

CAPÍTULO 4.

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

Las sociedades y sus instituciones requieren evaluaciones formales y sistemáticas, a diferencia de evaluaciones cotidianas e informales. Los criterios claves para evaluar los programas incluyen calidad, logros, efectos secundarios y capacidad de respuesta a las necesidades evaluadas.

(Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 40)

Este último capítulo tiene como propósito presentar las diferentes perspectivas en las que se hace posible pensar una evaluación para la ERE. Ahora bien, en el transcurso del proceso de investigación sobre las diferentes formas de concebir la evaluación desde el ámbito escolar, se reconoce una problemática en diversas comprensiones de la evaluación, según su contexto y realidad. Algunos autores relacionados son Scriven (1967), Tyler (1973), Díaz (1993), Santos (1993), Stufflebeam y Shinkfield (1993), Tejada, (1997), Castillo y Cabrerizo (2010) y Stake (2010), quienes hacen un aporte significativo al concepto de evaluación desde su estructura, dimensiones, diferencias, características y modelos.

De esta manera, se desarrolla el sentido de la evaluación desde Tyler, Scriven y Stufflebeam, que proponen dos conceptos muy interesantes: *evaluation* y *assessment*. El primero plantea que se utiliza para emitir juicios de valor, mientras que la segunda noción va unida a los métodos de investigación en las ciencias sociales. Sin embargo, para indagar por el sentido de la evaluación, es primordial saber si se puede realizar *evaluation* o *assessment* a las necesidades. Es decir, tiene un mayor sentido profundizar en una intervención apropiada y enfocada en hacer frente a las necesidades que se presenten, la cual nos podríamos plantear la siguiente pregunta: ¿será posible preguntarse por una evaluación de necesidades?

Así pues, