoyo de la administración ha sido señalado al comienzo de este apartado cuando indicamos los rasgos que definen las culturas inclusivas. Además el apoyo institucional es considerado un requisito para que las innovaciones prosperen y, cuando falta, es común que aparezcan las resistencias y el abandono de nuevas formas de trabajar que implican una carga adicional (Carbonell, 2001, 2002).

En todo caso la base de las culturas inclusivas como culturas de colaboración, tal y como venimos indicando, es la participación de todos los agentes educativos (en particular el profesorado) desde un plano de igualdad, afrontando las modificaciones y cambios que el enfoque inclusivo requiere en la práctica, desde el reconocimiento de la diversidad como un rasgo positivo, la valoración del trabajo de los demás, el respeto y confianza para dar y recibir, la ayuda mutua, etc. Cuando los profesionales asumen esta forma de trabajo en equipo como algo habitual, compartiendo iniciativas, propuestas, recursos, etc., los beneficios no sólo repercuten en el alumnado, favoreciendo la educación inclusiva, sino que además se produce mejora personal y profesional, al funcionar los equipos docentes como comunidades de práctica o comunidades profesionales de aprendizaje.

Queremos finalizar este apartado destacando la colaboración como clave fundamental para avanzar en la respuesta a la diversidad en la escuela como resume Parrilla (2003) desde su visión experta en grupos de apoyo de profesorado para la educación inclusiva:

“Parece claro que el trabajo en grupo, la colaboración, puede mejorar de forma sustantiva la respuesta que la escuela da a la diversidad. Hasta tal punto es así que podríamos decir que crear comunidades inclusivas, de todos y para todos, es crear comunidades de colaboración. Y es lógico que así sea. Construir una escuela inclusiva supone reconocer la misma como comunidad de todos, reconocer el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona en la misma” (Parrilla, 2003: 43).

Y específicamente desde la perspectiva de la diversidad religiosa y de creencias, de acuerdo con Essomba (2012), es preciso asumir la colegialidad como condición básica para la

convivencia y el progreso en el logro de objetivos educativos en los centros escolares: “En un sistema complejo, es necesario que todos los componentes y actores se vean llamados a participar activamente en la búsqueda de un entorno inclusivo y acogedor” (Essomba, 2012: 194).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: FASES

En la fundamentación epistemológica hemos justificado la presencia de la enseñanza religiosa en las etapas básicas del sistema educativo. Así mismo, hemos expuesto algunos aspectos sobre lo que comporta la perspectiva de la inclusividad en la realidad escolar, en particular en el trabajo del profesorado.

En la investigación empírica nos proponemos conocer como es la situación en un contexto (Córdoba y provincia) desde el punto de vista de quienes tienen un papel protagonista: los profesores y profesoras que imparten religión (en concreto religión católica) en las aulas.

Nuestra pretensión de conocer la realidad en el contexto señalado (de cierta amplitud) y la carencia de antecedentes en estudio del tema concreto, motiva la necesidad de confeccionar un instrumento de investigación propio (un cuestionario).

Mediante la utilización de este instrumento y siguiendo un diseño de investigación no experimental, de carácter descriptivo y correlacional, pretendemos una aproximación a un fenómeno concreto, como es la situación percibida por el profesorado de religión en los aspectos de estudio (exponemos los objetivos en un apartado posterior).

Describimos brevemente el proceso seguido en la confección del instrumento:

- A partir de un conocimiento del tema en general sobre Educación Inclusiva por distintas asignaturas del Máster, sobre Educación Religiosa por la especialización personal como profesora de Religión Católica y tras la revisión de literatura y lecturas (siguiendo las orientaciones de mi tutora) realizamos una relación inicial de interrogantes.
- La realización de dos entrevistas exploratorias (a una profesora de centro privado de confesión católica, docente en Religión en Educación Primaria y Educación Secundaria y a un profesor de Religión en centros públicos en Educación Secundaria), nos lleva a perfilar los aspectos en los que investigar.
- Tras una nueva revisión teórica confeccionamos el cuestionario definitivo que, una vez validado, es administrado a una muestra de población.

De manera sintética y cronológica presentamos las fases de la investigación (**Tabla 4**)

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
<b>Fase I: Fase conceptual inicial</b>	
Elección del tema	Diciembre 2012
Revisión bibliográfica inicial	Ene. 2013– Febr.2013
Determinación de aspectos a estudiar	Ene. 2013– Febr.2013
Elaboración de una relación provisional de interrogantes	Ene. 2013– Febr.2013
<b>Fase II: Fase de desarrollo</b>	
<i>2.1 Diseño y aplicación de la encuesta a profesores:</i>	
Realización de dos entrevistas exploratorias	Marzo 2013
Toma de decisiones sobre metodología y confección del instrumento de investigación (cuestionario)	Marzo 2013-Abril 2013
Trabajo con el cuestionario: revisión de redacción, reestructuración de ítems, etc.	Marzo 2013-Abril 2013
Primeros contactos con autoridades eclesiásticas para autorización de acceso a población (profesorado) y selección de la muestra	Marzo 2013-Abril 2013
Nueva revisión de literatura y modificación del cuestionario	Marzo 2013-Abril 2013
Comprobación de validez (juicios de expertos) del cuestionario y revisión definitiva	Marzo 2013-Abril 2013
Nuevos intentos, infructuosos, de obtención de datos para acceso a población	Marzo 2013-Abril 2013
Adaptación del cuestionario para su versión on-line	Mayo 2013-Junio 2013
Cambio de estrategia para acceso a la población. Entrevista con asesor de Religión del Centro de Profesorado	Septiembre 2013
Aplicación y recogida de datos	Sept. 2013- Oct. 2013
<i>2.2 Análisis de datos y resultados</i>	
Importación a SPSS	Octubre 2013
Análisis exploratorio	Octubre 2013
Análisis estadístico descriptivo	Octubre 2013
Elaboración de tablas y gráficas	Octubre 2013
Resultados y conclusiones iniciales	Noviembre 2013
<b>Fase III: Fase final</b>	
Contraste de interrogantes, discusión y valoración global del trabajo y prospectiva del estudio	Noviembre 2013
Elaboración definitiva del Informe	Noviembre 2013

**Tabla 4. Fases de la investigación**

### 3.2 OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio, como se ha dicho, es acercarnos al conocimiento de la realidad de la enseñanza religiosa, en un contexto concreto (Córdoba y provincia) desde el punto de vista de quienes tienen un papel protagonista: los profesores y profesoras que imparten religión católica en los centros escolares.

Como objetivos específicos propuestos para este trabajo señalamos:

- Conocer aspectos del perfil personal y profesional del profesor de Religión (edades, sexo, vinculación religiosa, experiencia docente en la materia, compromiso social y religioso)
- Conocer la valoración que el profesorado hace los condicionantes de la inclusión de la enseñanza de religión en el sistema educativo.
- Determinar el grado de colaboración y apoyo personal que el profesorado de religión siente por parte de distintos sectores implicados en la educación (compañeros, directivos, familias, etc.)
- Analizar su integración en equipos docentes y proyectos educativos.
- Detectar los retos y necesidades de formación y recursos para desarrollar su docencia y en particular para responder adecuadamente a la diversidad y necesidades especiales del alumnado.
- Estimar el grado de interés por la formación permanente, a través de la realización de actividades formativas, las modalidades preferidas y las motivaciones a que responde.

### 3.3. HIPÓTESIS/INTERROGANTES

Dado el carácter descriptivo de nuestra investigación indicamos algunas cuestiones a responder:

1. ¿Tiene la mayor parte del profesorado de Religión una vinculación religiosa personal (es sacerdote o pertenece a alguna congregación religiosa)?
2. ¿Cuál es el grado de experiencia (antigüedad) como docente en la materia de Religión?
3. El profesorado de religión ¿tiene un compromiso social o religioso en su vida (fuera de su actividad profesional)?

4. A juicio del profesorado, ¿a qué razones obedece la elección de la materia de Religión por parte de las familias?
5. ¿Está de acuerdo el profesorado con que en la escuela pública se proporcione educación religiosa de distintas confesiones?
6. ¿Cuál es el posicionamiento del profesorado respecto a las distintas modalidades de inclusión de una asignatura relativa a la formación religiosa en el curriculum, y sobre la consideración académica de las calificaciones en esta materia?
7. ¿Está de acuerdo el profesorado con que la autoridad eclesiástica participe en la selección y supervisión del profesorado de Religión?
8. ¿Participa el profesorado de Religión en los equipos y proyectos educativos que se llevan a cabo en los centros donde trabaja? ¿Qué factores intervienen facilitando u obstaculizando esta inclusión y participación?
9. ¿Necesita el profesorado apoyo y formación para responder a los retos que se presentan en su docencia, y en particular para responder a la diversidad y necesidades especiales del alumnado?
10. ¿Qué promedio de tiempo anual dedica el profesorado de religión a formación permanente de temática psicopedagógica?
11. ¿Qué promedio de tiempo anual dedica el profesorado de religión a formación permanente de temática religiosa?
12. ¿Cuáles son los contenidos específicos sobre temática psicopedagógica en los cuales el profesorado se forma en la actualidad?
13. ¿Cuáles son los contenidos específicos sobre temática religiosa en los cuales el profesorado se forma en la actualidad?
14. ¿A qué motivaciones responde la formación permanente del profesorado?
15. ¿Cuáles son las modalidades formativas preferentes por parte del profesorado de religión?

### **3.4 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: EL CUESTIONARIO**

En el campo educativo el cuestionario es un instrumento de investigación que contribuye a conocer las condiciones que se dan en un contexto concreto a partir de las respuestas dadas por los actores o las personas relacionadas con la realidad que se estudia.



Es un medio adecuado para recoger datos de muestras más amplias en comparación con el uso de entrevistas personales y puede ser un punto de partida para un posterior uso de métodos cualitativos (Woods, 1995). Martínez, G; Gil, J; García, E., 1999; García Llamas, 2006; Jiménez, López-Barajas y Pérez Yuste, 2000, definen el cuestionario como el instrumento por el cual se recoge la información caracterizándose por la ausencia de encuestador y en la que supone un interrogatorio en el que se formulan preguntas establecidas en el mismo orden y con los mismos términos.

Según Buendía, (1998: 236 cit. en Bisquera 2004), establece tres fases del desarrollo en el proceso de investigación por el método del cuestionario. La primera el planteamiento de objetivos e hipótesis de investigación; la segunda, la selección de la muestra y la definición de las variables que van a ser el objeto de estudio; en tercer lugar la confección del cuestionario. Tras la codificación y análisis de los datos obtenidos, se podrán sacar conclusiones e integrar en el marco teórico las conclusiones obtenidas.

Esta técnica permite recoger información preguntando a un grupo numeroso de sujetos con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo, garantizando el anonimato de las personas participantes y la uniformidad de las respuestas, debido al carácter estandarizado del instrumento. (García Llamas, 2006; Quintanal Díaz y otros, 2012).

Estas razones nos llevan a su utilización en nuestro estudio, si no se cuenta con un instrumento previamente validado en otras investigaciones, antes de elaborar el cuestionario es preciso “definir el constructo” realizando una revisión bibliográfica y consulta de expertos en la materia. La *American Psychological Association* (APA, 1954 cit. en Martínez 2006: 222), define la validez del constructo como “el grado en el que el individuo posee algún rasgo hipotético o cualidad (constructo) que presumiblemente se refleja en la conducta del test” en La validez del “constructo” implicará el grado en que el instrumento refleja aquello que queremos medir. Así mismo Cronbach (1988) señala que “el proceso de validación debe establecer las relaciones entre conceptos, evidencias, consecuencias sociales y personales y valores... y los validadores tienen la obligación de revisar si un procedimiento de test tiene o no las consecuencias apropiadas para individuos e instituciones, y especialmente evitar las consecuencias adversas” (Cronbach, 1988 cit. en Martínez (2006: 226).

En la elaboración de nuestro cuestionario, para garantizar la validez, seguimos el procedimiento de validez de contenido, mediante el juicio de personas expertas. Hemos consultado a:

- Dos profesionales expertos en Educación Religiosa Escolar (profesora de Religión en activo y experto en formación del profesorado sobre educación religiosa).
- Dos expertos académicos (profesores universitarios especialistas) en métodos de investigación, así como en la educación religiosa desde la perspectiva de la educación intercultural.
- Dos expertos en Matemáticas por la rama de Estadística (doctores).

Tras estas consultas se han modificado algunos aspectos del cuestionario: la redacción de algunas preguntas, se han eliminado cuestiones, incluso apartados y se han reordenado ítems.

Por otra parte, la fiabilidad expresa el grado de precisión de aquello que queremos medir, según Bisquerra (2000) grado de consistencia del instrumento de medida, a menor fiabilidad subirá el margen de error en la medida. La fiabilidad es una característica de los resultados obtenidos en una muestra determinada. Existen tres métodos para el cálculo de la fiabilidad, pero nos centraremos en el método de consistencia interna, también denominado coeficiente de homogeneidad. Este método se refiere a las correlaciones que existen entre los ítems analizados, es decir, relación empírica y la homogeneidad, que supuestamente tienen el mismo rasgo. Cuando se habla de la fiabilidad de un instrumento y no se especifica otra cosa, se entiende que se trata del método de consistencia interna. (Morales, 2007).

Como hemos comentado, ante la ausencia de un instrumento apropiado para los objetivos y dimensiones que queremos investigar, este trabajo se centra en la validez y fiabilidad del cuestionario en sí. Para augurar su validez, la forma más habitual es realizar un análisis factorial, con lo que se afirma la estructura que se asigna a un test.

En cuanto a la fiabilidad, dadas las limitaciones temporales por inconvenientes surgidas en el curso de la investigación, (para la obtención de permiso de acceso a la población) y dificultades para el uso de algunos procedimientos (test-retest, elaboración y administrar formas paralelas del cuestionario) hemos procedido a la medida de la consistencia

interna mediante el cálculo del coeficiente de correlación Alfa de Cronbach, considerando que valores superiores a 0,70 indican alta fiabilidad.

El resultado ha sido unos coeficientes altos; 0.909 en el factor 1 del bloque 3.1.; 0,790 del factor 1 del bloque 3.2., del factor 2 del mismo bloque 0.825; del bloque 4.3. 0.759; 0.851 del constructo 4.4.; 0,812 del factor 1 del constructo 5.3., del factor 2 del mismo constructo 0.766; del constructo 5.4. su valor es de 0.814. Dado que el valor máximo es 1 podemos afirmar que se trata de un instrumento con alta fiabilidad.

Como se ha indicado el cuestionario se ha realizado on-line, a través de la plataforma Google Drive, reservando así el derecho al anonimato (**Ver anexo**).

### **3.4.1 ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO**

Tras el establecimiento de la validez del cuestionario, habiendo incorporado las sugerencias ofrecidas por parte de los expertos, el cuestionario queda constituido por un total de 114 ítems, distribuidos en cinco grandes apartados:

En las preguntas que componen el cuestionario que diseñamos, establecemos cuatro tipos de respuesta:

- Elegir entre dos alternativas.
- Seleccionar una opción entre varias propuestas.
- Valorar el aspecto indicado de acuerdo con un baremo de puntuación (escala graduada de Likert, de 1 a 5).
- Respuesta abierta.

A continuación se muestra el cuadro que presenta la estructura del cuestionario: dimensiones y aspectos específicos. (**Tabla 5**)

<b>ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO</b>	
<b>Dimensiones de investigación</b>	<b>Ítems</b>
<b>1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES</b> -Identificación personal -perfil profesional -compromiso personal: religioso y/o social -Formación permanente (tiempo anual)	1-3 4-10 11-12 13-14
<b>2. ELECCIÓN DE EDUCACIÓN RELIGIOSA POR PARTE DE LA FAMILIA</b>	1-5
<b>3. LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA ESCOLAR</b> 3.1 La Enseñanza religiosa en el sistema educativo -Normativa sobre la materia en el currículo -Orientación de la acción educativa como docente -Coherencia de vida del docente  3.2 Desarrollo de la docencia en los centros -Ausencia/presencia de restricciones específicas en relación con la materia -Colaboración familiar -Colaboración y apoyo profesional interno -Colaboración y apoyo profesional externo -Requisitos docentes de formación permanente -Retos docentes (formativos y recursos específicos) para atender a la diversidad -Balance global del ejercicio docente como profesor de religión	1-8 9-10 11-14   1-2 3 4-5 6-9 10-12 13-15 16-17
<b>4. INTEGRACIÓN COMO DOCENTE DE RELIGIÓN EN EQUIPOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS</b>  4.1 Integración y participación en equipos docentes 4.2 Participación en proyectos educativos de carácter innovador 4.3 Factores condicionantes de una menor integración en equipos y participación en proyectos 4.4 Factores facilitadores de buena integración en equipos y participación en proyectos	1-3 1-3 1-7 1-8
<b>5. FORMACIÓN PERMANENTE</b> 5.1 Contenido: Formación Psicopedagógica en general 5.2 Contenido: formación específica para impartir Educación Religiosa 5.3 Motivaciones para la formación permanente 5.4 Modalidades formativas	1-10 1-10 1-11 1-8
<b>6. OBSERVACIONES SOBRE CUALQUIER ASPECTO DEL CUESTIONARIO Y OTRAS APRECIACIONES</b>	-

Tabla 5. Estructura del cuestionario.

### 3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio está formada por el profesorado que imparte la materia de Religión católica en diversos centros educativos de Córdoba y Provincia.

Las características especiales de esta población, que a continuación indicamos, y las dificultades de acceso a la misma han imposibilitado la realización de un muestreo probabilístico o aleatorio con objeto de obtener una muestra absolutamente representativa. Estas características y condicionante se refieren a:

- La dispersión geográfica (un único profesor por centro escolar, incluso un solo profesor atiende a varios centros).
- Centros situados en la capital y en los pueblos de toda la provincia.
- Distinta dependencia orgánica de las instituciones educativas: centros públicos, concertados y privados.
- Restricciones por parte de la administración educativa para el acceso a los centros públicos (comunicado oficialmente a la dirección del Máster de Educación Inclusiva).
- Necesidad de autorización especial para acceso a datos personales del profesorado de Religión por parte de la autoridad eclesiástica (Diócesis de Córdoba).

Se opta por recurrir a ésta última vía, ya que posee la base de datos personales de todo el profesorado de Religión (que ejerce en todo tipo de centros). Tras establecer diversos contactos se mantiene una reunión con la persona coordinadora del profesorado de la Diócesis de Córdoba para presentación de la propuesta e instrumento de investigación y autorización de la misma, obteniendo una respuesta de la misma. Sin embargo, en los posteriores contactos de solicitud de relación de datos del profesorado para comenzar con el estudio, surgen inconvenientes que impiden el acceso a la población por esta vía y retrasan nuestro trabajo, haciéndonos plantear su abandono.

Ante la situación se decide recurrir a dos estrategias:

- El contacto con el asesor especialista en Religión del Centro de Profesorado de Córdoba (CEP), quien nos facilita el acceso al profesorado de Religión de centros públicos y concertados.

- El uso de la técnica “bola de nieve” para acceder al profesorado de centros privados: recurrir a personas conocidas que a su vez contactan con otros profesores y profesoras que trabajan en estos centros.

Teniendo en cuenta el gran retraso en la investigación y el límite temporal establecido para la presentación del TFM, debemos marcar un tiempo final para la recogida de respuestas (en nuestro caso, con el cierre de la aplicación informática donde situamos el cuestionario, incorporado desde el día 12 de septiembre hasta el 15 de octubre, para proceder después al trabajo con los datos. El número de cuestionarios cumplimentados ha sido de 54. De no haber tenido estas importantes restricciones en el trabajo probablemente la muestra habría sido más numerosa (incluso quizás la totalidad del profesorado).

No obstante debemos señalar que ha habido una proporción de participación destacable, ya que el número aproximado de profesorado de centros públicos y concertados es de 185 y de profesorado de centros privados de Córdoba y provincia es de 35 (son datos estimados al no haber conseguido la base de datos, calculando que se imparte religión en todos los centros escolares públicos y concertados de Córdoba y provincia -aunque hay profesores que trabajan en varios centros- y que en los centros privados de confesión católica puede haber más de un profesor que imparta Religión, pues a la vez el profesorado puede ser docente de otras materias.

En todo caso, teniendo en cuenta la cantidad de cuestionarios obtenidos y la variedad de los participantes, podemos contar con una muestra suficientemente representativa en cuanto a criterios básicos como:

- Profesorado en activo de enseñanza religiosa escolar.
- Que imparte la materia en las distintas etapas básicas del sistema educativo.
- Que desarrolla su docencia en centros de Córdoba capital y de la provincia.
- Que trabaja en centros públicos, concertados y privados.

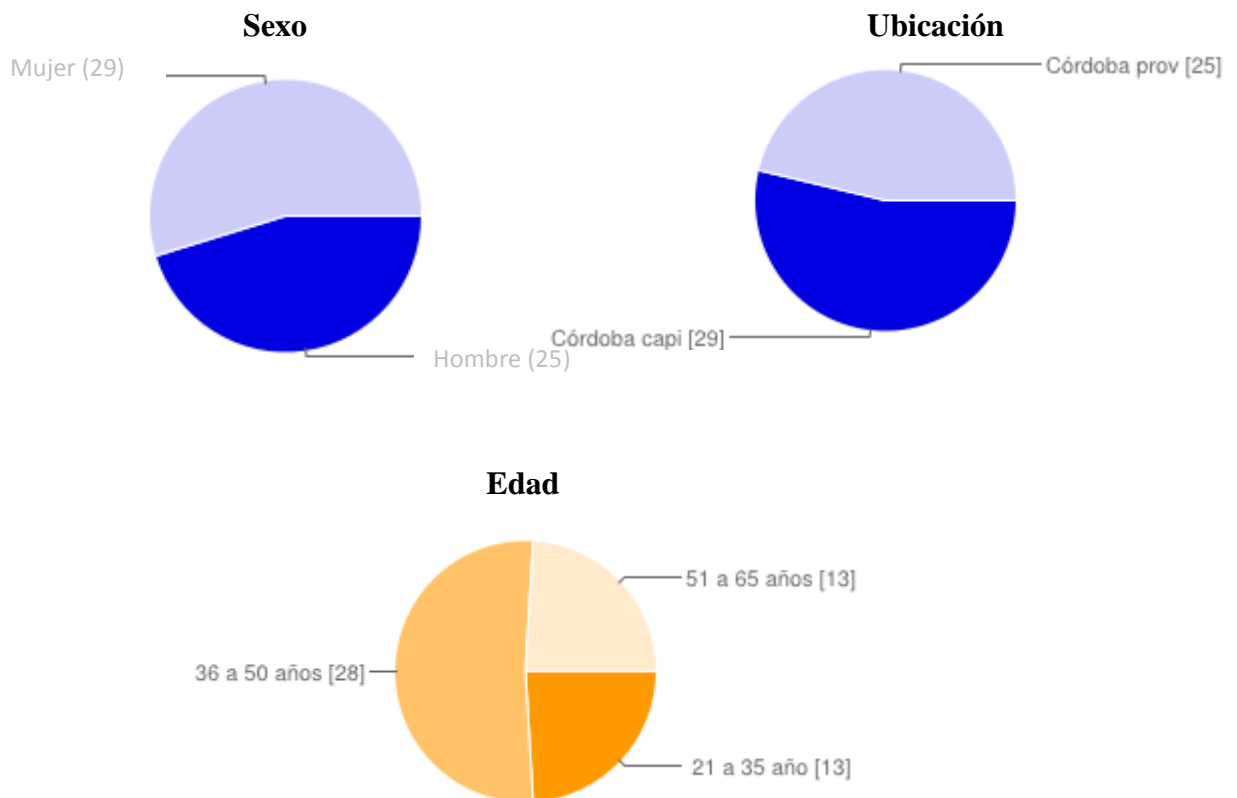
También hay que señalar la participación educativa en cuanto a:

- Distinto sexo.
- Distintos intervalos de edad.
- Diferentes grados de experiencia docente.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Como se ha indicado la muestra está compuesta por 54 profesores y profesoras de los diferentes niveles educativos de Ed. Infantil, Ed. Primaria, ESO y Bachillerato de Córdoba y provincia. Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas, aquellas que nos ayudan a definir la muestra, la distribución de la muestra es la siguiente:



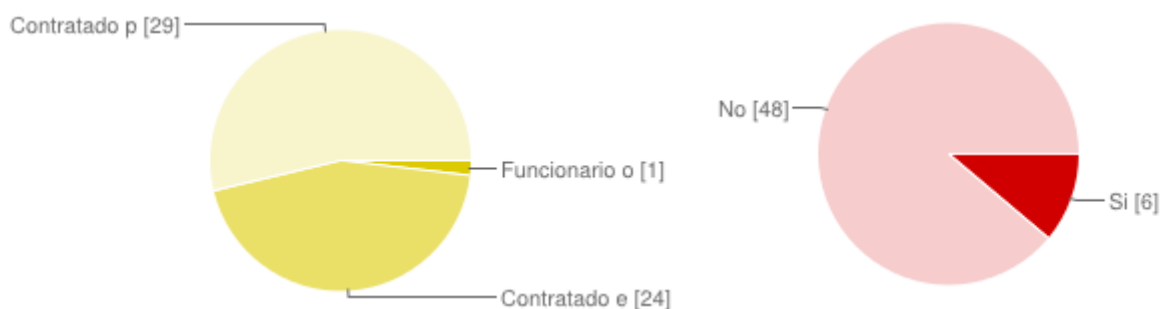
Gráficas 2, 3 y 4. Distribución del profesorado por sexo, ubicación y edad

El 46% de la muestra son hombres (25) mientras que el 54% son mujeres (29) lo que supone una muestra equilibrada en cuanto al sexo. En cuanto a la edad un 52% del total de los participantes se encuentra entre 26 y 50 años lo que supone la edad media de todos los participantes, frente a un 24% están en los intervalos de 21 a 35 años y 51 a 65 años. Un 54% del total es de Córdoba capital frente a un 46% que proviene de centros de la provincia.

El 54% del total ha sido contratado por la Consejería de Educación expresamente para impartir religión en Centros públicos, frente un 44% que proviene de contratación en centros privados o concertados y tan solo un 2% del total es funcionario o interino de la Consejería de Educación. En cuanto a la vinculación religiosa un 89% del profesorado que imparte la asignatura de Religión no pertenece a ninguna congregación frente a un 11% que si pertenece.

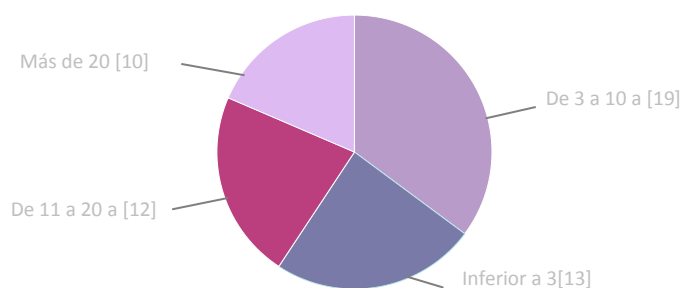
#### Acceso a la plaza de profesor/a de Religión

#### Vinculación religiosa



**Gráficas 5 y 6 Distribución del profesorado según la forma de acceso y vinculación religiosa**

#### Años de experiencia docente como profesor/a de Religión

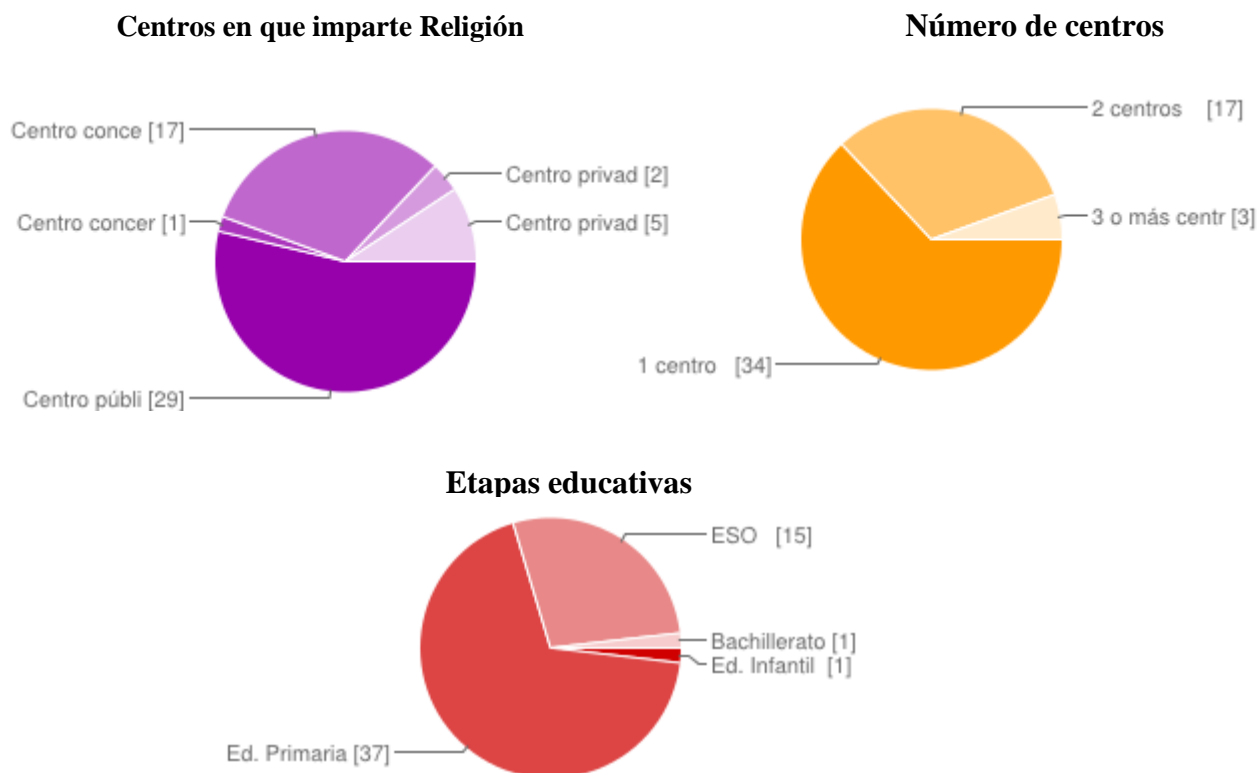


**Gráfica 7 Distribución del profesorado años de experiencia**

El gráfica se observa que el 35% (19) del total afirman tener entre 3 y 10 años de experiencia como docente de profesor de religión. Un 21% (12) tienen entre 11 y 20 años de experiencia, un 23% (13) tiene docencia inferior a 3 años y un 18% (10) tienen más de 20 años de experiencia docente.



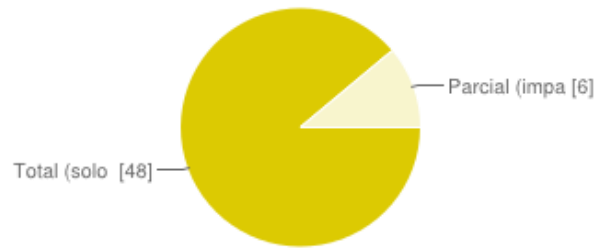
Refiriéndonos al porcentaje de centros donde imparten la docencia, un 54% (29) lo hace en centros públicos, un 31% (17) en centros concertados de confesión católica, un 9% (5) en centros privados de confesión católica, un 4% (2) en centros privados aconfesional y es un 2% (1) lo hace en centros concertados aconfesionales. En cuanto al número de centros donde imparten la docencia podemos decir que un 63% (34) solo imparten la materia en un centro frente a un 31% (17) lo hacen en dos centros y un 6% (3) lo hacen en tres o más centros. En las etapas donde imparten un 69% (37) lo hacen en Educación Primaria, un 28% (15) en la ESO, un 2% (1) en Bachillerato y un 2% (1) en la etapa Educación Infantil. Hemos de decir que solamente han señalado las etapas donde imparten mayor número de horas.



**Gráficas 8, 9 y 10. Distribución del profesorado según el centro, número de centros donde imparte religión y etapas educativas donde imparten docencia**

En cuanto a la dedicación de la enseñanza de la materia de Religión en los centros un 89% (48) tiene dedicación total frente a un 11% (6) tiene una dedicación parcial (es decir, enseñan también en otras materias).

### Dedicación a enseñanza de Religión

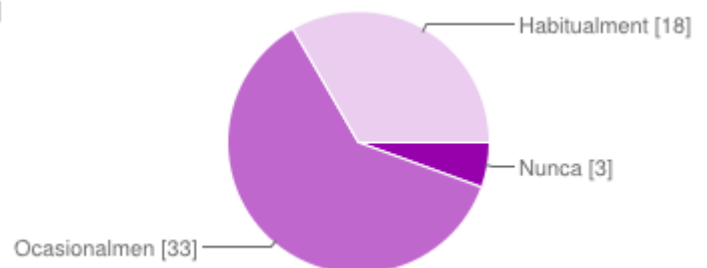
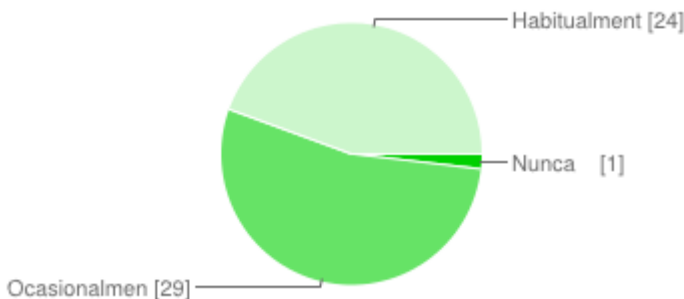


**Gráfica 11. Distribución del profesorado según la dedicación a la enseñanza de la materia de Religión**

En lo referente a colaboración en actividades de formación religiosa fuera de su actividad profesional, (como son grupos de catequesis, ayuda en liturgia, preparación de festividades religiosas...) un 54% (29) lo hace ocasionalmente, un 44% (24) lo realiza habitualmente y un 2% (1) no lo hace nunca. En cuanto a la colaboración de actividades de voluntariado y ayuda a personas o grupos más desfavorecidos, un 61% (33) lo hace ocasionalmente, un 33% (18) lo hace habitualmente y un 6% (3) no lo hace nunca.

### Colabora en actividades de form. Religiosa

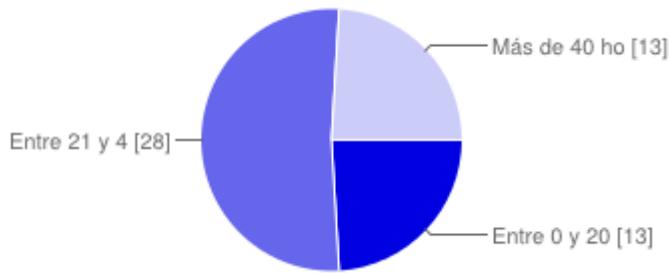
### Colabora en actividades de voluntariado



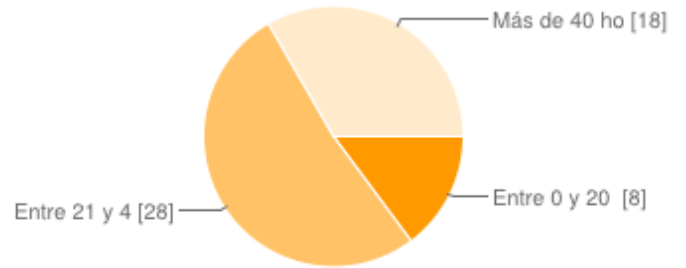
**Gráfica 12 y 13. Distribución del profesorado según la colaboración en actividades de formación religiosa y actividades de voluntariado**

Un 52% (28) del total de la muestra ha dedicado entre 21 y 40 horas anuales a actualización de actividades sobre temática psicopedagógica certificadas, un 24% (13) entre 0 y 20 horas y un 13% más de 40 horas. En cuanto a la realización de actividades anuales sobre temática religiosa certificadas, un 52% (28) ha dedicado entre 21 y 40 horas, un 33% (18) más de 40 horas y un 15% (8) del total entre 0 y 20 horas.

**Horas dedicación temática psicopedagógica**



**Horas dedicación temática religiosa**



**Gráfica 14 y 15. Distribución del profesorado según las horas de dedicación a actividades de temática psicopedagógica y religiosa**

**4.2. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO**

Para la validación de la fiabilidad de los ítems como medida de los constructos estudiados se ha utilizado como criterio el alfa de Cronbach. Se procedió a realizar un análisis factorial para identificar los ítems que mejor describían los factores a estudiar. A continuación realizamos una descripción del proceso elaborado.

Haremos una recategorización de dimensiones y reagrupación de variables con objeto de realizar el análisis factorial. (Tabla 6).

CONCEPTO	DIMENSIÓN	INDICADORES
<b>EL PROFESOR DE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</b>	Autopercepción (la ERE en el sistema educativo y la docencia en los centros)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación en familias</li> <li>• Condicionantes normativos</li> <li>• Cualidades del profesor (coherencia de vida)</li> <li>• Satisfacción acerca de colaboración y apoyo</li> <li>• Requisitos formativos</li> </ul>
	Inclusión en equipos y proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación</li> <li>• Integración</li> <li>• Factores obstaculizadores y facilitadores</li> </ul>
	Formación permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido</li> <li>• Motivaciones</li> <li>• Modalidades</li> </ul>

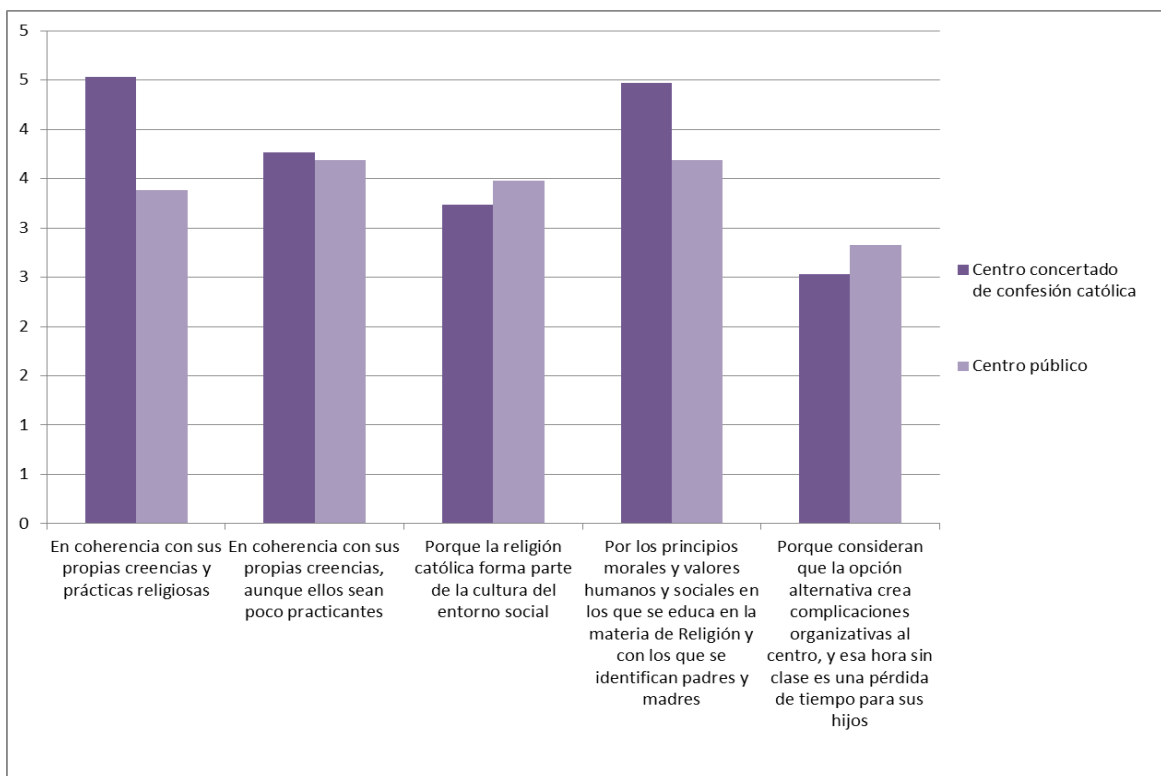
**Tabla 6. Recategorización de dimensiones y reagrupación de variables.**

#### 4.2.1. DIMENSIÓN AUTOPERCEPCIÓN (LA ERE EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y DOCENCIA EN LOS CENTROS)

Esta dimensión incluye los apartados 2º y 3º del cuestionario. Hemos de decir que en el apartado 2º bajos valores del Alfa de Cronbach, arroja unos valores inferiores a 0.70. No obstante presentamos los datos obtenidos establecidos, estableciendo una correlación en función del tipo de centro donde imparte docencia el profesor.

En la siguiente gráfica se muestran las respuestas medias de los ítems 2.1 a 2.5, que recogen las diferentes razones que el profesor percibe por el que los padres matriculan a sus hijos en religión.

1. *En coherencia con sus propias creencias y prácticas religiosas.*
2. *En coherencia con sus propias creencias, aunque ellos sean poco practicantes.*
3. *Porque la religión católica forma parte de la cultura del entorno social.*
4. *Por los principios morales y valores humanos y sociales en los que se educa en la materia de Religión y con los que se identifican padres y madres.*
5. *Porque consideran que la opción alternativa crea complicaciones organizativas al centro, y esa hora sin clase es una pérdida de tiempo para sus hijos.*



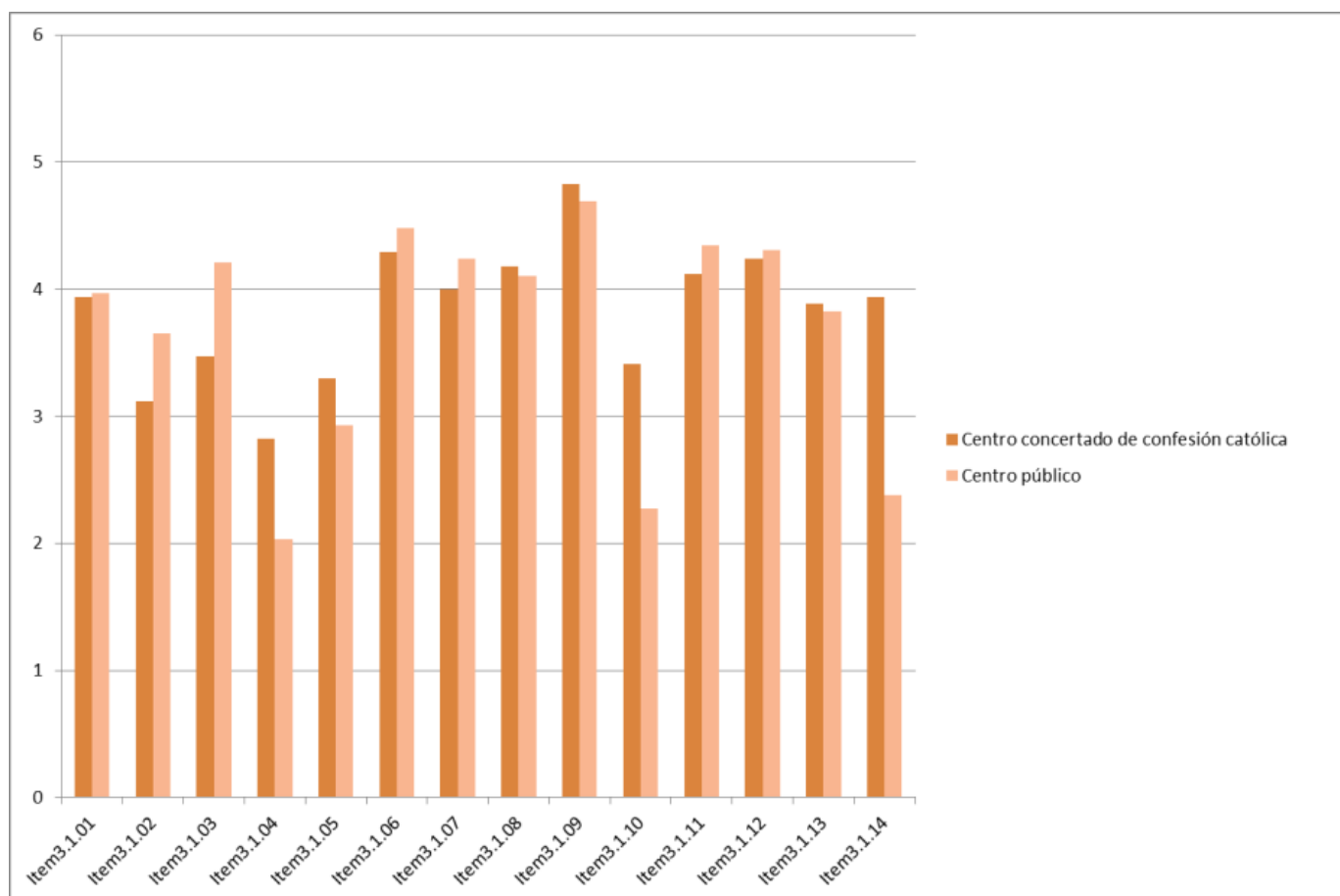
Gráfica 16. Percepción del profesor por el cual los padres matriculan a sus hijos en religión.

En la gráfica se puede observar en que los centros concertados de confesión católica, se aprecia un porcentaje mayor de razones relacionadas con la parte de desarrollo espiritual y moral de la religión, como son los ítems “*En coherencia con sus propias creencias y prácticas religiosas*”, “*En coherencia con sus propias creencias, aunque ellos sean poco practicantes*” y sobre todo “*Por los principios y valores humanos y sociales en los que se educa en la materia de Religión y con los que se identifican padres y madres*”, mientras que es en los centros públicos es donde predominan más las razones de índole cultural como son los ítems “*Porque la religión católica forma parte de la cultura del entorno social*” o de índole práctico “*Porque consideran que la opción alternativa crea complicaciones organizativas al centro, y esa hora sin clase es una pérdida de tiempo para sus hijos*”.

Para estudiar los ítems 3.1.1 al 3.1.14 realizamos un análisis factorial sobre “*la consideración que tiene el profesor de la Enseñanza Religiosa en el Sistema Educativo*”, para establecer el número de dimensiones que describen los ítems. Inicialmente tomamos como criterio extraer factores para autovalores mayores que 1, utilizando rotación varimax y extracción de máxima verosimilitud. Los ítems son:

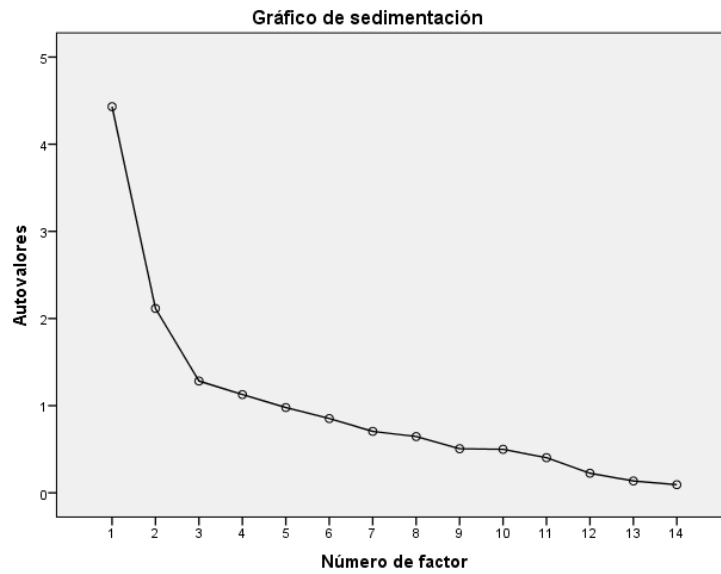
1. *Considero adecuada la oferta de enseñanza religiosa de distintas confesiones en la escuela pública.*
2. *Considero adecuado que la materia de formación religiosa esté presente en el currículo escolar de la forma actual: de carácter confesional y como asignatura optativa voluntaria, adicional para el alumnado que la cursa.*
3. *Sería beneficioso para la formación del alumnado ofrecer en el currículo escolar una materia sobre creencias y religiones con una orientación intercultural. Esta materia sería la alternativa obligatoria para quienes no cursen la opción confesional.*
4. *Sería beneficioso para la formación del alumnado ofrecer en el currículo escolar una materia sobre creencias y religiones con una orientación intercultural. Esta formación se proporcionaría a todo el alumnado de forma obligatoria y en lugar de la opción confesional actual (la confesional no se impartiría en los centros escolares).*
5. *Sería beneficioso para la formación del alumnado ofrecer en el currículo escolar una materia sobre creencias y religiones con una orientación intercultural. Esta materia*

- la cursaría todo el alumnado de forma obligatoria. (La formación religiosa confesional quedaría como está ahora: como optativa adicional).*
6. *Las calificaciones en la materia de formación religiosa (confesional, o intercultural si se impartiera) deberían tener la misma trascendencia académica que las de otras materias del currículo (computando en procesos selectivos: becas, selectividad).*
  7. *Considero adecuado que la autoridad eclesiástica de cada confesión participe en la selección y supervisión del profesorado que imparte enseñanza religiosa en centros privados.*
  8. *Considero adecuado que la autoridad eclesiástica de cada confesión participe en la selección y supervisión del profesorado que imparte enseñanza religiosa en centros públicos.*
  9. *La enseñanza de religión en la escuela tiene un objetivo plenamente educativo, siendo necesaria para la formación integral del alumno/a.*
  10. *La enseñanza de religión en la escuela tiene un objetivo fundamental de catequesis y acción pastoral, que debe priorizarse en la acción educativa en esta materia..*
  11. *Pienso que la vida personal del profesor de religión debe ser acorde con los valores morales y ética humana.*
  12. *La vida personal del profesor de religión debe ser coherente con la doctrina católica, pues además de enseñar el profesor debe ser testimonio cristiano y modelo para el alumnado.*
  13. *El profesor/a de religión debería estar plenamente comprometido con su comunidad de fe, colaborando en actividades de evangelización y de ayuda social a otras personas.*
  14. *Pienso que la vida personal es un aspecto separado de la función docente: para ser buen profesor/a de religión lo esencial es la competencia docente (conocimiento de la materia y uso de estrategias didácticas).*



**Gráfica 17. Consideración que tiene el profesor de la Enseñanza Religiosa en el Sistema Educativo**

Destaca en los ítems, una mayor valoración en el ítem 3.1.9. por parte de ambos tipos de centros (concertados y públicos) que consideran que la religión en la escuela tiene un objetivo plenamente educativo, siendo necesaria para la formación del alumno/a. También hay diferencia significativa en el ítem 3.1.10 entre los dos tipos de centros estudiados, en el que la enseñanza de la escuela tiene como objetivo fundamental la catequesis y acción pastoral, opción más de acuerdo por parte del profesorado de centros concertados que respecto de los centros públicos. Es decir podríamos concluir que mientras en ambos tipos de centros la materia de religión se considera fundamente desde el punto de vida educativo, en los centros concertados de confesión católica se tiende más ampliar dicho radio de acción a la catequesis y labor pastoral. También se puede apreciar un alto porcentaje a favor de que la materia de religión sea considerada como asignatura que cuente como media de expediente en el alumnado (ítem 3.1.6).



**Gráfica 18. Gráfica de sedimentación a cuatro factores.**

En la gráfica de sedimentación, se puede apreciar que hay cuatro factores con valor superior a 1.

**Varianza total explicada**

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,431	31,652	31,652	3,183	22,737	22,737	3,443	24,591	24,591
2	2,115	15,111	46,762	1,123	8,020	30,757	1,637	11,691	36,282
3	1,283	9,162	55,924	1,447	10,335	41,092	1,323	9,451	45,733
4	1,128	8,055	63,979	1,443	10,311	51,403	,794	5,670	51,403
5	,978	6,988	70,968						
6	,852	6,088	77,055						
7	,705	5,036	82,092						
8	,646	4,612	86,704						
9	,506	3,615	90,319						
10	,499	3,564	93,883						
11	,403	2,879	96,762						
12	,225	1,605	98,367						
13	,136	,969	99,336						
14	,093	,664	100,000						

**Tabla7. Extracción máxima verosimilitud forzada a cuatro factores.**



	Factor			
	1	2	3	4
Item3.1.01	-,064	,483	,053	,068
Item3.1.02	,268	,347	-,050	,226
Item3.1.03	,193	,536	,209	-,033
Item3.1.04	-,063	-,597	,109	,060
Item3.1.05	,009	,016	-,046	,241
Item3.1.06	,242	,147	,939	-,194
Item3.1.07	,937	,188	,087	-,279
Item3.1.08	,905	,044	,056	,023
Item3.1.09	,157	,297	,232	,078
Item3.1.10	,327	-,525	-,129	,125
Item3.1.11	,725	,199	,292	,367
Item3.1.12	,704	-,061	,370	,392
Item3.1.13	,619	,084	,266	,475
Item3.1.14	-,182	-,407	-,072	-,155

**Tabla 8. Matriz de factores rotados forzada a cuatro factores.**

Así, de la matriz rotada, podemos extraer los siguientes factores explicados por los ítems 3.1.1 a 3.1.14 y agruparlos según valores similares.

- Para el factor 1, los ítems nº 7, 8, 11,12, 13 se agrupan cualidades de índole religioso del docente.
- Para el factor 2, los ítems nº 1, 2,3 se agrupan por el aspecto de índole educativo.
- Para el factor 3, el ítem nº 6 se puede apreciar que tiene un valor 0.939 y no se relaciona con ningún otro ítem.
- Para el factor 4, el ítem nº 5 al igual que el nº 6 tienen valores independientes.

Como se puede observar en la tabla de la matriz rotada, el ítem 14 nos da valores negativos, lo cual nos confirma que el profesorado considera que debe haber una coherencia de vida personal.

En este caso, se opta por realizar un segundo análisis factorial y se reduce a dos factores esta vez, ya que los dos últimos factores resultantes son triviales.

**Varianza total explicada**

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,431	31,652	31,652	3,993	28,523	28,523	3,776	26,970	26,970
2	2,115	15,111	46,762	1,497	10,696	39,219	1,715	12,249	39,219
3	1,283	9,162	55,924						
4	1,128	8,055	63,979						
5	,978	6,988	70,968						
6	,852	6,088	77,055						
7	,705	5,036	82,092						
8	,646	4,612	86,704						
9	,506	3,615	90,319						
10	,499	3,564	93,883						
11	,403	2,879	96,762						
12	,225	1,605	98,367						
13	,136	,969	99,336						
14	,093	,664	100,000						

**Tabla 9. Análisis factorial forzado a dos factores.**

**Matriz de factores rotados<sup>a</sup>**

	Factor	
	1	2
Item3.1.01	-,042	,460
Item3.1.02	,274	,310
Item3.1.03	,201	,555
Item3.1.04	,015	-,529
Item3.1.05	,072	-,019
Item3.1.06	,397	,292
Item3.1.07	,755	,190
Item3.1.08	,837	,066
Item3.1.09	,227	,311
Item3.1.10	,324	-,582
Item3.1.11	,850	,251
Item3.1.12	,846	,011
Item3.1.13	,768	,103
Item3.1.14	-,204	-,428

**Tabla 10. Matriz de factores rotados forzados dos factores**

Una vez realizado el análisis factorial reducido a dos factores, el resultado es el siguiente:

- El **factor 1**, los ítems nº **7, 8, 11, 12, 13** se agrupan por agrupan por cualidades de índole religioso del docente.
- El **factor 2**, los ítems nº **1,3, 9** se agrupan por el aspecto de índole educativo.

Una vez realizado el análisis factorial, procedemos a calcular una medida de la fiabilidad de los ítems del factor 1 ya que éstos tienen un valor superior a 0.70. En este caso, utilizamos el alfa de Cronbach.

Para los ítems del **Factor 1**:

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,909		5		
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item3.1.07	16,54	8,517	,730	,897
Item3.1.08	16,56	7,987	,819	,878
Item3.1.11	16,41	8,133	,825	,877
Item3.1.12	16,39	8,657	,775	,888
Item3.1.13	16,78	8,327	,708	,902

**Tabla 11. Alfa de Cronbach “cualidades de índole religioso del docente”**

El resultado del grupo de los ítems del factor 1 nos da una fiabilidad muy alta,  $\alpha=0.909$  lo que quiere decir que como medida del constructo “cualidades de índole religioso del docente” es una medida fiable.

Para los ítems del **factor 2**:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,419	3

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item3.1.01	8,57	1,872	,234	,360
Item3.1.03	8,61	1,638	,248	,346
Item3.1.09	7,78	2,252	,300	,280

**Tabla 12.** Alfa de Cronbach “aspecto de índole educativo”.

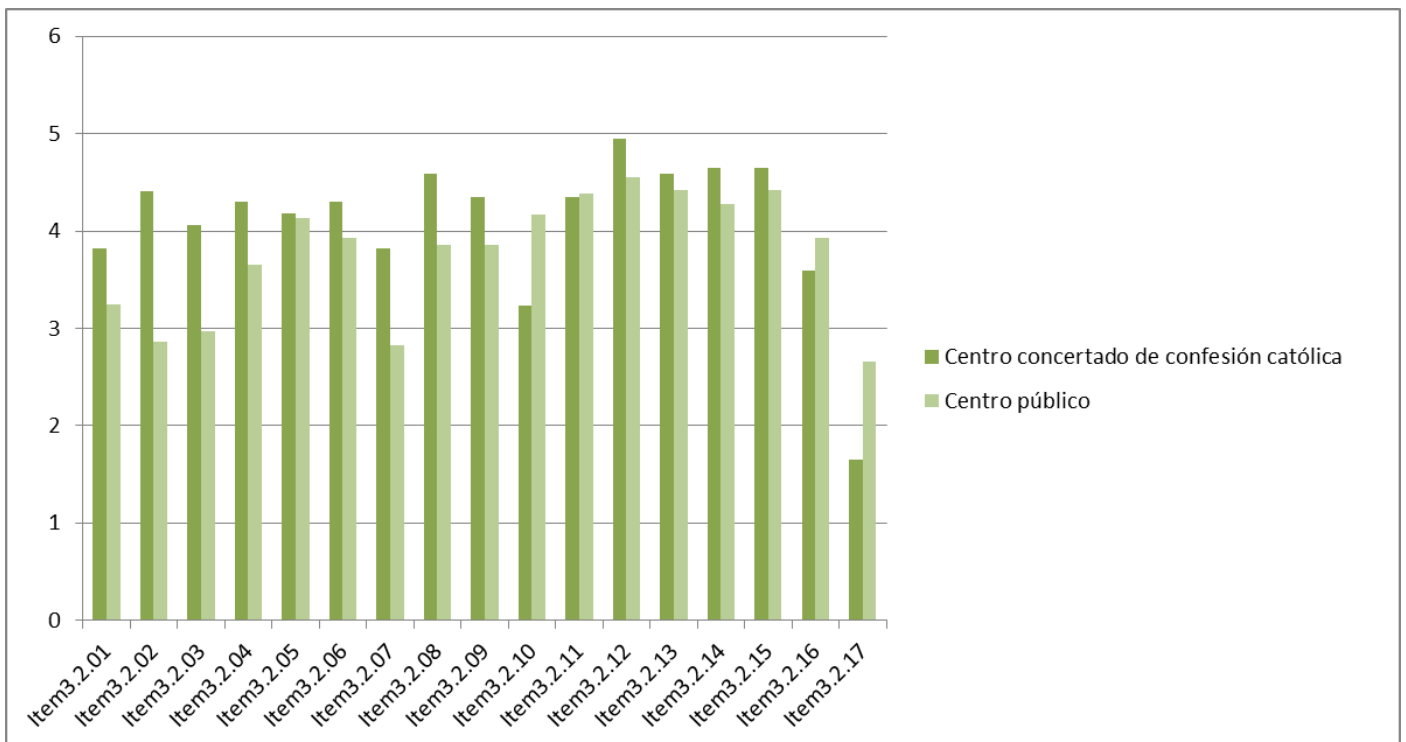
En este caso el factor 2 no describe bien un constructo “aspecto de índole puramente educativa” no teniendo relación entre ellas, por lo que no lo tendremos en cuenta en el análisis.

Para estudiar los ítems 3.2.1 al 3.2.17 sobre el “*grado de satisfacción del profesorado en el ejercicio de su profesión docente*”, realizamos el mismo proceso que en los ítems del apartado anterior. Inicialmente tomamos como criterio extraer factores para autovalores mayores que 1, utilizando rotación varimax y extracción de máxima verosimilitud. Los ítems son:

1. *Estoy satisfecho/a con la disposición de espacios y recursos materiales para la enseñanza de Religión, con que cuento en el centro/s donde imparto la materia.*
2. *En el centro/s en que trabajo no se han planteado nunca problemas relativos a la exposición de imágenes y símbolos religiosos, o de trabajos del alumnado de la materia de religión.*
3. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración por parte de las familias de los alumnos, en su papel de modelo y refuerzo de la enseñanza religiosa.*

4. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de mis compañeros del centro escolar, profesores de otras materias.*
5. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del equipo directivo del centro escolar.*
6. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de las personas pertenecientes a la Diócesis que coordinan la ERE.*
7. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a aspectos de gestión y supervisión del funcionamiento escolar (Delegación, Inspección).*
8. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a la mejora de la formación docente (asesor del Centro de Profesores).*
9. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de otros compañeros/as que son también profesores de Religión en otros centros educativos.*
10. *Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en conocimientos teológicos.*
11. *Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en materia de enseñanza religiosa.*
12. *Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en competencias psicopedagógicas.*
13. *En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje, discapacidades, altas capacidades), necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.*
14. *En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado procedente de otros países, con idiomas, o culturas diferentes, necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.*

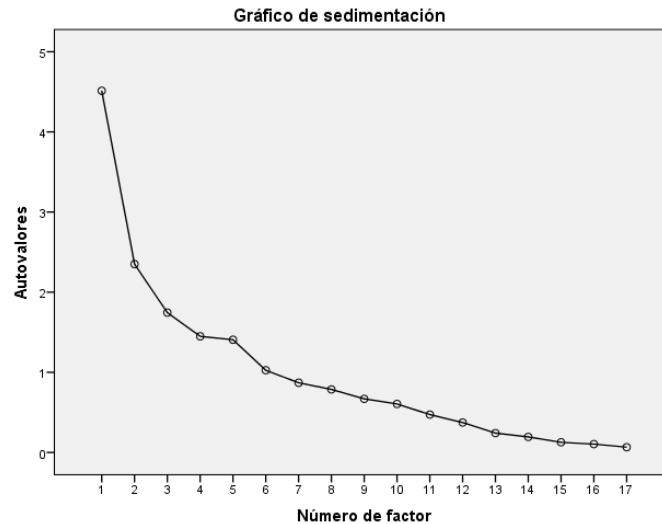
15. *En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado con dificultades de origen socio-familiar, necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.*
16. *Considero que ser profesor/a de religión es más complicado que ser profesor/a de otra materia.*
17. *Si tuviera oportunidad de cambiar, preferiría la enseñanza de otra materia en lugar de religión.*



**Gráfica 19. Grado de satisfacción del docente en el ejercicio de su profesión docente**

En el diagrama de barras representado en la gráfica 19, podemos apreciar que el ítem con mejor valoración, es el 3.2.12. que representa la importancia que le da el docente a la formación permanente, sobre todo en materia psicopedagógica. También encontramos altas puntuaciones (grado de acuerdo) en referencia a las necesidades de formación y apoyo para atender las necesidades específicas del alumnado. Este hecho puede ser debido a los retos que implica la diversidad que presenta el alumnado en las aulas, siendo una realidad la inclusión de alumnado con necesidades especiales asociadas a discapacidad, las necesidades de orden sociofamiliar y la diversidad cultural derivada de los sociales en nuestra comunidad (entre ellos la inmigración).

También habría que señalar que son los profesores de centros públicos quienes parecen encontrar más dificultades que los docentes de otras materias en su trabajo en los centros y quienes en mayor proporción cambiarían si tuvieran oportunidad.



**Gráfica 20. Gráfica de la curva de sedimentación**

En la gráfica de sedimentación se puede apreciar que el punto de inflexión de la curva de sedimentación está en el punto  $x=2$  por lo que el número ideal de factores a extraer sería dos. Se ha probado un análisis con un número mayor de factores obteniendo una explicación del modelo peor que con dos factores. Dicha tablas se han omitido por brevedad.

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,513	26,550	26,550	3,333	19,607	19,607	3,049	17,937	17,937
2	2,350	13,824	40,374	2,576	15,150	34,757	2,859	16,820	34,757
3	1,745	10,263	50,637						
4	1,449	8,526	59,163						
5	1,407	8,274	67,437						
6	1,026	6,035	73,472						
7	,870	5,116	78,588						
8	,787	4,630	83,218						
9	,669	3,936	87,154						
10	,605	3,559	90,712						

11	,473	2,781	93,493					
12	,374	2,197	95,690					
13	,241	1,420	97,110					
14	,194	1,142	98,253					
15	,127	,746	98,998					
16	,104	,612	99,610					
17	,066	,390	100,000					

**Tabla 13. Análisis factorial forzada a dos factores.**

	Factor	
	1	2
Item3.2.01	,436	,073
Item3.2.02	,339	,095
Item3.2.03	,614	,086
Item3.2.04	,629	,070
Item3.2.05	,508	,168
Item3.2.06	,599	,079
Item3.2.07	,548	-,154
Item3.2.08	,688	,221
Item3.2.09	,570	,176
Item3.2.10	,067	-,195
Item3.2.11	,235	,505
Item3.2.12	,154	,690
Item3.2.13	,034	,843
Item3.2.14	,327	,496
Item3.2.15	,138	,961
Item3.2.16	,071	,149
Item3.2.17	-,199	-,152

**Tabla 14. Matriz de factores rotados forzados dos factores**

De la matriz de factores rotados se obtienen las dimensiones formadas con valores equitativos.

Una vez realizado el análisis factorial reducido a dos factores, el resultado es el siguiente:

- El **factor 1**, los ítems nº **1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9** representan el nivel de satisfacción del profesorado.



- El factor 2, los ítems nº 11, 12, 13, 14 y 15 representan el grado de importancia de formación y adaptación a las circunstancias docentes.

Seguidamente procedemos a calcular una medida de la fiabilidad de los ítems del factor 1, en este caso, utilizamos un análisis del alfa de Cronbach. Para ambos grupos de ítems tenemos:

**Para el factor 1 (ítems del 1 al 9)**

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,790		9		
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item3.2.01	30,59	29,303	,348	,788
Item3.2.02	30,69	27,993	,336	,797
Item3.2.03	30,63	25,370	,626	,746
Item3.2.04	30,17	27,047	,622	,750
Item3.2.05	29,91	29,708	,449	,774
Item3.2.06	29,98	29,603	,452	,774
Item3.2.07	30,80	28,505	,452	,773
Item3.2.08	29,94	27,186	,599	,753
Item3.2.09	30,04	28,716	,495	,768

**Tabla 15. Alfa de Cronbach “nivel de satisfacción del profesorado”.**

Dado que el valor del Alfa de Cronbach tiene un valor  $\alpha = 0.790$  se puede decir que este bloque de ítems agrupados es un buen estimador para el constructo, ya que tiene valor aproximado al 1.

Para el factor 2 (ítems de 11 a 15)

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	5

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item3.2.11	17,89	3,950	,454	,840
Item3.2.12	17,61	3,789	,675	,778
Item3.2.13	17,83	3,500	,751	,752
Item3.2.14	17,89	3,874	,453	,843
Item3.2.15	17,81	3,437	,844	,728

Tabla 16. Alfa de Cronbach “grado de importancia de formación y adaptación a las circunstancias docentes”.

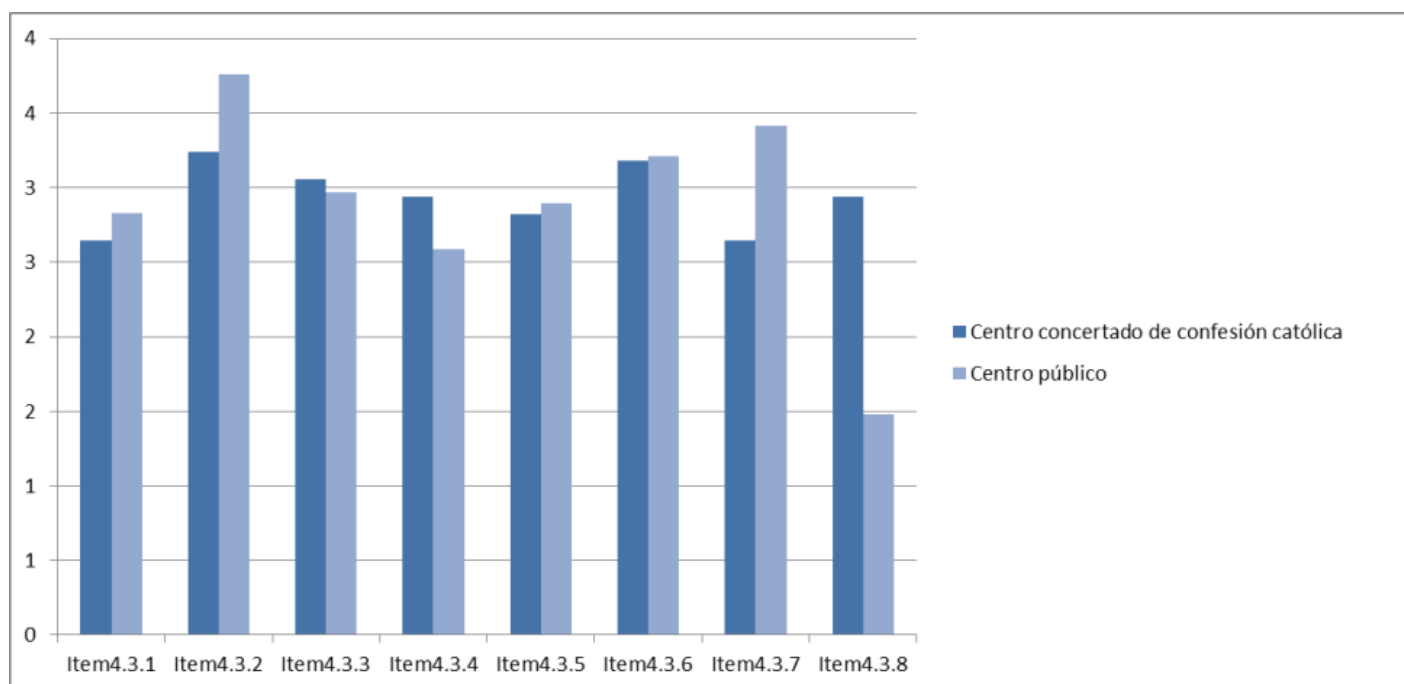
Aunque eliminando variables podríamos conseguir aumentar el valor de alfa (por ejemplo, eliminando el ítem 11), no es conveniente quitarlo, ya que la correlación elemento-total corregida de dicho elemento es mayor que 0,3.

#### 4.2.2 DIMENSIÓN INCLUSIÓN (EN EQUIPOS Y PROYECTOS)

Esta dimensión incluye el apartado 4 del cuestionario. Para estudiar los ítems 4.3.1 al 4.3.8 dedicado a las “*dificultades de trabajar en equipo*”, realizamos el mismo proceso que en los ítems del apartado anterior. Inicialmente tomamos como criterio extraer factores para autovalores mayores que 1, utilizando rotación varimax y extracción de máxima verosimilitud, las tablas se han omitido para mayor brevedad. Los ítems son:

1. *En el centro no se suele trabajar en equipo y/o no se desarrollan proyectos de innovación.*

2. *El hecho de trabajar en diversos centros reduce las oportunidades de compartir con los compañeros/as ideas, propuestas y prácticas.*
3. *Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al no compartir creencias.*
4. *Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al orientar la educación desde principios y valores contrapuestos.*
5. *Dificultades para realizar proyectos interdisciplinares, debido a la especificidad del contenido de la materia de Religión.*
6. *La optatividad de Religión dificulta la realización de actividades conjuntas con profesorado de otras áreas o asignaturas que se imparten a toda la clase.*
7. *Reticencias personales, por el hecho de ser profesor/a de Religión (inferior estatus por desvalorización de la materia, la consideración de privilegiado/a por la forma de acceso laboral, etc.).*
8. *Mi insuficiente formación para trabajar en equipos y/o en proyectos de innovación.*



**Gráfica 21. Dificultades para trabajar en equipo**

En las dificultades que presentan el profesorado para inclusión en equipos, destaca el ítem, 4.3.2. “*el hecho de trabajar en varios centros*” como principal factor obstaculizador. Hay otro ítem que destaca que en los centros públicos, el profesorado de religión percibe más

dificultades por el simple hecho de ser profesor de religión, dificultad menos apreciada en los centros concertados que en los públicos. También se aprecia una diferencia en el ítem 4.3.8. donde el profesorado del centro concertado considera más como dificultad añadida su insuficiente formación para trabajar en equipos y/o proyectos de innovación. Este hecho puede explicarse por la figura del Asesor externo, que asiste a los centros públicos para la formación del profesorado, figura que no existe en los centros concertados.

Dichos ítems se han medido para medir un solo constructo, que es la dificultad de integración en equipos y/o proyectos. Calcularemos la fiabilidad de dichos ítems mediante el alfa de Cronbach:

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,729		8		
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item4.3.1	20,97	22,916	,311	,722
Item4.3.2	20,22	21,508	,379	,710
Item4.3.3	20,86	19,509	,606	,662
Item4.3.4	21,14	18,565	,716	,637
Item4.3.5	21,00	20,167	,569	,672
Item4.3.6	20,43	20,697	,451	,695
Item4.3.7	20,68	23,225	,255	,732
<b>Item4.3.8</b>	21,38	24,075	<b>,128</b>	,759

**Tabla 17. Alfa de Cronbach del constructo dificultades para trabajar en equipo**

La correlación elemento-total corregida para el ítem 4.3.8 es menor que 0,3 por lo que es recomendable eliminarlo del constructo para aumentar la fiabilidad. Una vez eliminado se vuelve a realizar el Alfa de Cronbach.

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,759		7		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item4.3.1	18,54	20,255	,321	,760
Item4.3.2	17,78	18,119	,479	,730
Item4.3.3	18,43	17,697	,537	,716
Item4.3.4	18,70	16,826	,643	,692
Item4.3.5	18,57	17,863	,556	,713
Item4.3.6	18,00	18,278	,447	,737
Item4.3.7	18,24	19,745	,356	,754

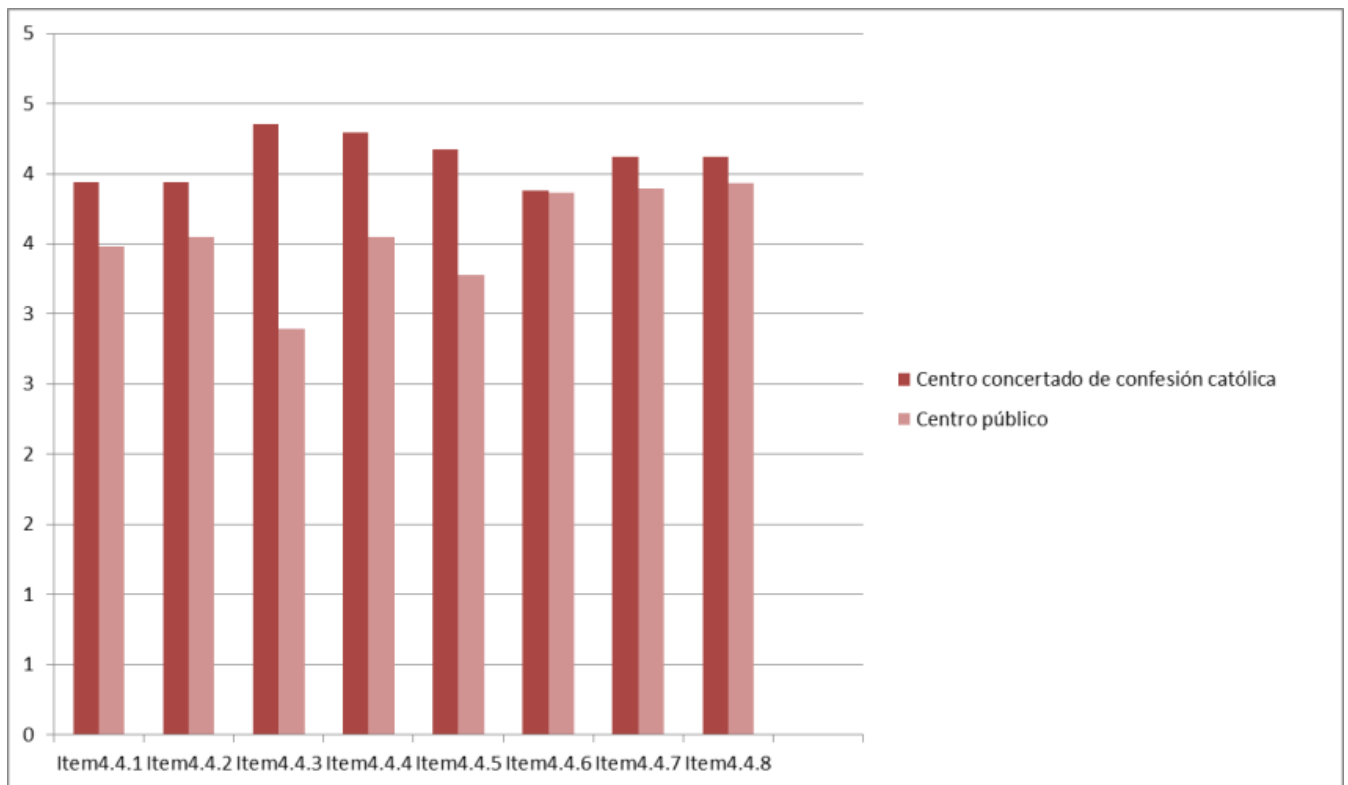
**Tabla 18. Alfa de Cronbach dificultades para trabajar en equipo eliminando ítem 4.3.8**

El alfa de Cronbach ha aumentado ahora de  $\alpha=0,729$  a  $\alpha=0,759$ . No es recomendable eliminar ningún ítem más ya que todos tienen correlación elemento-total corregida mayor que 0,3. De hecho, en la tabla se observa, en la columna de la derecha, que si eliminamos cualquier elemento, el alfa de Cronbach al eliminar dicho elemento no aumentaría, sino que disminuiría, con la sola excepción del ítem 4.3.1, cuyo aumento es prácticamente nulo (0,001).

Para estudiar los ítems 4.4.1 al 4.4.8 realizamos el mismo proceso que en los ítems del apartado anterior en el mediremos el “grado de influencia en caso de buena integración”. Inicialmente tomamos como criterio extraer factores para autovalores mayores que 1, utilizando rotación varimax y extracción de máxima verosimilitud. Los ítems son:

1. *Compartir con el profesorado del centro el enfoque de trabajo docente en equipo y el interés por la innovación en la enseñanza.*
2. *Trabajar en un solo centro educativo (teniendo más oportunidades de compartir tiempos, ideas, y proyectos con compañeros/as).*
3. *Compartir creencias religiosas, la mayor parte o la totalidad del profesorado.*

4. *Compartir valores, principios y metas para orientar el proyecto educativo.*
5. *Compartir, gran parte del profesorado del centro, un enfoque didáctico de tipo interdisciplinar e intercultural, que permite integrar algunos contenidos de la enseñanza religiosa en la educación general.*
6. *La orientación, por mi parte, de algunos contenidos de la materia de Religión desde una perspectiva abierta a la comprensión de las diferencias y al diálogo, que permite realizar algunas actividades conjuntas con profesorado de otras materias y con todo el aula.*
7. *Buen clima de relación interpersonal y trabajo cooperativo en el centro o centros*
8. *Mi preparación y disposición personal para trabajar en equipos y en proyectos de innovación.*



**Gráfica 22. Grado de influencia en caso de buena integración**

Destaca en el diagrama de barras, el ítem 4.4.3., marcadamente mayor en los centros concertados, como factor positivo para la integración, el hecho de compartir creencias religiosas con la mayor parte o totalidad del profesorado, caso similar al que ocurre con el ítem 4.4.4., compartir valores, principios y metas para orientar el proyecto educativo.

En este caso el constructo a medir sería las facilidades a la hora de integrarse en equipos y/o proyectos. Calculemos la fiabilidad de los ítems para medir dicho constructo.

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,851		8		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item4.4.1	27,65	24,235	,509	,843
Item4.4.2	27,59	22,310	,499	,851
Item4.4.3	27,97	20,939	,555	,847
Item4.4.4	27,41	21,583	,863	,802
Item4.4.5	27,59	22,128	,765	,813
Item4.4.6	27,41	24,371	,590	,835
Item4.4.7	27,24	25,094	,593	,837
Item4.4.8	27,24	24,791	,556	,839

**Tabla 19. Alfa de Cronbach según grado de influencia de buena integración**

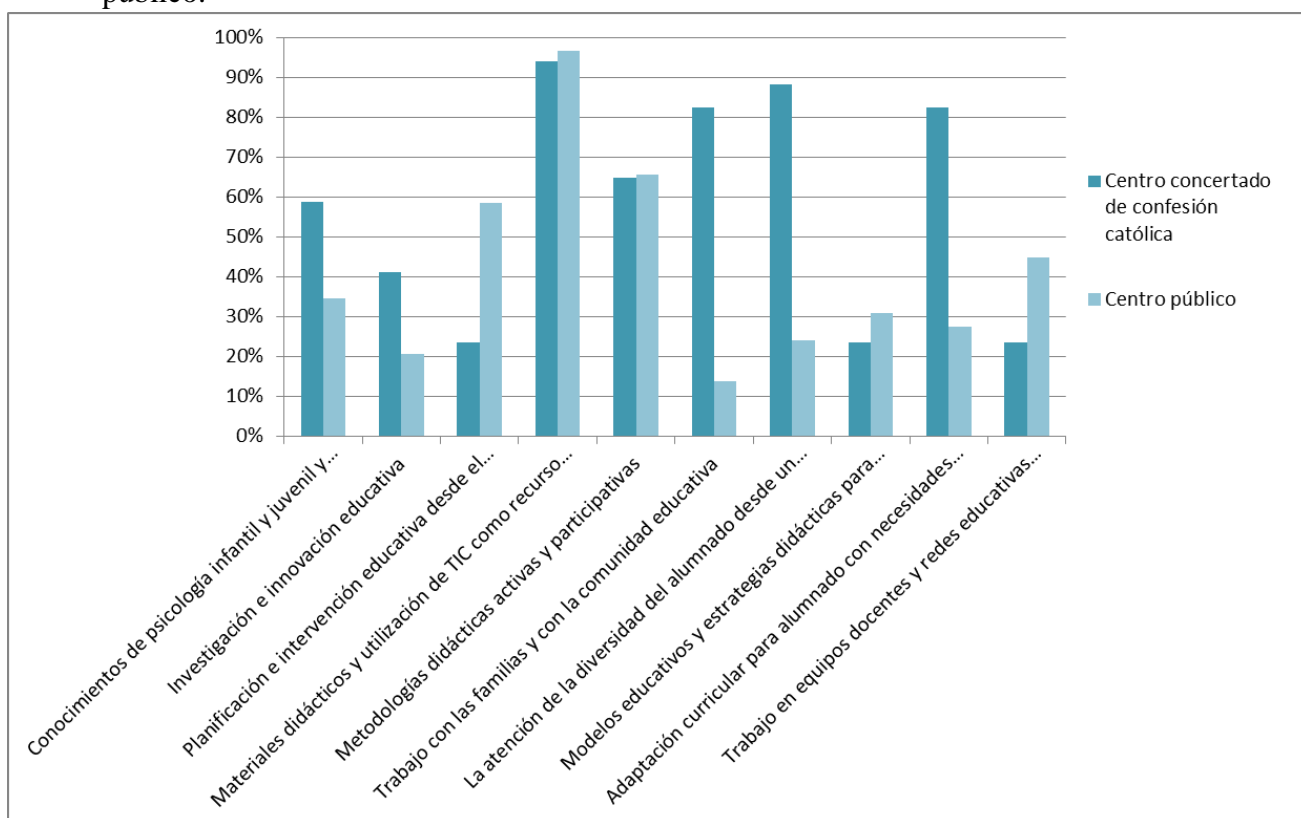
En este caso tiene un buen valor de Alfa  $\alpha=0,851$  y todos sus elementos poseen una correlación elemento-total corregida mayor que 0,3 por lo que no es recomendable eliminar ninguno. De hecho, en la tabla se observa, en la columna de la derecha, que si eliminamos cualquier elemento, el Alfa de Cronbach al eliminar dicho elemento no aumentaría, sino que disminuiría.

#### 4.2.3. DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE

Dentro de la formación permanente, se ha preguntado a los encuestados sobre diversas opciones de formación de tipo psicopedagógica y de formación religiosa que hayan realizado en los últimos cinco años como docentes, obteniéndose el siguiente histograma de barras que representan los porcentajes de cada temática señalada en función del centro. Los ítems son:

1. *Conocimientos de psicología infantil y juvenil y estrategias para adaptar la enseñanza a distintas edades.*
2. *Investigación e innovación educativa.*
3. *Planificación e intervención educativa desde el paradigma de las competencias.*
4. *Materiales didácticos y utilización de TIC como recurso educativo.*
5. *Metodologías didácticas activas y participativas.*
6. *Trabajo con las familias y con la comunidad educativa.*
7. *La atención de la diversidad del alumnado desde un enfoque de educación inclusiva.*
8. *Modelos educativos y estrategias didácticas para desarrollar la competencia intercultural.*
9. *Adaptación curricular para alumnado con necesidades educativas especiales.*
10. *Trabajo en equipos docentes y redes educativas interdisciplinares.*

Como se puede observar en la gráfica, sobresale “El uso de materiales didácticos y herramientas TIC” como temática formativa más señalada por los encuestados, sobre todo en los centros públicos. Se puede observar en el histograma, que el ítem “Trabajo con las familias y con la comunidad educativa”, más del 80%, es de consideración importante para el profesor que trabaja en el centro concertado de confesión católica frente al profesor de centro público.

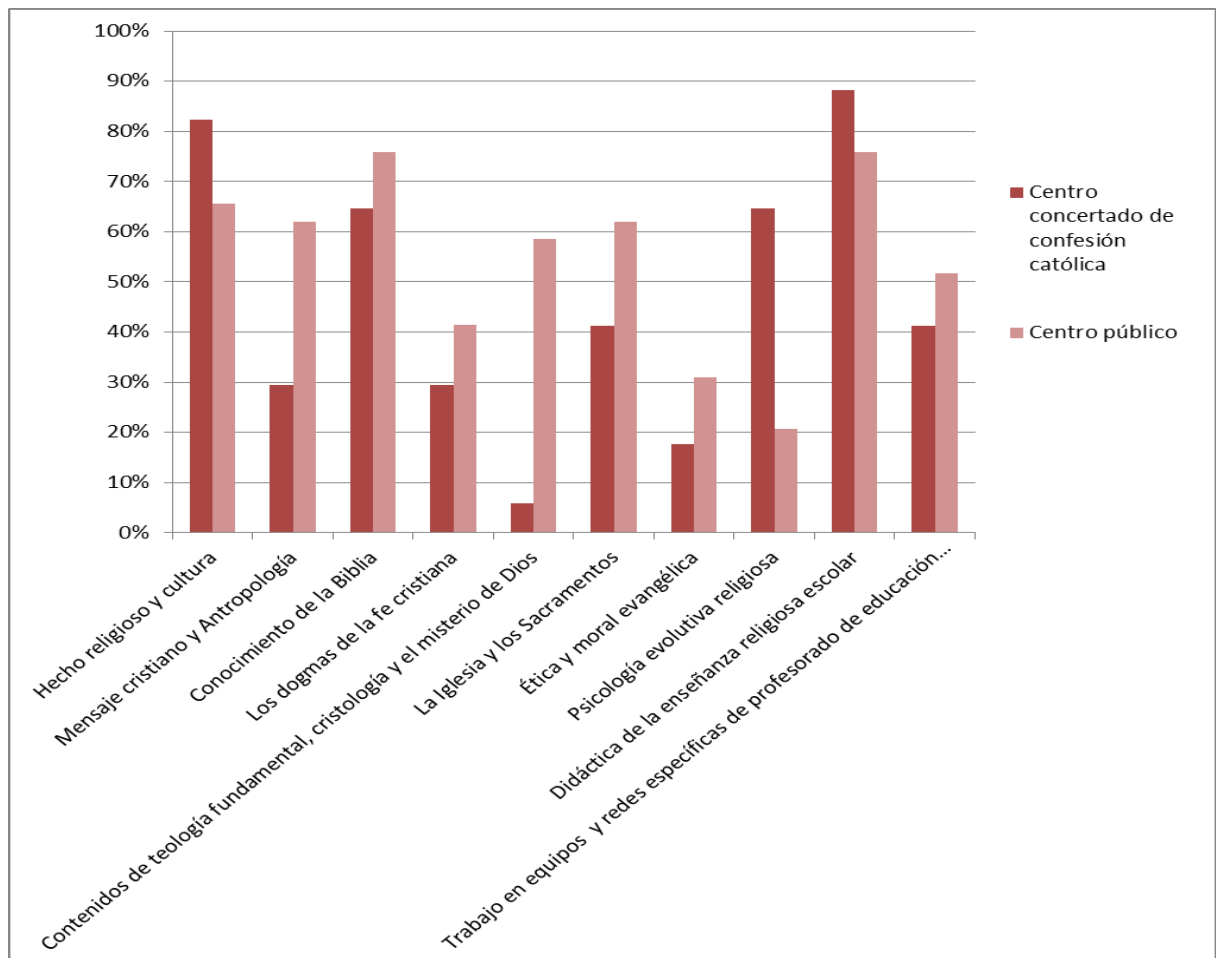


**Gráfica 23. Temáticas de formación psicopedagógica en los últimos cinco años**



Dentro de la bloque de ítems formación específica (5.2.1 al 5.2.10) “*Temática de formación religiosa en los últimos cinco años*” se ha preguntado a los encuestados sobre diversas opciones de formación que hayan realizado a lo largo de su carrera como docentes, obteniéndose el siguiente histograma de barras que representan los porcentajes de uso de cada modalidad de formación, de manera análoga al apartado anterior. Los ítems son:

1. *Hecho religioso y cultura.*
2. *Mensaje cristiano y Antropología.*
3. *Conocimiento de la Biblia.*
4. *Los dogmas de la fe cristiana.*
5. *Contenidos de teología fundamental, cristología y el misterio de Dios.*
6. *La Iglesia y los Sacramentos.*
7. *Ética y moral evangélica.*
8. *Psicología evolutiva religiosa.*
9. *Didáctica de la enseñanza religiosa escolar.*
10. *Trabajo en equipos y redes específicas de profesorado de educación religiosa.*

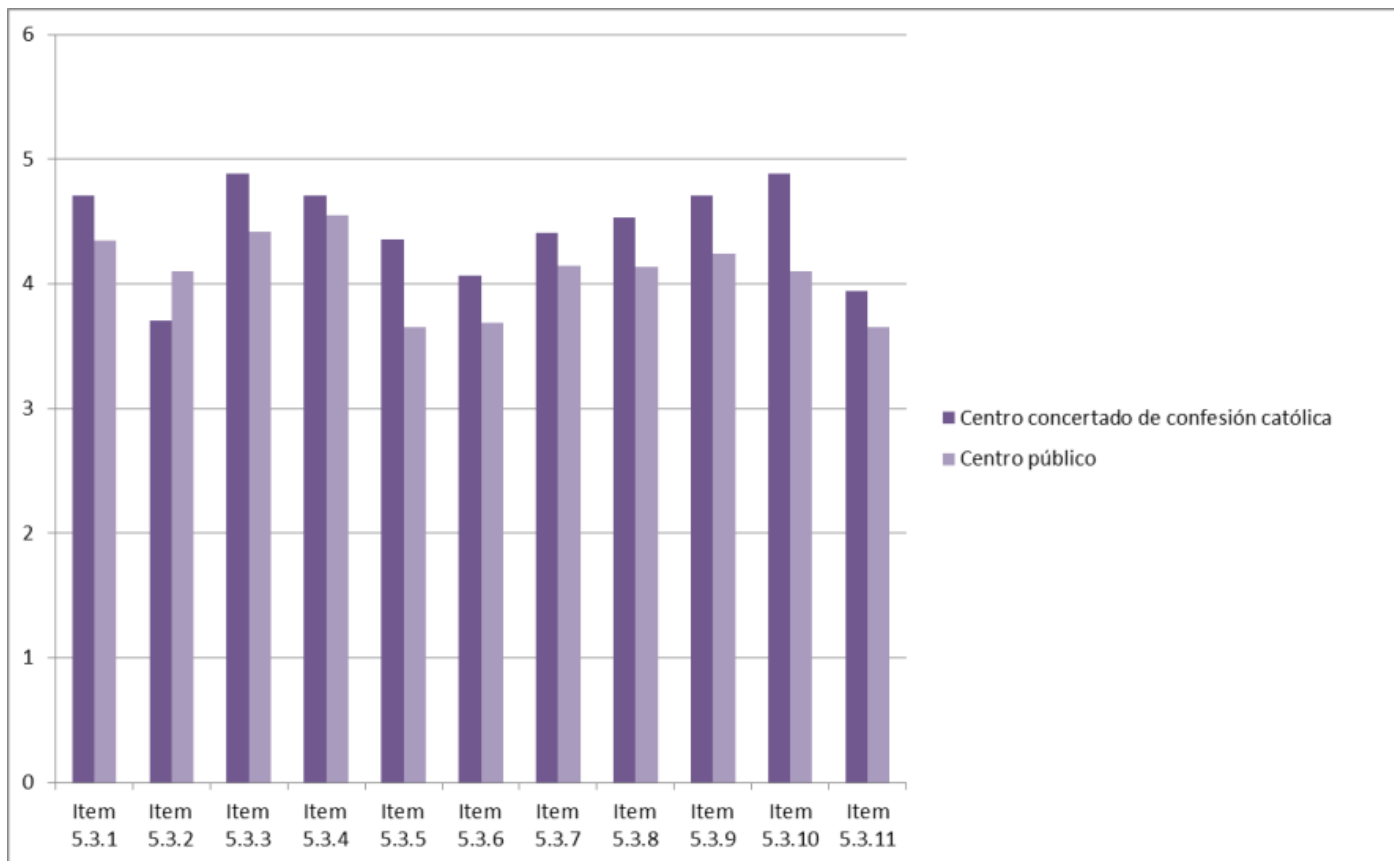


**Gráfica 24. Temáticas de formación religiosa en los últimos cinco años**

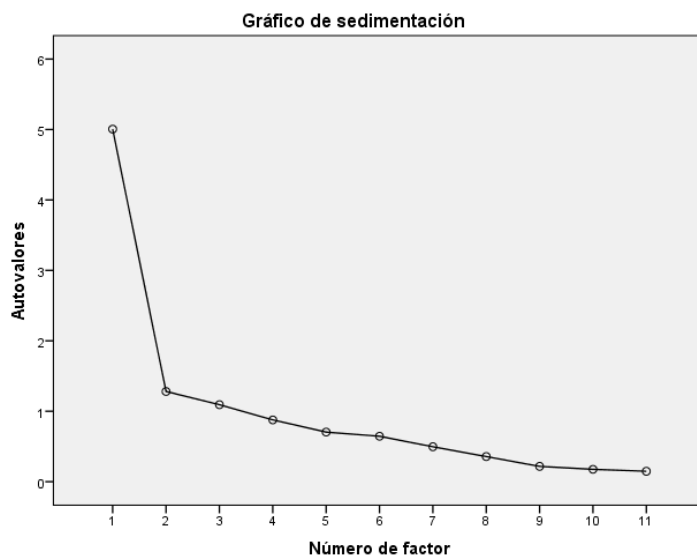
En diagrama de barras se muestran los porcentajes de temáticas trabajadas por los docentes encuestados en función del centro en el que ejercen (centro concertado de confesión católica o público). Como se observa en el gráfico, la modalidad que más se ha impartido es “*Didáctica de la enseñanza religiosa*” sobre todo en los centros concertados de confesión católica más del 85%, lo que quiere decir que el profesorado tiende a formarse en cómo enseñar religión al alumnado que recibe dicha materia.

Para estudiar los ítems 5.3.1 al 5.3.11 “*Motivaciones para la formación permanente*” realizamos el mismo proceso que en los ítems del apartado anterior. Inicialmente tomamos como criterio extraer factores para autovalores mayores que 1, utilizando rotación varimax y extracción de máxima verosimilitud. Los ítems son:

1. *Mejorar mi conocimiento en materia religiosa.*
2. *Enriquecer mi formación personal espiritual.*
3. *Mejorar mi preparación pedagógica.*
4. *Aplicar mi formación en la práctica escolar de mi aula, como profesor/a de religión.*
5. *Requisito de la autoridad eclesiástica para la continuidad como docente.*
6. *Requisito administrativo para la promoción como docente (oposiciones, concursos de traslados...).*
7. *Mejorar las relaciones con compañeros/as de mi centro y trabajar de forma colaborativa.*
8. *Sentir el apoyo personal de otros docentes que imparten Religión.*
9. *Establecer contactos con profesores de Religión de otros contextos y compartir recursos didácticos.*
10. *Compartir experiencias y recursos didácticos con profesores de otras materias y otros contextos.*
11. *Obtener mayor reconocimiento y valoración profesional por parte de mis compañeros.*



**Gráfica 25. Motivaciones para la formación permanente**



**Gráfica 26. Gráfica de la curva de sedimentación**

Factor	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,006	45,508	45,508	2,391	21,732	21,732
2	1,281	11,642	57,150	2,007	18,249	39,981
3	1,093	9,938	67,088	1,680	15,271	55,252
4	,877	7,975	75,063			
5	,704	6,402	81,464			
6	,645	5,865	87,329			
7	,496	4,509	91,839			
8	,357	3,247	95,085			
9	,217	1,975	97,060			
10	,176	1,596	98,656			
11	,148	1,344	100,000			

Tabla 20. Alfa de Cronbach según grado motivación para la formación permanente

	Factor		
	1	2	3
Item 5.3.1	,239	,169	,956
Item 5.3.2	,079	,043	,418
Item 5.3.3	,670	,318	,360
Item 5.3.4	,601	,230	,256
Item 5.3.5	,165	,345	,206
Item 5.3.6	,385	,318	-,024
Item 5.3.7	,833	,263	,122
Item 5.3.8	,354	,695	,400
Item 5.3.9	,352	,730	,234
Item 5.3.10	,600	,339	,348
Item 5.3.11	,196	,635	-,049

Tabla 21. Matriz de factores rodados según grado motivación para la formación permanente

Del análisis de la matriz de factores rodados podemos extraer los siguientes factores o dimensiones que representan los ítems:

- Para el factor 1, los ítems nº 3, 4, 6, 7, 10 se agrupan por tener factores de índole académica.

- Para el factor 2, los ítems nº 11, 12, 13, 14 y 15 se agrupan por tener factores de índole social.
- Para el factor 3, los ítems nº 1 y 2 se agrupan por tener factores de índole personal.

Analicemos la fiabilidad de dichos ítems mediante el alfa de Cronbach:

**Factor 1:**

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,812		5		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.3.3	16,69	6,157	,751	,740
Item 5.3.4	16,72	6,596	,595	,780
Item 5.3.6	17,59	6,120	,397	,858
Item 5.3.7	17,06	5,544	,745	,729
Item 5.3.10	16,94	6,060	,632	,766

**Tabla 22. Alfa de Cronbach del factor 1 agrupados según grado motivación para la formación permanente**

En este caso tiene un buen valor de Alfa  $\alpha=0,812$  y todos sus elementos poseen una correlación elemento-total corregida mayor que 0,3 por lo que no es recomendable eliminar ninguno. De hecho, en la tabla se observa, en la columna de la derecha, que si eliminamos cualquier elemento, el Alfa de Cronbach al eliminar dicho elemento no aumentaría, sino que disminuiría. Dicho conjunto de ítems presenta una buena estimación de la dimensión.

**Factor 2:**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,766	4

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.3.5	12,32	5,013	,449	,772
Item 5.3.8	11,94	4,906	,627	,685
Item 5.3.9	11,88	4,228	,674	,648
Item 5.3.11	12,56	4,678	,536	,727

**Tabla 23.** Alfa de Cronbach del factor 2 agrupados según grado motivación para la formación permanente

Dicho conjunto de ítems tiene unos valores aceptables para la medición de la dimensión, ya que en este caso obtenemos un valor de Alfa de  $\alpha=0,766$  y todos sus elementos poseen una correlación elemento-total corregida mayor que 0,3 por lo que no es recomendable eliminar ninguno. De hecho, en la tabla se observa, en la columna de la derecha, que si eliminamos cualquier elemento, el Alfa de Cronbach al eliminar dicho elemento no aumentaría, sino que disminuiría.

**Para el factor 3:**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,593	2

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.3.1	3,91	,750	,461	.
Item 5.3.2	4,47	,317	,461	.

**Tabla 24.** Alfa de Cronbach del factor 3 agrupados según grado motivación para la formación permanente

Dichos ítems tienen una fiabilidad muy baja separado por factores para la estimación de dicha dimensión por lo que no deben ser usados para ello. Para ellos, consideramos todos los ítems juntos para estimar el constructo “Motivaciones para la formación” (que incluiría todo tipo de motivaciones), sería:

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,916		11		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.3.1	41,58	44,249	,618	,912
Item 5.3.3	41,50	41,235	,811	,903
Item 5.3.4	41,52	41,784	,750	,906
Item 5.3.5	42,19	41,884	,615	,912
Item 5.3.6	42,27	42,279	,514	,918
Item 5.3.7	41,83	40,617	,765	,904
Item 5.3.8	41,79	40,288	,836	,901
Item 5.3.9	41,69	39,315	,795	,902
Item 5.3.10	41,69	40,688	,772	,904
Item 5.3.11	42,35	42,466	,573	,914
Item 5.3.2	42,17	42,969	,478	,920

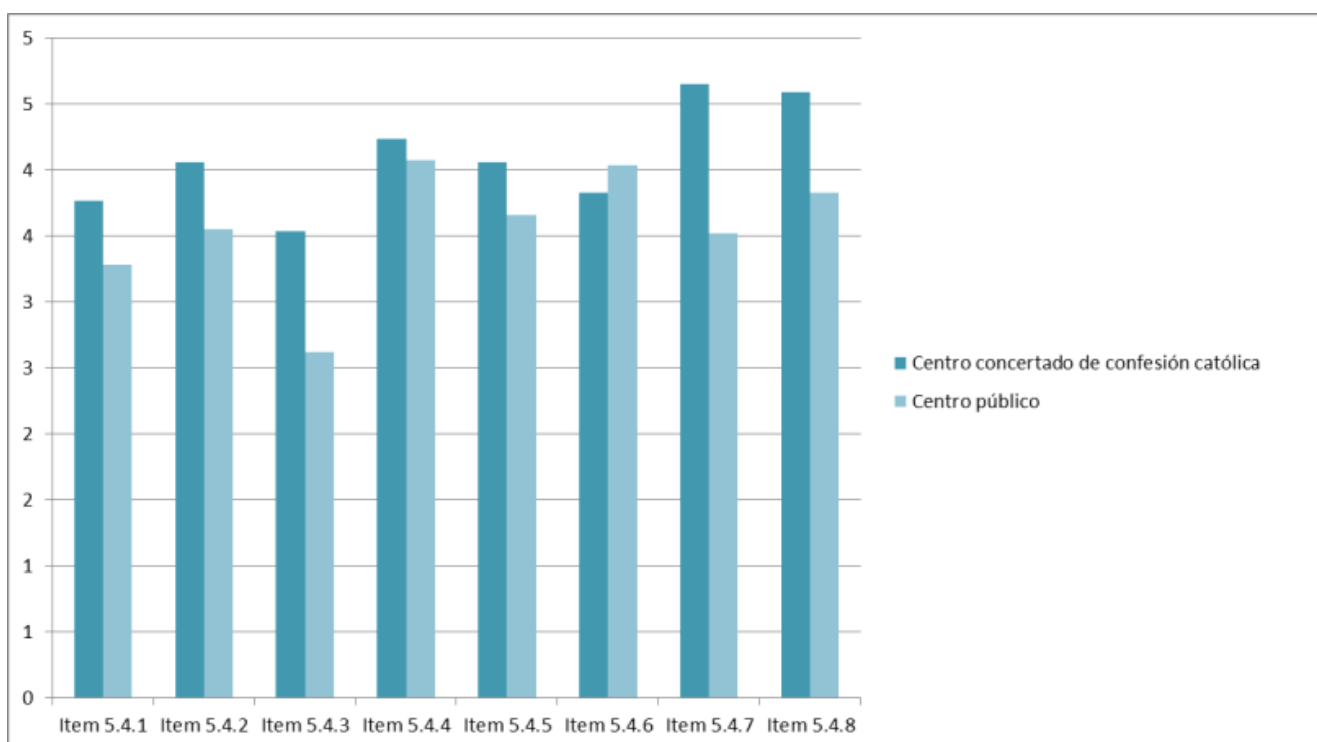
**Tabla 25. Alfa de Cronbach con todos los factores agrupados según grado motivación para la formación permanente**

Una vez analizados Dichos ítems conjuntamente nos da un resultado con una fiabilidad alta, por lo que, es muy recomendable utilizarlos para estimar la dimensión “*motivaciones para la formación permanente*”. Aunque quitando algunos elementos podríamos aumentar ligeramente el Alfa de Cronbach no es aconsejable quitar ninguno ya que todos tienen una correlación elemento-total corregida mayor que 0,3.

Para estudiar los ítems 5.4.1 al 5.4.8. “*Grado de preferencia de modalidades formativas*” realizamos el mismo proceso que en los ítems del apartado anterior según las modalidades formativas elegidas por el profesor o profesora. Inicialmente tomamos como

criterio extraer factores para autovalores mayores que 1, utilizando rotación varimax y extracción de máxima verosimilitud. Los ítems son:

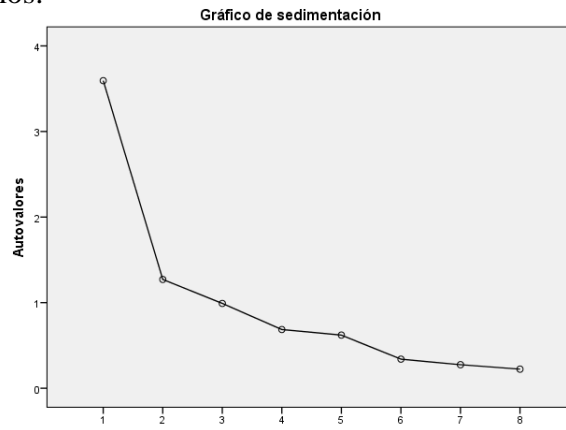
1. *Asistencia a congresos, conferencias y cursos en centros.*
2. *Asistencia a congresos, conferencias y cursos en el Centro de Profesores.*
3. *Asistencia a congresos, conferencias y cursos en centros de formación privados.*
4. *Participación en grupos de trabajo con profesores, mediante proyectos reconocidos por la administración educativa.*
5. *Realización de cursos de formación en el propio centro escolar con apoyo de profesionales externos (asesores del Centro de Profesores o de otras entidades públicas o privadas).*
6. *Realización de cursos y actividades formativas en modalidad no presencial (on line).*
7. *Participación en redes virtuales y equipos de trabajo de profesorado, para intercambiar conocimientos y experiencias.*
8. *Lecturas y consulta de documentación.*



**Gráfica 27. Grado de preferencia de modalidades formativas**



Realizando un análisis factorial para dichos ítems para tratar de separar en dimensiones más específicas tenemos:



**Gráfica 28.** Gráfica de sedimentación según el grado de preferencia de modalidades formativas

Factor	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,594	44,924	44,924	2,194	27,422	27,422
2	1,271	15,887	60,812	1,913	23,917	51,340
3	,991	12,387	73,199			
4	,686	8,574	81,772			
5	,621	7,758	89,530			
6	,340	4,248	93,778			
7	,275	3,436	97,214			
8	,223	2,786	100,000			

**Tabla 26.** Análisis factorial forzado a dos factores.

	Factor	
	1	2
Item 5.4.1	,499	,456
Item 5.4.2	,413	,448
Item 5.4.3	,996	-,082
Item 5.4.4	,244	,621
Item 5.4.5	,443	,666
Item 5.4.6	-,056	,683
Item 5.4.7	,578	,268
Item 5.4.8	,434	,362

**Tabla 27.** Matriz de factores rotados

El procedimiento del análisis factorial nos agrupa los ítems en dos factores, que son:

- Factor 1: Ítems 1, 2, 3, 4 se agrupan en participación en actividades que requieren movilidad.
- Factor 2: Ítems 5, 6, 7, 8 se agrupan en participación en actividades que no requieren movilidad.

Veamos la fiabilidad que tendrían dichos conjuntos de ítems para estimar dichas dimensiones:

**Factor 1:** Preferencia por actividades formativas que requieren movilidad:

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,733		4		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.4.1	10,85	4,732	,638	,600
Item 5.4.2	10,59	5,152	,667	,596
Item 5.4.3	11,26	5,139	,431	,740
Item 5.4.4	10,19	6,305	,402	,735

**Tabla 28.** Alfa de Cronbach del factor 1 según el grado de preferencia de modalidades formativas

Dicho conjunto de ítems tiene unos valores aceptables para la medición de la dimensión, ya que en este caso obtenemos un valor de Alfa  $\alpha=0,733$  y todos sus elementos poseen una correlación elemento-total corregida  $>$  que 0,3 por lo que no es recomendable eliminar ninguno. De hecho, en la tabla se observa, en la columna de la derecha, que si eliminamos cualquier elemento, el Alfa de Cronbach al eliminar dicho elemento no aumentaría, sino que disminuiría.

**Factor 2:** Preferencia por actividades formativas que no requieren movilidad:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,692	4

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.4.5	12,07	5,202	,609	,552
Item 5.4.6	11,98	5,603	,403	,672
Item 5.4.7	11,93	4,787	,476	,633
Item 5.4.8	11,74	5,592	,440	,649

**Tabla 29.** Alfa de Cronbach del factor 2 según el grado de preferencia de modalidades formativas

El valor del alfa de Cronbach para este conjunto de ítems, aunque menor que el anterior, sigue siendo adecuado para la estimación del constructo.

Dicho conjunto de ítems tiene unos valores aceptables para la medición de la dimensión, ya que en este caso obtenemos un valor de Alfa  $\alpha=0,692$ , aunque el valor no es superior a 0.70, siendo todos sus elementos poseen una correlación elemento-total corregida  $>$  que 0,3 por lo que no es recomendable eliminar ninguno. De hecho, en la tabla se observa, en la columna de la derecha, que si eliminamos cualquier elemento, el Alfa de Cronbach al eliminar dicho elemento no aumentaría, sino que disminuiría.

Como hemos comprobado, ambos conjuntos de ítems tienen una fiabilidad aceptable para el estudio. Si consideráramos dichos ítems juntos para estimar un solo constructo, en este caso, “*preferencias por modalidades formativas*”, sería:

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,814		8		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 5.4.1	26,76	20,979	,609	,780
Item 5.4.2	26,50	22,142	,577	,787
Item 5.4.3	27,17	21,387	,485	,801
Item 5.4.4	26,09	22,840	,538	,793
Item 5.4.5	26,37	21,256	,693	,771
Item 5.4.6	26,28	23,752	,316	,822
Item 5.4.7	26,22	20,931	,528	,794
Item 5.4.8	26,04	21,923	,553	,789

Tabla 30. Alfa de Cronbach del constructo según el grado de preferencia de modalidades formativas

El resultado del alfa de Cronbach con todo los ítems analizados en conjunto obtendríamos un valor más alto  $\alpha=0,814$  por lo que tendríamos una mayor fiabilidad para la estimación de dicho constructo.

#### 4.2.4. CORRELACIONES DE VARIABLES

Una vez analizadas las dimensiones y con los resultados de validez de Alfa de Cronbach con valores relativamente altos confirmaremos la fiabilidad del cuestionario. Como hemos representado en la gráfica, en la siguiente tabla mostramos la distribución de encuestas recogidas por tipo de centros.

1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas)				
Centro concertado aconfesional	Centro concertado de confesión católica	Centro privado aconfesional	Centro privado de confesión católica	Centro público
Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
1	17	2	5	29

Tabla 31. Distribución de resultados recogidos por tipo de centros

Dado que no tenemos suficientes observaciones para centros concertados o privados aconfesionales o privados de confesión católica, usaremos comparaciones entre el centro público y el centro concertado de confesión católica.

#### **4.2.4.1. PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES RESPECTO AL APOYO DE SU LABOR DOCENTE (COLABORACIÓN Y APOYO FAMILIAR Y DE OTROS PROFESIONALES)**

Para estimar dicho constructo utilizaremos los ítems 3.2.2 al 3.2.9. Estos son:

2. *En el centro/s en que trabajo no se han planteado nunca problemas relativos a la exposición de imágenes y símbolos religiosos, o de trabajos del alumnado de la materia de religión.*
3. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración por parte de las familias de los alumnos, en su papel de modelo y refuerzo de la enseñanza religiosa.*
4. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de mis compañeros del centro escolar, profesores de otras materias.*
5. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del equipo directivo del centro escolar.*
6. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de las personas pertenecientes a la Diócesis que coordinan la ERE.*
7. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a aspectos de gestión y supervisión del funcionamiento escolar (Delegación, Inspección).*
8. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a la mejora de la formación docente (asesor del Centro de Profesores).*

9. *En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de otros compañeros/as que son también profesores de Religión en otros centros educativos.*

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,788		8		

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item3.2.02	27,19	22,418	,388	,790
Item3.2.03	27,13	20,568	,640	,737
Item3.2.04	26,67	22,377	,606	,747
Item3.2.05	26,41	24,737	,440	,773
Item3.2.06	26,48	24,254	,491	,766
Item3.2.07	27,30	24,439	,358	,785
Item3.2.08	26,44	22,629	,569	,753
Item3.2.09	26,54	23,499	,525	,760

**Tabla 32.** Alfa de Cronbach en función de la “percepción del profesor sobre el apoyo de su labor docente”

El Alfa de Cronbach un valor de  $\alpha = 0,788$  lo que nos da fiabilidad a las conclusiones que podamos obtener, ya que dicho conjunto de ítems es un buen indicador del constructo sobre el que queremos sacar conclusiones.

Hemos transformado el conjunto ítems en la variable “*Apoyo de labor docente*” Consideremos la variable suma de dichos ítems, que nos da una puntuación numérica del grado de apoyo que tiene el individuo encuestado. Dicha variable tomaría valores entre 8 y 40, aunque este hecho no es relevante en sí. Veamos los valores medios de dicha variable en función del **4.2 Grado de participación en proyectos de carácter innovador.**

	4.2. Participación en proyectos educativos de carácter innovador	Estadístico	Error típ.
Apoyo de labor docente	He participado en dos o más proyectos	Media	29,0000
	He participado o participo en uno	Media	30,3750
	No he participado en ninguno	Media	31,3043

**Tabla 33. Correlación entre las variables “Grado de participación” y “apoyo de labor docente”**

encuestados parece aumentar conforme menos participación en proyectos se ha realizado. Veamos si esta diferencia es significativa:

**Resumen de prueba de hipótesis**

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Apoyo de la labor docente son las mismas entre las categorías de Participación en proyectos educativos de carácter innovador.	Prueba de medianas de muestras independientes	,281	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Apoyo de la labor docente es la misma entre las categorías de Participación en proyectos educativos de carácter innovador.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,256	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 34. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables “Apoyo de la labor docente” y “Participación en proyectos educativos de carácter innovador”.**

Así, aunque a simple vista se puedan apreciar diferencias en el grado de apoyo que el profesor percibe por parte de compañeros y otros profesionales, estas diferencias no son estadísticamente significativas, en el sentido que no tenemos evidencias para afirmar que dichas fluctuaciones no sean solamente producto del azar.

Estudiemos ahora si existe alguna influencia del modo de **1.4. Acceso que tiene el profesor/a a la plaza de Religión**, respecto a la percepción que tiene sobre la variable transformada “*apoyo compañeros de centro*”. En la siguiente tabla se muestra el número de observaciones realizadas a cada tipo de acceso:

	1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión	Estadístico	Error típ.
Apoyo de labor docente	Contratado en centro privado o concertado	Media	33,666
	Contratado por la Consejería de Educación expresamente para impartir Religión en centros públicos	Media	28,172
			,7770

**Tabla 35. Correlación entre las variables “Apoyo de labor docente” y “Modo de acceso a la plaza”**

Nos centraremos en comparar las categorías *Contratado en centro privado/concertado* y *Contratado por la Consejería*, ya que son las categorías con más índice de respuestas y los restantes tienen respuestas poco significativas.

Si realizamos un contraste no paramétrico de igualdad de medianas y otro de distribuciones obtenemos los siguientes datos:

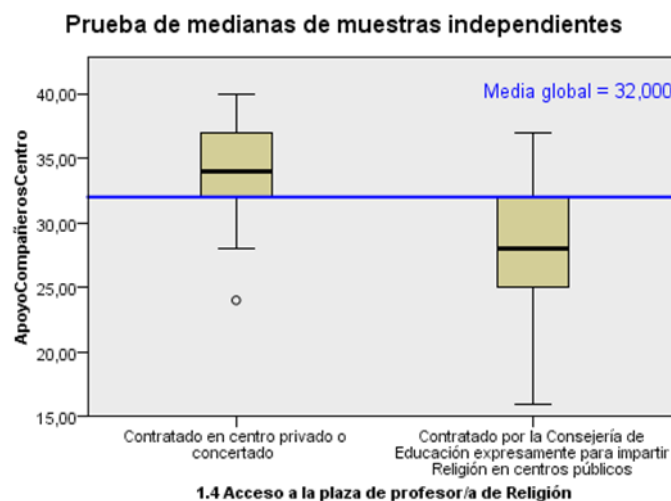
Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Apoyo de la labor docente son las mismas entre las categorías de Acceso a plaza.	Prueba de medianas de muestras independientes	,011	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Apoyo de la labor docente es la misma entre las categorías de Acceso a plaza.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 36. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables Apoyo de la labor docente y Modo de acceso a plaza**

De las observaciones podemos afirmar, con una probabilidad de equivocarnos del 1,1%, que existen diferencias significativas entre la variable “*percepción que el profesor tiene del apoyo con otros compañeros*” en función del “*modo de acceso a la plaza de docente*”.

De hecho, se observa claramente tanto en la tabla como en la imagen que para profesores contratados en centros privados o concertados la percepción de la colaboración con compañeros y otros profesionales, es mejor que para los profesores contratados por la Junta para centros públicos.



**Gráfica 29. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables Apoyo de la labor docente y Modo de acceso a plaza**



Realizaremos una comparación con los ítems 4.3.1 y 4.3.7, dependiendo del tipo de centro en el que trabaja.

	Centro concertado de confesión católica	Centro público
	Media	Media
Dificultades para trabajar en equipo	20,53	21,66

**Tabla 37. Correlación entre las variables “Dificultades para trabajar en equipo” y “Tipos de centro”.**

#### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Influencia negativa para trabajar en equipo son las mismas entre las categorías de Centro en el que imparte docencia.	Prueba de medianas de muestras independientes	1,000	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 38. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables “Dificultades para trabajar en equipo” y “Tipos de centro”.**

El p-valor de la prueba de medianas arroja un valor de 1, lo cual indica que no tenemos evidencias estadísticas para sugerir que la percepción por parte del docente de las dificultades que tiene para trabajar en equipo dependa del tipo de centro en el que se encuentra.

#### 4.2.4.2. ESTUDIO DE LA INFLUENCIA NEGATIVA PARA LA INTEGRACIÓN EN GRUPOS

Para estudiar dicho constructo se han utilizado los ítems 4.3.1 a 4.3.7. El constructo a estudiar se ha representado por la suma de dichos ítems, transformándola en la variable “Grado de Influencia Negativa Para la integración en equipos” lo que nos da una puntuación que refleja el grado de dificultad del encuestado para la integración en grupos.

1. *En el centro no se suele trabajar en equipo y/o no se desarrollan proyectos de innovación.*
2. *El hecho de trabajar en diversos centros reduce las oportunidades de compartir con los compañeros/as ideas, propuestas y prácticas.*
3. *Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al no compartir creencias.*

4. *Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al orientar la educación desde principios y valores contrapuestos.*
5. *Dificultades para realizar proyectos interdisciplinares, debido a la especificidad del contenido de la materia de Religión.*
6. *La optatividad de Religión dificulta la realización de actividades conjuntas con profesorado de otras áreas o asignaturas que se imparten a toda la clase.*
7. *Reticencias personales, por el hecho de ser profesor/a de Religión (inferior estatus por desvalorización de la materia, la consideración de privilegiado/a por la forma de acceso laboral, etc.).*

Estudiamos ahora si existe alguna influencia según de **1.6. Centros en que imparte Religión**, respecto a la percepción que tiene sobre la variable transformada “grado de influencia negativa para la integración en equipos”. En la siguiente tabla se muestra el número de observaciones realizadas a cada tipo de acceso:

	<b>1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas)</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Error típ.</b>
Grado de Influencia Negativa Para la integración en equipos	Centro concertado de confesión católica Media	20,529	1,534
	Centro público Media	21,655	1,034

**Tabla 39. Correlación entre las variables “Dificultades para trabajar en equipo” y “Centros en que imparte Religión”.**

Como antes, hemos restringido las categorías de centros porque en los restantes tenemos pocas observaciones. Como se puede comprobar, se observa en la tabla una mayor puntuación para centros públicos, lo que nos hace pensar que el grado de influencia negativa para la integración en equipos es mayor en los centros públicos, pudiendo ser debido a que muchos de ellos atienden a más de un centro. Realizamos un test no paramétrico para determinar si esas diferencias son sólo fruto del azar o son explicadas por diferencias poblacionales reales.

**Resumen de prueba de hipótesis**

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de GradoInfluenciaNegParaTrabEqu son las mismas entre las categorías de 1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas).	Prueba de medianas de muestras independientes	,863	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de GradoInfluenciaNegParaTrabEqu es la misma entre las categorías de 1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas).	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,920	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 40. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables Dificultades para trabajar en equipo y tipos de centro**

Como puede apreciarse por los resultados de los test, no se tienen evidencias significativas para determinar que haya diferencias poblacionales reales en las dificultades para la integración en equipos, en función del centro de trabajo.

Realizaremos ahora el mismo estudio en función de la **1.4 Modalidad de acceso a la plaza de profesor/a de Religión.**

	<b>1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión</b>		<b>Estadístico</b>	<b>Error tít.</b>
Grado de Influencia	Contratado en centro concertado confesión católica	Media	19,916	1,430
Negativa Para la	Contratado por la Consejería de Educación		21,724	1,039
integración en	expresamente para impartir Religión en centros	Media		
equipos	públicos			

**Tabla 41. Correlación entre las variables “Dificultades para trabajar en equipo” y “modo de acceso a la plaza”.**

Aquí se aprecia de nuevo una diferencia a simple vista entre centros, correspondiendo en principio una mayor dificultad para profesores que han accedido a través de la Consejería que los contratados en centros privados o concertados. Realizando los contrastes no paramétricos obtenemos:

**Resumen de prueba de hipótesis**

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de <i>GradoInfluenciaNegParaTrabEqu</i> son las mismas entre las categorías de 1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión.	Prueba de medianas de muestras independientes	,880	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de <i>GradoInfluenciaNegParaTrabEqu</i> es la misma entre las categorías de 1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,513	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 42. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables “Dificultades para trabajar en equipo” y “modo de acceso a la plaza”.**

Nuevamente, como se puede comprobar, los datos no arrojan nada que nos haga pensar que dichas diferencias se deben exclusivamente al azar.

#### 4.2.4.3. ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

A continuación, realizamos una comparativa de la variable formada por el “número de temas de formación psicopedagógica” realizada por los docentes encuestados en función de la variable **1.6 Centros en que imparte Religión**. Es importante recalcar que el número de temas marcados por el personal representa, no la cantidad de formación que hayan realizado, sino la variedad de distintas temáticas formativas. Como en los estudios anteriores, nos hemos limitado a los centros concertados de confesión católica y centros públicos, que es donde se han obtenido suficientes datos muestrales para la realización del estudio.

	1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas)		Estadístico	Error típ.
Modalidades de formación psicopedagógica	Centro concertado de confesión católica	Media	5,8235	,36617
	Centro público	Media	4,1724	,31021

**Tabla 43. Correlación entre las variables “Modalidades de formación pedagógica” y “centros en que imparte Religión”**

Como se puede observar en la tabla, los valores obtenidos, en los centros concertados de confesión católica se señalan más temas de formación que en los centros públicos. Realizando un contraste no paramétrico para comprobar la igualdad entre los centros obtenemos:

#### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Sumaltems5.1 son las mismas entre las categorías de 1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas).	Prueba de medianas de muestras independientes	,010	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Sumaltems5.1 es la misma entre las categorías de 1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas).	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 44. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables “Modalidades de formación pedagógica” y “centros en que imparte Religión”**

El contraste de igualdad de medianas nos confirma que, efectivamente, a nivel poblacional y con una probabilidad de error del 1%, existe una diferencia significativa entre el número de distintas modalidades de formación entre los centros concertados de confesión católica y los centros públicos, teniendo éste, a tenor de los datos reflejados en la tabla, menos variedad que en los primeros. Esto nos dice que el abanico de selección de ofertas formativas dentro de un centro concertado de confesión católica es mayor que en un centro público.

De forma similar podemos estudiar si existen diferencias en la variedad de modalidades de formación realizadas con la variable **1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión**.

	1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión		Estadístico	Error típ.
Modalidades de formación psicopedagógica	Contratado en centro privado o concertado	Media	5,9167	,27529
	Contratado por la Consejería de Educación expresamente para impartir Religión en centros públicos	Media	4,2414	,31644

**Tabla 45. Correlación entre las variables Modalidades de formación pedagógica y modo de acceso a la plaza de Religión**

Como se puede observar según el modo de acceso, el profesor que imparte docencia en un centro concertado de confesión católica suele tener mayor índice de modalidades formativas que el que trabaja en un centro público.

Realizamos un contraste no paramétrico (test de la Mediana) que nos permite afirmar que las diferencias que se aprecian en la tabla no se deben enteramente al azar, sino que existen diferencias poblaciones reales, con un margen de seguridad del 99,5%. Esto nos vuelve a confirmar que el abanico de modalidades formativas es mayor que en centro público.

**Resumen de prueba de hipótesis**

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Sumaltems5.1 son las mismas entre las categorías de 1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión.	Prueba de medianas de muestras independientes	,005	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Sumaltems5.1 es la misma entre las categorías de 1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 46. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables “Modalidades de formación pedagógica” y “modo de acceso a la plaza de Religión”.**

#### 4.2.4.4. ESTUDIO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA IMPARTIR EDUCACIÓN RELIGIOSA

A continuación, realizamos una comparativa del número de temas de formación específica para impartir educación religiosa realizada por los docentes encuestados con la variable **1.6 Centros en que imparte Religión**. Es importante recalcar que el número de temas marcados por el personal representa no la cantidad de formación que hayan realizado, sino la variedad de distintas temáticas formativas. Como en los estudios anteriores, nos hemos restringido a los centros concertados de confesión católica y públicos, que es donde se han obtenido más datos para la realización del estudio.

	1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas)	Estadístico	Error típ.
Modalidades de formación específica para impartir educación religiosa	Centro concertado de confesión católica	Media	4,6471 ,52118
	Centro público	Media	5,4483 ,42283

**Tabla 47. Correlación entre las variables “Modalidades de formación religiosa” y “Centros en que imparte Religión”**

Realizamos un contraste no paramétrico (test de la Mediana) que aunque se aprecian en la tabla diferencias en la variedad de modalidades entre centros públicos y concertados de confesión católica, estas diferencias no son significativas a nivel 0,05 como puede verse en la siguiente tabla:

Esto nos vuelve a confirmar que el abanico de modalidades formativas es mayor en el centro concertado de confesión católica que en centro público.

#### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Sumaltems5.2 son las mismas entre las categorías de 1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas).	Prueba de medianas de muestras independientes	,112	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 48. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables “Modalidades de formación religiosa” y “Centros en que imparte Religión”**

1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión			Estadístico	Error típ.
Modalidades de formación específica para impartir educación religiosa	Contratado en centro privado o concertado	Media	5,1250	,4596
	Contratado por la Consejería de Educación expresamente para impartir Religión en centros públicos	Media	5,4483	,4228

**Tabla 49. Correlación entre las variables “Modalidades de formación religiosa” y “modo de acceso a la plaza de Religión”**

Seguidamente haremos una comparación con la variable en función de la forma **1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión**.

En la tabla se puede observar nuevamente, que las diferencias observadas (en este caso bastante menor) no tienen explicación más allá del puro azar, como demuestra los resultados del contraste de hipótesis no paramétrico de igualdad de medianas:

#### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Sumaltem5.2 son las mismas entre las categorías de 1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión.	Prueba de medianas de muestras independientes	,371	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

**Tabla 50. Prueba de medianas para muestras independientes entre las variables Modalidades de formación pedagógica y modo de acceso a la plaza de Religión**

#### 4.2.4.5 CORRELACIÓN ENTRE CONSTRUCTOS

Vamos a calcular los coeficientes de correlación de Pearson entre los distintos constructos anteriormente calculados (“Apoyo de la labor docente”, “Influencia Negativa para trabajar en equipo”, “Factores de buena integración en equipos” y “Motivaciones de formación psicopedagógica” e “Motivaciones de formación religiosa”), obteniendo la siguiente tabla:

Correlaciones

		Apoyo de la labor docente	Factores negativos para trabajar en equipo	Factores positivos para la integración en equipos	Motivaciones de formación psicopedagógica	Modalidades de formación religiosa
Apoyo de la labor docente	Correlación de Pearson	1	,088	,233	,403**	,186
	Sig. (bilateral)		,525	,090	,003	,177
	N	54	54	54	52	54
Factores negativos para trabajar en equipo	Correlación de Pearson	,088	1	,221	,122	,053
	Sig. (bilateral)	,525		,109	,389	,705
	N	54	54	54	52	54
Factores positivos para la integración en equipos	Correlación de Pearson	,233	,221	1	,292*	,142
	Sig. (bilateral)	,090	,109		,036	,306
	N	54	54	54	52	54
Modalidades de formación psicopedagógica	Correlación de Pearson	,403**	,122	,292*	1	,380**
	Sig. (bilateral)	,003	,389	,036		,006
	N	52	52	52	52	52
Modalidades de formación religiosa	Correlación de Pearson	,186	,053	,142	,380**	1
	Sig. (bilateral)	,177	,705	,306	,006	
	N	54	54	54	52	54

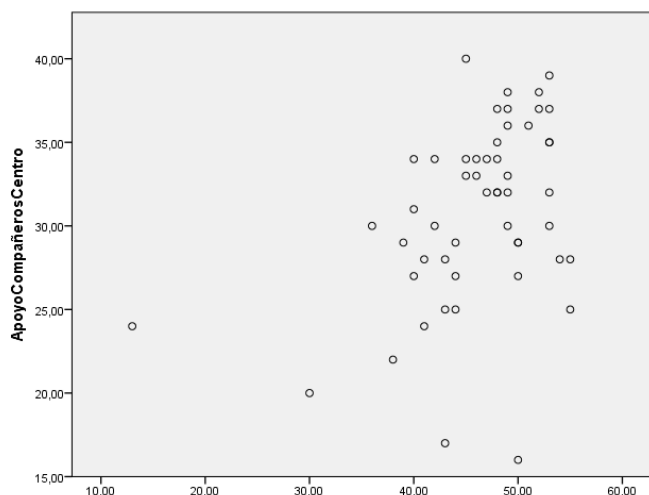
\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

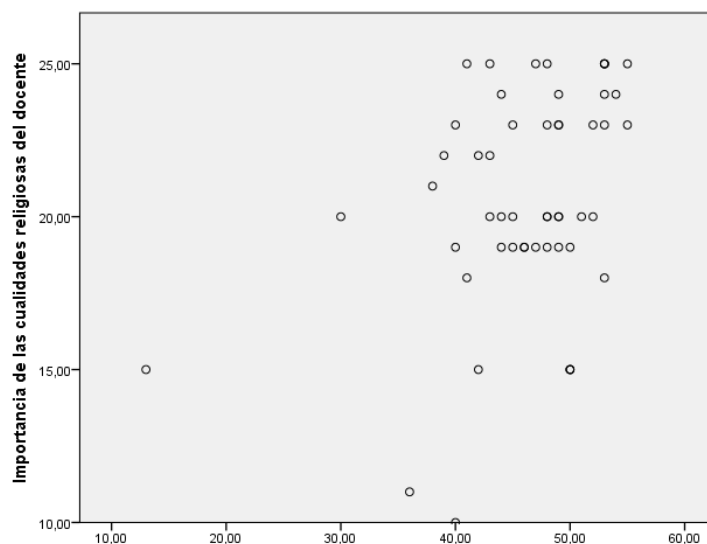
**Tabla 51. Coeficiente de correlación de Pearson entre constructos**

Como se puede observar en la tabla, en general los constructos guardan poca correlación entre sí salvo el constructo “*Motivaciones de formación psicopedagógica*” que tiene correlación positiva significativa con los constructos “*Apoyo de la labor docente*” “*Factores positivos para la integración en equipos*” e “*Motivaciones de formación religiosa.*” De las demás correlaciones calculadas los datos no pueden afirmar que a nivel poblacional sean distintas de cero. La correlación entre los constructos mencionados anteriormente se puede ver en los siguientes diagramas de dispersión:

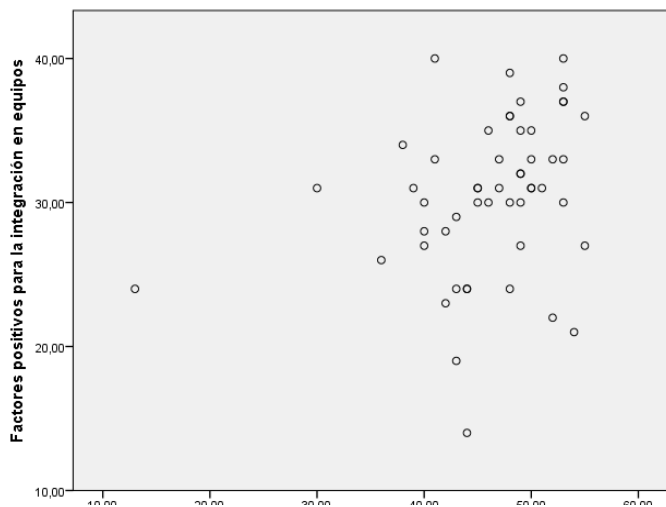




**Gráfica 30. Diagrama de dispersión “Apoyo labor docente” y “Motivaciones formación pedagógica”**



**Gráfica 31. Diagrama de dispersión “Motivaciones formación religiosa” y “Motivaciones formación psicopedagógica”**



**Gráfica 32. Diagrama de dispersión “Factores positivos para la integración en equipos” y “Motivaciones formación psicopedagógica”**

#### 4.2.4.6. OTRAS APRECIACIONES Y ENTREVISTAS PERSONALES

En el apartado último del cuestionario, que hace a la respuesta abierta “*Anote cuantas observaciones crea oportuno hacer con relación a los aspectos recogidos en este cuestionario, y añada otros aspectos no indicados que usted vea conveniente referir*” destacamos algunas observaciones más relevantes dadas por el profesorado encuestado:

- Destacaría que es imposible ejercer adecuadamente la labor profesional impartiendo clases en tres o más centros. Tampoco acabo de entender por qué a un profesor de Religión se le ha de pedir mucho más en todos los sentidos, que a un profesor de otra materia. ¡Somos humanos, no super hombres! Por lo demás, encuentro mi asignatura apasionante y me sigue gustando darla, sin dudarla. Otra cuestión fundamental es que me niego a trabajar chantajeada con tal de "mantener" a los alumnos en Religión. Existe una falta de criterio único en todo el colectivo de profesores de religión, para atraer alumnos a la asignatura de Religión. Muchos compañeros dejan de impartir materia o de realizar su función de docente y educador, con tal de que se apunten a Religión. Me niego a ceder a este chantaje, lo cual no quita que haga todo lo que pueda en cuanto a didáctica, metodología, variedad de recursos didácticos y actividades extraescolares. Soy docente y educadora, me gusta dar clases y defendiendo la dignidad de mi asignatura, lo cual implica no considerarla como un rato para entretener a los alumnos con actividades extraescolares y películas en donde el único objetivo sea "pasarlos bien". Si mis alumnos escogen religión deseo lo hagan por la relación conmigo y porque el hecho religioso y el cristianismo, Cristo mismo, les resulte atractivos y útiles para la vida, para su vida. Urge ponernos de acuerdo en todo esto y en los criterios y cesiones que equivocadamente se utilizan para mantener a los chicos-as en nuestra asignatura. Gracias.
- Dificultad de enseñar religión católica en aulas donde deben asistir de forma obligada alumnos sin interés y también alumnos de otras religiones.
- Deberíamos tener más material didáctico en los centros.
- En mis clases he tenido niños de otras religiones porque sus padres voluntariamente lo han elegido y mi experiencia es muy positiva. Son precisamente alumnos muy

interesados y participativos. En la clase ha habido muy buen nivel de integración y compañerismo. Todos han aprendido de la religión y la cultura de otros.

- Aunque casi siempre me he sentido aceptada en los colegios donde he trabajado, muchos profesores de Religión nos vemos algo aislados y diferentes. Las reuniones y las actividades que tenemos los profesores de Religión no solo sirven para la formación en religión y pedagogía, con la idea de actualizarnos y aplicarlo en la escuela, además nos vemos reforzados personal y profesionalmente compartiendo con otros compañeros. Sobre todo quiero destacar el apoyo del asesor y la red de compañeros.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. CONCLUSIONES

Una vez obtenidos y analizados los resultados, a continuación respondemos a los interrogantes formulados:

**1. ¿Tiene la mayor parte del profesorado de Religión una vinculación religiosa personal (es sacerdote o pertenece a alguna congregación religiosa)?**

El profesorado que imparte la materia de Religión en los centros educativos, como se ha observado en la presentación de resultado, en su mayor parte, no tiene vinculación religiosa, (sacerdote o pertenece a alguna congregación religiosa). Por lo tanto se trata de seculares que han realizado la especialización como profesores de Religión y se supone que han elegido la docencia en esta materia de acuerdo con sus convicciones.

**2. ¿Cuál es el grado de experiencia (antigüedad) como docente en la materia de Religión?**

Más de la mitad de la muestra recogida sobre el profesorado de Religión presenta una experiencia como docente de más diez años. En base a ello podemos considerar la satisfacción del profesorado que continua siendo docente en la materia (aunque esto habría que estudiarlo de forma más precisa, preferiblemente con metodología cualitativa) y también la satisfacción con el trabajo de estos profesionales por parte de las administraciones competentes, al mantener una alta tasa de renovación de contratos.

**3. El profesorado de Religión ¿tiene un compromiso social o religioso en su vida (fuera de su actividad profesional)?**

El profesorado de Religión suele ser partícipe en actividades de formación religiosa como son los grupos de catequesis, ayuda en liturgia o preparación de festividades religiosas, y también, se siente comprometido con la sociedad participando en actividades solidarias ayudando a los más desfavorecidos, no siendo solamente dentro del aula sino también fuera de ella. Lo cual nos confirma que el profesorado considera que debe tener una coherencia de vida personal tanto fuera como dentro del aula, ya que el alumnado lo toma como modelo.

**4. A juicio del profesorado, ¿a qué razones obedece la elección de la materia de Religión por parte de las familias?**

De acuerdo con la legislación vigente, la materia de Religión en los centros educativos, es de libre elección por parte de las familias. Según los resultados obtenidos, la mayoría de las familias que eligen la materia, lo hacen por los principios y valores humanos y sociales que transmite tanto el profesorado que imparte la materia como la propia materia. El aspecto relevante a destacar es que también hay un considerable alto porcentaje que, en opinión del profesorado, eligen esta materia según sus creencias y prácticas religiosas, por lo que la enseñanza religiosa se ve reforzada por una formación coherente en el entorno familiar.

**5. ¿Está de acuerdo el profesorado con que en la escuela pública se proporcione educación religiosa de distintas confesiones?**

Respecto a la enseñanza religiosa de distintas confesiones en la escuela pública, el profesorado se pronuncia de forma afirmativa en una proporción marcadamente mayoritaria, tanto en centros públicos como en centros concertados de confesión católica.

**6. ¿Cuál es el posicionamiento del profesorado respecto a las distintas modalidades de inclusión de una asignatura relativa a la formación religiosa en el curriculum, y sobre la consideración académica de las calificaciones en esta materia?**

En relación con las alternativas que podrían plantearse respecto a la formación en materia religiosa, el profesorado acepta que la materia de religión esté en la forma actual (de carácter confesional, y como asignatura optativa voluntaria, añadida a las que forman parte del currículo general de carácter obligatorio para el alumnado que la

curso), siendo esto indicado en proporción algo superior por parte de los centros públicos. La oferta de una formación religiosa de carácter intercultural es una opción mejor aún considerada, siempre que se trate de la opción alternativa para quienes no eligen la formación en una religión concreta. En cambio no se ve adecuado que la existencia de este tipo de formación religiosa intercultural implicara la eliminación de la formación confesional. Como en la revisión teórica se ha justificado, la formación integral del alumnado, y de acuerdo con las propias creencias, es un derecho recogido en la legislación general y que el sistema educativo español debe tener en cuenta. Por otra parte, el profesorado se pronuncia claramente a favor de la trascendencia académica de las calificaciones escolares en la materia de religión, sea de tipo confesional o de tipo intercultural.

**7. ¿Está de acuerdo el profesorado con que la autoridad eclesiástica participe en la selección y supervisión del profesorado de Religión?**

El profesorado manifiesta estar de acuerdo con que el proceso de selección del profesorado de religión se lleve a cabo conforme a la normativa vigente, por lo cual la autoridad eclesiástica es la encargada de proponer y supervisar al profesorado (en el caso de religión católica las correspondientes diócesis).

**8. ¿Participa el profesorado de Religión en los equipos y proyectos educativos que se llevan a cabo en los centros donde trabaja? ¿Qué factores intervienen facilitando u obstaculizando esta inclusión y participación?**

El profesorado que procede de centros públicos manifiesta tener un menor grado de participación. Entre las razones figura el hecho de tener que, imparte docencia en varios centros y la relación entre compañeros, directivos o familias es escasa debido al poco tiempo que pasa en el centro, y al ser una materia optativa dificulta la realización de actividades conjuntas. Sin embargo el profesorado que proviene de centros concertados confesionales, se siente más integrado en la comunidad educativa y suele colaborar en actividades y proyectos en los centros. Entre las razones más destacadas se señala el compartir creencias religiosas, así como principios y valores que orientan la educación, con la mayor parte o totalidad del profesorado y también orientar la enseñanza desde un enfoque didáctico de tipo interdisciplinar, lo permite realizar actividades conjuntas e integrar contenidos de distintas materias.

**9. ¿Necesita el profesorado apoyo y formación para responder a los retos que se presentan en su docencia, y en particular para responder a la diversidad y necesidades especiales del alumnado?**

El profesorado considera fundamental en su ejercicio como docente de Religión una formación permanente, no solo ni fundamentalmente en materia de teología o de enseñanza religiosa (como tal vez se podría suponer) sino, sobre todo, en competencias psicopedagógicas. Igualmente son señaladas en proporciones muy elevadas las necesidades formativas y de apoyo en relación con las necesidades y retos que plantea la educación inclusiva y la respuesta a la diversidad, asociada a condiciones personales de capacidad, cultura y dificultades relacionadas con el contexto socio-familiar. Esta autopercepción de necesidad de actualización que manifiesta el profesorado de religión está en consonancia con la consciencia de una realidad escolar cada vez más diversa, y el requisito docente, en todas las áreas de enseñanza, de prepararse y contar con los recursos de apoyo apropiados para darle respuesta en la escuela común.

**10. ¿Qué promedio de tiempo anual dedica el profesorado de religión a formación permanente de temática psicopedagógica?**

Como se ha indicado en la revisión teórica, la autoridad eclesial (la Comisión episcopal de enseñanza y catequesis) marca un intervalo de formación (20 a 40 horas) como el recomendable para los docentes de Religión católica.

En la exposición de resultados se ha podido observar cómo más de la mitad del profesorado de Religión encuestado señala que realiza actividades formativas de temática psicopedagógica con una dedicación entre 21 y 40 horas al año, incluso un 13% del profesorado dedica más de 40 horas anuales, lo que es indicador de un interés formativo en consonancia con su labor profesional como docentes.

**11. ¿Qué promedio de tiempo anual dedica el profesorado de religión a formación permanente de temática religiosa?**

En cuanto a la formación permanente de temática religiosa las autoridades competentes deben garantizar dicha formación y su promedio anual es entre 21 y 40 horas de formación, estando dentro de las horas establecidas que obliga la ley, siendo cursos autorizados y reconocidos por la Conferencia Episcopal o por el Ordinario Diocesano. El profesorado encuestado, en su mayor parte (el 85%), supera también lo

recomendado, ya que el 52% de los profesores realiza entre 21 y 40 horas de formación y un 33% dedica más de 40 horas al año.

**12. ¿Cuáles son los contenidos específicos sobre temática psicopedagógica en los cuales el profesorado se forma en la actualidad?**

El interés pedagógico del profesorado por formarse, se manifiesta en todos los temas recogidos en el cuestionario, de manera destacada se señala la formación recursos TIC, tanto por parte de centros públicos, como concertados de confesión católica. El profesorado de centros concertados mayoritariamente también declara que se ha formado en los últimos cinco años sobre los contenidos relacionados con la atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva, lo que es acorde con la progresiva sensibilización social sobre las necesidades especiales y la exigencia profesional en este campo. Del mismo modo le da una consideración importante al trabajo con las familias y la comunidad educativa.

**13. ¿Cuáles son los contenidos específicos sobre temática religiosa en los cuales el profesorado se forma en la actualidad?**

La formación del profesorado sobre los contenidos específicos realizada tanto en centros públicos y concertados de confesión religiosa, se centra, en contenidos de Didáctica de la Enseñanza Religiosa, seguidamente del Hecho Religioso y Cultura.

**14. ¿A qué motivaciones responde la formación permanente del profesorado?**

En general el profesorado de Religión está en continuo proceso de formación pero su mayor motivación, es compartir experiencias y recursos didácticos con profesores de otras materias, es decir, tiene la necesidad de sentirse integrado y colaborar con otros compañeros. Otra razón mayoritariamente señalada es establecer contactos con profesorado que imparte la misma materia y compartir recursos didácticos. También tiene suma importancia la mejora del conocimiento en materia religiosa y la formación en materia pedagógica. Según los datos recogidos, el profesorado que imparte la materia de Religión en los centros concertados tiende a estar más motivado (en relación con los aspectos recogidos en el cuestionario) para su formación que el profesorado que imparte esta materia en los centros públicos.

**15. ¿Cuáles son las modalidades formativas preferentes por parte del profesorado de religión?**

Como hemos observado en el análisis de datos, y en la conclusión anterior, en las motivaciones para realizar actividades de formación por parte del profesorado que imparte la materia de Religión en los centros concertados figura destaca que éste siente mayor necesidad establecer contactos con otros compañeros que imparten la misma materia. Esto es coherente con la modalidad preferida de participación en redes virtuales y equipos de trabajo, para el intercambio de conocimientos y experiencias. También tiene interés por formarse en búsqueda de documentación y lecturas o bien de índole psicopedagógico o religioso. Sin embargo el profesorado de centros públicos opta por la realización de cursos de formación en el propio centro escolar contando con el apoyo de profesionales externos, como son los asesores del Centro de Profesores.

Finalmente, y haciendo un breve resumen, destacar, que a pesar de que la asignatura de Religión es de libre elección, y tiene una consideración especial en el sistema educativo, y el profesorado afirma que ser docente en esta materia es más complicado que en el caso de otras el profesorado de Religión se siente satisfecho en diversos factores relacionados con su profesión como son la formación permanente, el apoyo recibido, el desarrollo de su docencia en el área de educación religiosa, y sobre todo su implicación personal y compromiso con lo que enseña con el fin de lograr que su labor educadora tenga la máxima eficacia.

## 5.2. LIMITACIONES Y NUEVOS RETOS

A lo largo del proceso hemos tenido limitaciones en la elaboración de este trabajo. Estos son:

- Escasez de bibliografía sobre el tema estudiado.
- Elaboración del instrumento.
- El acceso a la población.
- Temporalización para la llevar a cabo el trabajo.
- Fallos observados en la construcción del instrumento. La variable sociodemográfica “Acceso a la plaza de profesor/a de Religión” y “Centros en que imparte Religión” tienen mucha similitud y se podría haber omitido una de ellas. Algunas variables necesitan mayor precisión.



- Sobre todo tenemos que señalar que el instrumento utilizado, el cuestionario, nos ha ofrecido información exhaustiva, en múltiples y diversos aspectos, que por limitaciones temporales no hemos podido estudiar. En el futuro nos planteamos establecer nuevos análisis.
- Para conocer con mayor precisión y profundidad distintos aspectos tratados en este trabajo, sobre los que se ha interrogado de forma limitada en el cuestionario, es conveniente utilizar otra metodología de forma complementaria. La metodología cualitativa sin duda nos ofrece una información más rica y matizada, que nos ayuda a conocer más aspectos de la realidad.

La realización de este Trabajo de Fin de Máster ha sido un reto personal por varias razones, como primer trabajo de investigación, el hecho de abordar un tema menos conocido, y también por el planteamiento tan ambicioso de querer conocer una realidad compleja a través de un único trabajo y en un tiempo reducido (y con los inconvenientes y limitaciones señalados).

No obstante, y a pesar de los fallos que posiblemente tenga, tenemos la satisfacción de haberlo realizado, gracias a la colaboración de todas las personas participantes, y deseamos en un futuro próximo poder continuar investigando, no solo en el tema específico tratado sino en cualquier aspecto relativo a la educación inclusiva.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J.L., GONZÁLEZ, H., FERNÁNDEZ, G (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica, en Álvarez, J.L.; Essomba, M.A. (coord.). *Dioses en las Aulas. Educación y diálogo interreligioso* (23-59). Barcelona: Graó.
- ARTACHO, R. (2006). Profesor de Religión, una profesión emergente. *Bordón*, 58 (4-5), 673-686.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- BISQUERRA, R. et. al (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO GUIJARRO, R. (2008) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En Blanco, R. (coord.) *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes* (13-53). Santiago de Chile: OEI.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- BONALS, J. (2005). Entendernos como equipo. *Aula de infantil*, 26, 5-7.
- BONALS, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.
- BOOTH T Y AINSNCOW, M Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A.(2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. y KINGSTON, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- BORREGO, M. (2007). Perfil y selección del profesorado. El acompañamiento y la formación continuada. *Educadores: revista de innovación pedagógica*, 223, 319-354.
- CARBONELL, F. (2001). *La aventura de la innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARBONELL, F. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*. En Cañal. P. La innovación educativa. Madrid: AKAL.
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1979). *Orientaciones Pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar su legitimidad, carácter propio y contenido*. Madrid.

- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2013) Nota sobre la formación religiosa y moral en la escuela. Recuperado de:  
<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/estadisticas-ensenanza/3450-nota-sobre-la-formacion-religiosa-y-moral-en-la-escuela.html>
- DE LA CIERVA, M. R. (2004) Religión para una educación integral. *Cuadernos de Pedagogía*, 334, 58-61.
- DELORS, J. (Dir.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- DURKHEIN, E. (1954). *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*. México: Colofón, S. A.
- ECHEITA, G., et al (2008) & GONZÁLEZ, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ESCUELAS CATÓLICAS (2013). *Datos y cifras de la Educación Católica. Estadística Curso 2011-2012*. Servicio de Estadística, Madrid. Recuperado de:  
<http://www.escuelascaticas.es/estadistica/BibliotecaColegiosMayoresyResidencias/Estadística%202011-2012-web.pdf>
- ESSOMBA, M.A. (2012). Implicaciones organizativas y de la diversidad religiosa y de creencias en la escuela. Principios, valores y temas clave. En Álvarez, J.L.; Essomba, M.A. (coord). *Dioses en las Aulas. Educación y diálogo interreligioso* (189-210). Barcelona: Graó.
- ESTEBAN GARCÉS, C. (2010). *Protagonistas de la clase de Religión*. Barcelona: SM.
- FAGAN, P. F. (2006). Libertad Religiosa y Enseñanza Religiosa Escolar en una sociedad abierta. *Bordón*, 58 (4-5) 599-614.
- FUENMAYOR CHAMPÍN, A. de (1967). Estado y Religión (El Artículo 6º del Fuero de los Españoles). *Revista de Estudios Políticos*, 152, 99-120.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (2006). *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO A, (2000). *Didáctica y formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Dickinson S.L.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2006) Libertad Religiosa y Enseñanza Religiosa Escolar en una sociedad abierta. *Bordón*, 58 (4-5), 599-614.

- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Colección Ideas Clave.* Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ, C., LÓPEZ-BARAJAS, E. Y PÉREZ YUSTE, R. (2000). *Pedagogía experimental II.* Madrid: UNED.
- KEAST, J. (ed.) (2007). *Religión diversity and intercultural education: A reference book for schools.* Estrasburgo: Consejo de Europa.
- LAVIÉ, J.M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado, un análisis crítico de la cultura organizativa.* Sevilla: Comunicación Social.
- LÓPEZ, M<sup>a</sup> (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural, en Álvarez, J.L.; Essomba, M.A. (coord.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (61-84). Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.
- MARTÍNEZ BLANCO, A. (1994). *La Enseñanza de la Religión en los Centros Docentes.* Murcia. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (2010). La formación del Profesorado y el discurso de las Competencias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 1, vol.4 127-139.
- MARTÍN FERNANDEZ, M. A. (2006) El por qué de la ERE. *Simposio: El Profesor de Religión: retos y perspectivas.* Madrid 11-12 Noviembre de 2006.
- MARTÍNEZ, M. R.; HERNÁNDEZ, A. V.; HERNÁNDEZ LLOREDA, M. J. (2006). *Psicometría.* Madrid: Alianza Editorial.
- MAURÍ, T. (2002). Dinámica del equipo de Centro e innovación educativa. En S. Antúnez y otros. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros* (59-68). Barcelona: Graó.
- MEDINA RIVILLA, A, (1993). *La formación del profesorado para una nueva Educación Infantil.* Madrid: Cincel.
- MEDINA RIVILLA, A; MATA, S. (2002) *Didáctica General.* Madrid: Prentice Hall.
- MONTANER ABASOLO, M. C. (2005). Autoestima e interacción educativa del profesorado de religión. *Revista Galega do Ensino*, nº 47, 1265-1267.

- MONTERO VIVES, J. (1975). *Psicología evolutiva y educación en la Fe*. 5ª edición. Granada. El Autor.
- MORALES VALLEJO, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- NISBET, J.D. Y ENTWISTLE, N.S. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona; Oikos-Tan.
- ORTIZ, M. Y LOBATO, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- PALMA VALENZUELA A. (2006). La Enseñanza Religiosa Escolar en los Gobiernos del PSOE y del PP. *Bordón*, 58, 551-568.
- PARRILLA, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- PRATS, E. (2012). El entorno de la escuela como facilitador de una pedagogía inclusiva en materia religiosa. *En Dioses en las Aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona. Graó. pp. 255-276.
- QUINTANAL DIAZ, J. y otros (2012). *Fundamentos Básicos de Metodología de Investigación Educativa*. Madrid: CCS.
- RAMIREZ, A (2012). El currículo inclusivo y competencial al servicio de la convivencia intercultural e interreligiosa. en Álvarez, J.L.; Essomba, M.A.(coord.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (233-254). Barcelona: Graó.
- RODRIGÚEZ CARRASCO, B. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la ERE. Para la formación del Profesor de Religión de Primaria*. Granada: Adhara.
- SANTOS GUERRA, M. A (2010). El proyecto de centro. Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. E Gimeno, J. (coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SECRETARIADO DE LA COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (2005). *50 preguntas a la enseñanza de la Religión Católica en la Escuela. Todo lo que se debe saber sobre la enseñanza de la Religión Católica en la Escuela*. Madrid: EDICE.

- SERRAT, A. (2002). La dinamización de los equipos docentes. En S. Antúnez y otros. *Dinámicas colaborativas en el trabajo. El paso del yo al nosotros* (79-88). Barcelona: Graó.
- TORRADEFLOT, F. (2012). El modelo Unescoat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela. en Álvarez, J.L.; Essomba, M.A.(coord.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (211-232). Barcelona: Graó.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

## LEGISLACIÓN

- CONCORDATO ENTRE LAS SANTA SEDE Y EL ESTADO ESPAÑOL (1953). Recuperado de:  
[http://www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/archivio/documents/rc\\_seg-st\\_19530827\\_concordato-spagna\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19530827_concordato-spagna_sp.html)
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. BOE, nº 311 de 29 de diciembre 1979. Recuperado de:  
<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Recuperado de:  
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- *INSTRUMENTO de Ratificación del Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede* sobre asuntos económicos, firmado en Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. BOE, nº 300 del 15 de diciembre de 1979. Recuperado de:  
<https://www.boe.es/boe/dias/1979/12/15/pdfs/A28782-28783.pdf>
- LEY DE LIBERTAD RELIGIOSA (1967), Orden de 23 de octubre de 1967, Ministerio de Educación y Ciencia, en Martínez Blanco, Antonio (1994). *La Enseñanza de la Religión en los Centros Docentes*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA. 14/1970, de 4 de agosto de 1979. BOE, nº 187 de 6 de agosto de 1970. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

- LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 8/1985, de 3 de julio. BOE, nº 159 de 4 de julio de 1985. Recuperado de:  
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- LEY ORGÁNICA, de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre de 1990. BOE nº. 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de:  
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE). BOE, núm. 307, 24 diciembre 2002. Recuperado de:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN, 2/2006 de 3 de mayo (LOE). BOE núm. 106 del 4 de mayo de 2006. Recuperado de:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- ORDEN de 21 de junio de 1993, por la que se dispone dar publicidad al convenio entre la Consejería y las Diócesis de la Comunidad Autónoma de Andalucía, sobre enseñanza de la Religión Católica. BOJA 13 de julio de 1993. Recuperado de:  
<http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/orden%2021-61993%20Convenio%20Religion.htm>
- ORDEN de 9 de septiembre de 1993 que publica el Convenio sobre régimen económico de las personas encargadas de enseñanza de religión católica. BOE nº 219, de 13 de septiembre de 1993. Recuperado de:  
<http://www.ual.es/GruposInv/canonico/legisla/143.htm>
- ORDEN de 9 de abril de 1999 por la que se dispone la publicación del Convenio económico-laboral de las personas que no perteneciendo a los Cuerpos de Funcionarios Docentes, están encargados de la enseñanza de la Religión Católica en los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y de Educación Secundaria. BOE de 20 de abril de 1999. Recuperado de:  
<http://www.conferenciaepiscopal.es/images/stories/comisiones/ensenanza/Convenio.pdf>

- ORDEN ECI, 1957/2007 de 6 de junio por la que se establecen las enseñanzas de Religión Católica correspondientes a la Educación Infantil, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE, nº 158 del 3 de julio de 2007. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/03/pdfs/A28672-28685.pdf>
- PROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>
- REAL DECRETO, 696/2007 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. BOE nº 138 de 9 de junio de 2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/06/09/pdfs/A25268-25271.pdf>
- REAL DECRETO 1619/2011, de 14 de noviembre, por el que se establece el nuevo régimen de equivalencias de los estudios y titulaciones de Ciencias Eclesiásticas de nivel universitario respecto de los títulos universitarios oficiales españoles, en cumplimiento de lo dispuesto en el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede de 3 de enero de 1979 sobre Enseñanza y Asuntos Culturales. BOE, nº 276 del 16 de noviembre de 1979. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/11/16/pdfs/BOE-A-2011-17890.pdf>
- RESOLUCIÓN de 1 de agosto de 1994, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional sobre la organización y funcionamiento de los Institutos de Bachillerato, Institutos de Formación Profesional e Institutos de Enseñanza Secundaria dependientes de la Consejería para el curso escolar 1994/95. BOJA, nº 133 de 23/8/1994. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1994/133/s3>



# ANEXOS

## CUESTIONARIO

### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

A continuación le presentamos varios enunciados sobre la Enseñanza Religiosa Escolar. Por favor en cada pregunta señale solo una opción y procure contestar a todas las preguntas. Le agradecemos su colaboración, garantizándole el anonimato total de la información facilitada.

#### 1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES (Por favor, marque solo una opción en cada apartado)

<b>Sexo</b>	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
<b>Edad</b>	<input type="checkbox"/> 21 a 35 años <input type="checkbox"/> 36 a 50 años <input type="checkbox"/> 51 a 65 años
<b>Vinculación religiosa (sacerdote, o pertenece a alguna congregación)</b>	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>Acceso a la plaza de profesor/a de Religión</b>	<input type="checkbox"/> Funcionario o interino de Consejería de Educación <input type="checkbox"/> Contratado en centro privado o concertado <input type="checkbox"/> Contratado por la Consejería de Educación expresamente para impartir Religión en centros públicos
<b>Años de experiencia docente como profesor/a de Religión</b>	<input type="checkbox"/> inferior a 3 años <input type="checkbox"/> 3-10 años <input type="checkbox"/> 11-20 años <input type="checkbox"/> más de 20 años
<b>Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas)</b>	<input type="checkbox"/> Centro público <input type="checkbox"/> Centro privado aconfesional <input type="checkbox"/> Centro concertado aconfesional <input type="checkbox"/> Centro privado de confesión católica <input type="checkbox"/> Centro concertado de confesión católica
<b>Ubicación</b>	<input type="checkbox"/> Córdoba capital <input type="checkbox"/> Provincia
<b>Imparte Religión en</b>	<input type="checkbox"/> 1 Centro <input type="checkbox"/> 2 Centros <input type="checkbox"/> 3 o más Centros
<b>Imparte Religión en las etapas de:</b>	<input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ed. Primaria <input type="checkbox"/> ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato
<b>Dedicación a enseñanza de Religión</b>	<input type="checkbox"/> Total (solo imparte Religión) <input type="checkbox"/> Parcial (imparte también otras áreas y materias)
<b>Fuera de su actividad profesional, colabora en actividades de formación religiosa (como grupos de catequesis, ayuda en liturgia, preparación de festividades religiosas...)</b>	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Habitualmente
<b>Fuera de su actividad profesional, colabora en actividades de voluntariado y ayuda a personas o grupos menos favorecidos</b>	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Habitualmente
<b>Promedio anual de tiempo dedicado a actividades de actualización profesional sobre temática psicopedagógica en general (con certificado)</b>	<input type="checkbox"/> Entre 0 y 20 horas <input type="checkbox"/> Entre 21 y 40 horas <input type="checkbox"/> Más de 40 horas
<b>Promedio anual de tiempo dedicado a actualización profesional sobre enseñanza religiosa (con certificado)</b>	<input type="checkbox"/> Entre 0 y 20 horas <input type="checkbox"/> Entre 21 y 40 horas <input type="checkbox"/> Más de 40 horas
<b>2. ELECCIÓN DE EDUCACIÓN RELIGIOSA POR PARTE DE LAS FAMILIAS</b>	

<b>Considere la realidad de su práctica educativa como profesor/a de Religión, e indique su grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes ( teniendo en cuenta esta escala de 1 a 5 en sus respuestas)</b>					
<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>Dado que Religión es una materia opcional en el currículum escolar, en su opinión, en el centro/s en que trabaja, la mayor parte de los padres y madres eligen esta materia para sus hijos</b>					
2.1 En coherencia con sus propias creencias y prácticas religiosas	1	2	3	4	5
2.2 En coherencia con sus propias creencias, aunque ellos sean poco practicantes	1	2	3	4	5
2.3 Porque la religión católica forma parte de la cultura del entorno social	1	2	3	4	5
2.4 Por los principios morales y valores humanos y sociales en los que se educa en la materia de Religión y con los que se identifican padres y madres	1	2	3	4	5
2.5 Porque consideran que la opción alternativa crea complicaciones organizativas al centro, y esa hora sin clase es una pérdida de tiempo para sus hijos	1	2	3	4	5
<b>3. LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA ESCOLAR (tenga en cuenta esta escala de 1 a 5 en sus respuestas)</b>					
<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>3.1 LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO</b>					
3.1.1 Considero adecuada la oferta de enseñanza religiosa de distintas confesiones en la escuela pública	1	2	3	4	5
3.1.2 Considero adecuado que la materia de formación religiosa esté presente en el currículum escolar de la forma actual: de carácter confesional y como asignatura optativa voluntaria, adicional para el alumnado que la cursa	1	2	3	4	5
3.1.3 Sería beneficioso para la formación del alumnado ofrecer en el currículum escolar una materia sobre creencias y religiones con una orientación intercultural. Esta materia sería la alternativa obligatoria para quienes no cursen la opción confesional.	1	2	3	4	5
3.1.4 Sería beneficioso para la formación del alumnado ofrecer en el currículum escolar una materia sobre creencias y religiones con una orientación intercultural. Esta formación se proporcionaría a todo el alumnado de forma obligatoria y en lugar de la opción confesional actual (la confesional no se impartiría en los centros escolares)	1	2	3	4	5
3.1.5 Sería beneficioso para la formación del alumnado ofrecer en el currículum escolar una materia sobre creencias y religiones con una orientación intercultural. Esta materia la cursaría todo el alumnado de forma obligatoria. (La formación religiosa confesional quedaría como está ahora: como optativa adicional).	1	2	3	4	5
3.1.6 Las calificaciones en la materia de formación religiosa (confesional, o intercultural si se impartiera) deberían tener la misma trascendencia académica que las de otras materias del currículum (computando en procesos selectivos: becas, selectividad)	1	2	3	4	5
3.1.7 Considero adecuado que la autoridad eclesiástica de cada confesión participe en la selección y supervisión del profesorado que imparte enseñanza religiosa en centros privados	1	2	3	4	5
3.1.8 Considero adecuado que la autoridad eclesiástica de cada confesión participe en la selección y supervisión del profesorado que imparte enseñanza religiosa en centros públicos	1	2	3	4	5
3.1.9 La enseñanza de religión en la escuela tiene un objetivo plenamente educativo, siendo necesaria para la formación integral del alumno/a	1	2	3	4	5
3.1.10 La enseñanza de religión en la escuela tiene un objetivo fundamental de catequesis y acción pastoral, que debe priorizarse en la acción educativa en esta materia	1	2	3	4	5
3.1.11 Pienso que la vida personal del profesor de religión debe ser acorde con los valores morales y ética humana	1	2	3	4	5
3.1.12 La vida personal del profesor de religión debe ser coherente con la doctrina católica, pues además de enseñar el profesor debe ser testimonio cristiano y modelo para el alumnado	1	2	3	4	5

3.1.13 El profesor/a de religión debería estar plenamente comprometido con su comunidad de fe, colaborando en actividades de evangelización y de ayuda social a otras personas	1	2	3	4	5
3.1.14 Pienso que la vida personal es un aspecto separado de la función docente: para ser buen profesor/a de religión lo esencial es la competencia docente (conocimiento de la materia y uso de estrategias didácticas)	1	2	3	4	5
<b>3.2 DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LOS CENTROS</b>					
3.2.1 Estoy satisfecho/a con la disposición de espacios y recursos materiales para la enseñanza de Religión, con que cuento en el centro/s donde imparto la materia	1	2	3	4	5
3.2.2 En el centro/s en que trabajo no se han planteado nunca problemas relativos a la exposición de imágenes y símbolos religiosos, o de trabajos del alumnado de la materia de religión	1	2	3	4	5
3.2.3 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración por parte de las familias de los alumnos, en su papel de modelo y refuerzo de la enseñanza religiosa	1	2	3	4	5
3.2.4 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de mis compañeros del centro escolar, profesores de otras materias	1	2	3	4	5
3.2.5 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del equipo directivo del centro escolar	1	2	3	4	5
3.2.6 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de las personas pertenecientes a la Diócesis que coordinan la ERE	1	2	3	4	5
3.2.7 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a aspectos de gestión y supervisión del funcionamiento escolar (Delegación, Inspección)	1	2	3	4	5
3.2.8 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a la mejora de la formación docente (asesor del Centro de Profesores)	1	2	3	4	5
3.2.9 En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de otros compañeros/as que son también profesores de Religión en otros centros educativos	1	2	3	4	5
3.2.10 Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en conocimientos teológicos	1	2	3	4	5
3.2.11 Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en materia de enseñanza religiosa	1	2	3	4	5
3.2.12 Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en competencias psicopedagógicas	1	2	3	4	5
3.2.13 En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje, discapacidades, altas capacidades), necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.	1	2	3	4	5
3.2.14 En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado procedente de otros países, con idiomas, o culturas diferentes, necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados	1	2	3	4	5
3.2.15 En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado con dificultades de origen socio-familiar, necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados	1	2	3	4	5
3.2.16 Considero que ser profesor/a de religión es más complicado que ser profesor/a de otra materia	1	2	3	4	5
3.2.17 Si tuviera oportunidad de cambiar, preferiría la enseñanza de otra materia en lugar de religión	1	2	3	4	5
<b>4. INTEGRACIÓN, COMO DOCENTE DE RELIGIÓN, EN EQUIPOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS CENTROS (Marque solamente la opción más acorde con su experiencia (considere los últimos cinco años))</b>					
<b>4.1 Integración y participación en equipos docentes</b>					
4.1.1 Mi participación es escasa, y reducida a requisitos formales, (por ejemplo, la planificación de Religión es incorporada en el Proyecto Educativo como una parte diferenciada)					

4.1.2 Mi integración es parcial y ocasional (por ejemplo, en la planificación y realización de actividades conjuntas con otros profesores/as con motivo de la Navidad, Semana Santa, etc.)					
4.1.3 Como profesor/a de Religión participo en equipos docentes de forma habitual, en la planificación y realización coordinada y conjunta de actividades escolares interdisciplinarias					
4.1.4 Formo parte de un grupo de profesorado establecido en nuestro centro (formado por profesores/as de diversas materias y/o niveles), cuyo objetivo es mejorar aspectos comunes del funcionamiento del centro y nuestra propia mejora profesional					
<b>4.2. Participación en proyectos educativos de carácter innovador</b>					
4.2.1 No he participado en ninguno					
4.2.2 He participado o participo en uno					
4.2.3 He participado en dos o más proyectos					
<b>4.3. En relación con las dos preguntas anteriores, en caso de integración escasa o solo ocasional en equipos y/o proyectos (si ha marcado la opción 4.1.1 o la 4.1.2, así como la 4.2.1), valore de 1 a 5 el grado de influencia de cada uno de los siguientes factores, siendo 1 ninguna o muy escasa influencia, y 5 la máxima influencia</b>					
4.3.1 En el centro no se suele trabajar en equipo y/o no se desarrollan proyectos de innovación	1	2	3	4	5
4.3.2 El hecho de trabajar en diversos centros reduce las oportunidades de compartir con los compañeros/as ideas, propuestas y prácticas	1	2	3	4	5
4.3.3 Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al no compartir creencias	1	2	3	4	5
4.3.4 Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al orientar la educación desde principios y valores contrapuestos	1	2	3	4	5
4.3.5 Dificultades para realizar proyectos interdisciplinarios, debido a la especificidad del contenido de la materia de Religión	1	2	3	4	5
4.3.6 La optatividad de Religión dificulta la realización de actividades conjuntas con profesorado de otras áreas o asignaturas que se imparten a toda la clase	1	2	3	4	5
4.3.7 Reticencias personales, por el hecho de ser profesor/a de Religión (inferior estatus por desvalorización de la materia, la consideración de privilegiado/a por la forma de acceso laboral, etc.)	1	2	3	4	5
4.3.8 Mi insuficiente formación para trabajar en equipos y/o en proyectos de innovación	1	2	3	4	5
<b>4.4. En el caso de buena integración (si ha marcado la opción 4.1.3 o bien la 4.2.2 o la 4.2.3), señale el grado de influencia de cada uno de los siguientes factores, siendo 1 ninguna o muy escasa influencia y 5 la máxima influencia</b>					
4.4.1 Compartir con el profesorado del centro el enfoque de trabajo docente en equipo y el interés por la innovación en la enseñanza	1	2	3	4	5
4.4.2 Trabajar en un solo centro educativo (teniendo más oportunidades de compartir tiempos, ideas, y proyectos con compañeros/as)	1	2	3	4	5
4.4.3 Compartir creencias religiosas, la mayor parte o la totalidad del profesorado	1	2	3	4	5
4.4.4 Compartir valores, principios y metas para orientar el proyecto educativo	1	2	3	4	5
4.4.5 Compartir, gran parte del profesorado del centro, un enfoque didáctico de tipo interdisciplinar e intercultural, que permite integrar algunos contenidos de la enseñanza religiosa en la educación general	1	2	3	4	5
4.4.6 La orientación, por mi parte, de algunos contenidos de la materia de Religión desde una perspectiva abierta a la comprensión de las diferencias y al diálogo, que permite realizar algunas actividades conjuntas con profesorado de otras materias y con todo el aula	1	2	3	4	5
4.4.7 Buen clima de relación interpersonal y trabajo cooperativo en el centro o centros	1	2	3	4	5
4.4.8 Mi preparación y disposición personal para trabajar en equipos y en proyectos de innovación	1	2	3	4	5
<b>5. FORMACIÓN PERMANENTE</b>					
En la relación que figura, señale aquellos aspectos en los que ha realizado alguna actividad formativa en los últimos cinco años					
<b>5.1 FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN GENERAL</b>					
5.1.1. Conocimientos de psicología infantil y juvenil y estrategias para adaptar la enseñanza a distintas edades					
5.1.2. Investigación e innovación educativa					

5.1.3. Planificación e intervención educativa desde el paradigma de las competencias					
5.1.5. Materiales didácticos y utilización de TIC como recurso educativo					
5.1.6. Metodologías didácticas activas y participativas					
5.1.7. Trabajo con las familias y con la comunidad educativa					
5.2.8. La atención de la diversidad del alumnado desde un enfoque de educación inclusiva					
5.2.9. Modelos educativos y estrategias didácticas para desarrollar la competencia intercultural					
5.1.10. Adaptación curricular para alumnado con necesidades educativas especiales					
5.1.11. Trabajo en equipos docentes y redes educativas interdisciplinarias					
Otros (por favor, indique el tema)					
<b>5. 2. FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA IMPARTIR EDUCACIÓN RELIGIOSA</b>					
5.2.1. Hecho religioso y cultura					
5.2.2. Mensaje cristiano y Antropología					
5.2.3. Conocimiento de la Biblia					
5.2.4. Los dogmas de la fe cristiana					
5.2.5. Contenidos de teología fundamental, cristología y el misterio de Dios					
5.2.6. La Iglesia y los Sacramentos					
5.2.7. Ética y moral evangélica					
5.2.8. Psicología evolutiva religiosa					
5.2.9. Didáctica de la enseñanza religiosa escolar					
5.2.10. Trabajo en equipos y redes específicas de profesorado de educación religiosa					
Otros (por favor, indique el tema)					
<b>5.3 MOTIVACIONES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE</b>					
Valore los siguientes aspectos de acuerdo con su grado de interés, teniendo en cuenta esta escala de 1 a 5 en sus respuestas.					
<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
5.3.1 Mejorar mi conocimiento en materia religiosa	1	2	3	4	5
5.3.2. Enriquecer mi formación personal espiritual	1	2	3	4	5
5.3.3 Mejorar mi preparación pedagógica	1	2	3	4	5
5.3.4 Aplicar mi formación en la práctica escolar de mi aula, como profesor/a de religión	1	2	3	4	5
5.3.5 Requisito de la autoridad eclesial para la continuidad como docente	1	2	3	4	5
5.3.6 Requisito administrativo para la promoción como docente (oposiciones, concursos de traslados...)	1	2	3	4	5
5.3.7 Mejorar las relaciones con compañeros/as de mi centro y trabajar de forma colaborativa	1	2	3	4	5
5.3.8 Sentir el apoyo personal de otros docentes que imparten Religión	1	2	3	4	5
5.3.9 Establecer contactos con profesores de Religión de otros contextos y compartir recursos didácticos	1	2	3	4	5
5.3.10 Compartir experiencias y recursos didácticos con profesores de otras materias y otros contextos	1	2	3	4	5
5.3.11 Obtener mayor reconocimiento y valoración profesional por parte de mis compañeros	1	2	3	4	5
<b>5.4 MODALIDADES FORMATIVAS</b>					
Valore los siguientes aspectos de acuerdo con su grado de preferencia, siendo <b>1 nada o muy poco</b> y <b>5 el máximo</b>					
5.4.1 Asistencia a congresos, conferencias y cursos en centros	1	2	3	4	5
5.4.2 Asistencia a congresos, conferencias y cursos en el Centro de Profesores	1	2	3	4	5
5.4.3 Asistencia a congresos, conferencias y cursos en centros de formación privados	1	2	3	4	5
5.4.4 Participación en grupos de trabajo con profesores, mediante proyectos reconocidos por la administración educativa	1	2	3	4	5
5.4.5 Realización de cursos de formación en el propio centro escolar con apoyo de profesionales externos (asesores del Centro de Profesores o de otras entidades públicas o privadas)	1	2	3	4	5
5.4.6 Realización de cursos y actividades formativas en modalidad no presencial (on line)	1	2	3	4	5
5.4.7 Participación en redes virtuales y equipos de trabajo de profesorado, para intercambiar conocimientos y experiencias	1	2	3	4	5
5.4.8 Lecturas y consulta de documentación	1	2	3	4	5

\*Anote cuantas observaciones crea oportuno hacer con relación a los aspectos recogidos en este cuestionario, y añada otros aspectos no indicados que usted vea conveniente referir.

**MUCHAS GRACIAS**



# EL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

A continuación le presentamos varios enunciados sobre la Enseñanza Religiosa Escolar. Por favor en cada pregunta señale solo una opción y procure contestar a todas las preguntas. Le agradecemos su colaboración, garantizándole el anonimato total de la información facilitada

**\*Obligatorio**

## 1. DATOS PERSONALES

### 1.1 Sexo \*

- Hombre
- Mujer

### 1.2 Edad \*

- 21 a 35 años
- 36 a 50 años
- 51 a 65 años

### 1.3 Vinculación religiosa (sacerdote, o pertenece a alguna congregación) \*

- Si
- No

### 1.4 Acceso a la plaza de profesor/a de Religión \*

- Funcionario o interino de Consejería de Educación
- Contratado en centro privado o concertado
- Contratado por la Consejería de Educación expresamente para impartir Religión en centros públicos

### 1.5 Años de experiencia docente como profesor/a de Religión \*

- Inferior a 3 años
- de 3 a 10 años
- de 11 a 20 años
- más de 20 años

### 1.6 Centros en que imparte Religión (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas) \*

- Centro público
- Centro concertado aconfesional
- Centro concertado de confesión católica
- Centro privado aconfesional
- Centro privado de confesión católica

### 1.7 Ubicación \*

- Córdoba capital
- Córdoba provincia

### 1.8 Imparte Religión en \*

- 1 centro
- 2 centros
- 3 o más centros

### 1.9 Imparte Religión en las etapas (si imparte en más de un tipo señale donde imparta más horas) \*

- Ed. Infantil
- Ed. Primaria
- ESO
- Bachillerato

### 1.10 Dedicación a enseñanza de Religión \*

- Total (solo imparte Religión)
- Parcial (imparte también otras áreas y materias)

### 1.11 Fuera de su actividad profesional, colabora en actividades de formación religiosa (como grupos de catequesis, ayuda en liturgia, preparación de festividades religiosas...)

- Nunca
- Ocasionalmente
- Habitualmente

1.12 Fuera de su actividad profesional, colabora en actividades de voluntariado y ayuda a personas o grupos menos favorecidos \*

- Nunca
- Ocasionalmente
- Habitualmente

1.13 Promedio anual de tiempo dedicado a actividades de actualización profesional sobre temática psicopedagógica en general (con certificado) \*

- Entre 0 y 20 horas
- Entre 21 y 40 horas
- Más de 40 horas

1.14 Promedio anual de tiempo dedicado a actualización profesional sobre enseñanza religiosa (con certificado) \*

- Entre 0 y 20 horas
- Entre 21 y 40 horas
- Más de 40 horas

Continuar »

20% completado

Con la tecnología de  
Google Drive

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.  
Informar sobre abusos - Condiciones del servicio - Otros términos

\*Obligatorio

## 2. ELECCIÓN DE EDUCACIÓN RELIGIOSA POR PARTE DE LAS FAMILIAS

Considere la realidad de su práctica educativa como profesor/a de Religión, e indique su grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes (teniendo en cuenta esta escala de 1 a 5 en sus respuestas)

Muy en desacuerdo 1    En desacuerdo 2    Indiferente 3    De acuerdo 4    Muy de acuerdo 5

Dado que Religión es una materia opcional en el currículum escolar, en su opinión, en el centro/s en que trabaja, la mayor parte de los padres y madres eligen esta materia para sus hijos \*

	1	2	3	4	5
En coherencia con sus propias creencias y prácticas religiosas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En coherencia con sus propias creencias, aunque ellos sean poco practicantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque la religión católica forma parte de la cultura del entorno social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por los principios morales y valores humanos y sociales en los que se educa en la materia de Religión y con los que se identifican padres y madres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque consideran que la opción alternativa crea complicaciones organizativas al centro, y esa hora sin clase es una pérdida de tiempo para sus hijos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Atrás Continuar »

40% completado





Considero adecuado que la autoridad eclesiástica de cada confesión participe en la selección y supervisión del profesorado que imparte enseñanza religiosa en centros privados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero adecuado que la autoridad eclesiástica de cada confesión participe en la selección y supervisión del profesorado que imparte enseñanza religiosa en centros públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La enseñanza de religión en la escuela tiene un objetivo plenamente educativo, siendo necesaria para la formación integral del alumno/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La enseñanza de religión en la escuela tiene un objetivo fundamental de catequesis y acción pastoral, que debe priorizarse en la acción educativa en esta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso que la vida personal del profesor de religión debe ser acorde con los valores morales y ética humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La vida personal del profesor de religión debe ser coherente con la doctrina católica, pues además de enseñar el profesor debe ser testimonio cristiano y modelo para el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El profesor/a de religión debería estar plenamente comprometido con su comunidad de fe, colaborando en actividades de evangelización y de ayuda social a otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso que la vida personal es un aspecto separado de la función docente: para ser buen profesor/a de religión lo esencial es la competencia docente (conocimiento de la materia y uso de estrategias didácticas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>3.2 DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LOS CENTROS *</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Estoy satisfecho/a con la disposición de espacios y recursos materiales para la enseñanza de Religión, con que cuento en el centro/s donde imparto la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el centro/s en que trabajo no se han planteado nunca problemas relativos a la exposición de imágenes y símbolos religiosos, o de trabajos del alumnado de la materia de religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración por parte de las familias de los alumnos, en su papel de modelo y refuerzo de la enseñanza religiosa</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de mis compañeros del centro escolar, profesores de otras materias</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del equipo directivo del centro escolar</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de las personas pertenecientes a la Diócesis que coordinan la ERE</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a aspectos de gestión y supervisión del funcionamiento escolar (Delegación, Inspección)</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte del personal de la administración educativa dedicado a la mejora de la formación docente (asesor del Centro de Profesores)</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>En mi función como profesor/a de religión, encuentro un buen nivel de colaboración y apoyo personal por parte de otros compañeros/as que son también profesores de Religión en otros centros educativos</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en conocimientos teológicos</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en materia de enseñanza religiosa</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<p>Para un adecuado ejercicio profesional en la enseñanza religiosa escolar considero fundamental la actualización en competencias psicopedagógicas</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

	<p>En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje, discapacidades, altas capacidades), necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/> </p>	
	<p>En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado procedente de otros países, con idiomas, o culturas diferentes, necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/> </p>	
	<p>En mi experiencia como docente de enseñanza religiosa escolar considero un reto importante la atención de la diversidad del alumnado con dificultades de origen socio-familiar, necesitando preparación adecuada y recursos de apoyo apropiados.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/> </p>	
	<p>Considero que ser profesor/a de religión es más complicado que ser profesor/a de otra materia.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/> </p>	

	<p>Si tuviera oportunidad de cambiar, preferiría la enseñanza de otra materia en lugar de religión.</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/>    <input type="radio"/> </p>	
	<p style="text-align: center;"> <input type="button" value="« Atrás"/>    <input type="button" value="Continuar »"/> </p> <p style="text-align: right;">  60% completado     </p> <p style="font-size: small;">       Con la tecnología de  Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.         <a href="#">Informar sobre abusos</a> - <a href="#">Condiciones del servicio</a> - <a href="#">Otros términos</a> </p>	

## EL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

**\*Obligatorio**

### 4. INTEGRACIÓN, COMO DOCENTE DE RELIGIÓN, EN EQUIPOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS CENTROS

Marque solamente la opción más acorde con su experiencia (considere los últimos cinco años)

**4.1 Integración y participación en equipos docentes \***

Mi participación es escasa, y reducida a requisitos formales, (por ejemplo, la planificación de Religión es incorporada en el Proyecto Educativo como una parte diferenciada)

Mi integración es parcial y ocasional (por ejemplo, en la planificación y realización de actividades conjuntas con otros profesores/as con motivo de la Navidad, Semana Santa, etc.)

Como profesor/a de Religión participo en equipos docentes de forma habitual, en la planificación y realización coordinada y conjunta de actividades escolares interdisciplinares

Formo parte de un grupo de profesorado establecido en nuestro centro (formado por profesores/as de diversas materias y/o niveles), cuyo objetivo es mejorar aspectos comunes del funcionamiento del centro y nuestra propia mejora profesional.

Otro:

**4.2. Participación en proyectos educativos de carácter innovador \***

No he participado en ninguno

He participado o participo en uno

He participado en dos o más proyectos



**4.3. En relación con las dos preguntas anteriores, en caso de integración escasa o solo ocasional en equipos y/o proyectos, es decir, si ha marcado una de las dos primeras opciones de 4.1. así como la primera opción de 4.2. \***

Valore de 1 a 5 el grado de influencia de cada uno de los siguientes factores, siendo 1 ninguna o muy escasa influencia, y 5 la máxima influencia

	1	2	3	4	5
En el centro no se suele trabajar en equipo y/o no se desarrollan proyectos de innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El hecho de trabajar en diversos centros reduce las oportunidades de compartir con los compañeros/as ideas, propuestas y prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al no compartir creencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificultades de entendimiento y colaboración con los compañeros/as, al orientar la educación desde principios y valores contrapuestos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificultades para realizar proyectos interdisciplinares, debido a la especificidad del contenido de la materia de Religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La optatividad de Religión dificulta la realización de actividades conjuntas con profesorado de otras áreas o asignaturas que se imparten a toda la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reticencias personales, por el hecho de ser profesor/a de Religión (inferior estatus por desvalorización de la materia, la consideración de privilegiado/a por la forma de acceso laboral, etc.)

Mi insuficiente formación para trabajar en equipos y/o en proyectos de innovación

**4.4. En el caso de buena integración, es decir, si ha marcado la tercera opción de 4.1. o las dos últimas opciones del 4.2. \***

Señale el grado de influencia de cada uno de los siguientes factores, siendo 1 ninguna o muy escasa influencia y 5 la máxima influencia

	1	2	3	4	5
Compartir con el profesorado del centro el enfoque de trabajo docente en equipo y el interés por la innovación en la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en un solo centro educativo (teniendo más oportunidades de compartir tiempos, ideas, y proyectos con compañeros/as)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir creencias religiosas, la mayor parte o la totalidad del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir valores, principios y metas para orientar el proyecto educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compartir, gran parte del profesorado del centro, un enfoque didáctico de tipo interdisciplinar e intercultural, que permite integrar algunos contenidos de la enseñanza religiosa en la educación general

La orientación, por mi parte, de algunos contenidos de la materia de Religión desde una perspectiva abierta a la comprensión de las diferencias y al diálogo, que permite realizar algunas actividades conjuntas con profesorado de otras materias y con todo el aula

Buen clima de relación interpersonal y trabajo cooperativo en el centro o centros

Mi preparación y disposición personal para trabajar en equipos y en proyectos de innovación

[« Atrás »](#) [Continuar »](#)

 80% completado

Con la tecnología de 

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.  
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

## EL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

**\*Obligatorio**

### 5. FORMACIÓN PERMANENTE

**5.1 En la relación que figura a continuación, señale aquellos aspectos en los que ha realizado alguna actividad formativa en los últimos cinco años \***

- Conocimientos de psicología infantil y juvenil y estrategias para adaptar la enseñanza a distintas edades
- Investigación e innovación educativa
- Planificación e intervención educativa desde el paradigma de las competencias
- Materiales didácticos y utilización de TIC como recurso educativo
- Metodologías didácticas activas y participativas
- Trabajo con las familias y con la comunidad educativa
- La atención de la diversidad del alumnado desde un enfoque de educación inclusiva
- Modelos educativos y estrategias didácticas para desarrollar la competencia intercultural
- Adaptación curricular para alumnado con necesidades educativas especiales
- Trabajo en equipos docentes y redes educativas interdisciplinarias

Otros (por favor, indique el tema)



**5. 2 FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA IMPARTIR EDUCACIÓN RELIGIOSA \***

- Hecho religioso y cultura
- Mensaje cristiano y Antropología
- Conocimiento de la Biblia
- Los dogmas de la fe cristiana
- Contenidos de teología fundamental, cristología y el misterio de Dios
- La Iglesia y los Sacramentos
- Ética y moral evangélica
- Psicología evolutiva religiosa
- Didáctica de la enseñanza religiosa escolar
- Trabajo en equipos y redes específicas de profesorado de educación religiosa

Otros (por favor, indique el tema)

**5.3 MOTIVACIONES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE \***

Valore los siguientes aspectos de acuerdo con su grado de interés, teniendo en cuenta esta escala de 1 a 5 en sus respuestas. Muy en desacuerdo= /1 En desacuerdo= /2 Indiferente= /3 De acuerdo= /4 Muy de acuerdo= /5

	1	2	3	4	5
Mejorar mi conocimiento en materia religiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enriquecer mi formación personal espiritual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mejorar mi preparación pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aplicar mi formación en la práctica escolar de mi aula, como profesor/a de religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requisito de la autoridad eclesial para la continuidad como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requisito administrativo para la promoción como docente (oposiciones, concursos de traslados...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mejorar las relaciones con compañeros/as de mi centro y trabajar de forma colaborativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir el apoyo personal de otros docentes que imparten Religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer contactos con profesores de Religión de otros contextos y compartir recursos didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir experiencias y recursos didácticos con profesores de otras materias y otros contextos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtener mayor reconocimiento y valoración profesional por parte de mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 5.4 MODALIDADES FORMATIVAS \*

Valores los siguientes aspectos de acuerdo con su grado de preferencia, sinodo 1 nada o muy poco y 5 el máximo

	1	2	3	4	5
1 Asistencia a congresos, conferencias y cursos en centros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a congresos, conferencias y cursos en el Centro de Profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a congresos, conferencias y cursos en centros de formación privados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en grupos de trabajo con profesores, mediante proyectos reconocidos por la administración educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realización de cursos de formación en el propio centro escolar con apoyo de profesionales externos (asesores del Centro de Profesores o de otras entidades públicas o privadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Realización de cursos y actividades formativas en modalidad no presencial (on line)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fila 7Participación en redes virtuales y equipos de trabajo de profesorado, para intercambiar conocimientos y experiencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lecturas y consulta de documentación

Anote cuantas observaciones crea oportuno hacer con relación a los aspectos recogidos en este cuestionario, y añada otros aspectos no indicados que usted crea conveniente referir

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

[« Atrás](#) [Enviar](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

100%: has terminado.

Con la tecnología de  
**Google** Drive

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.  
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)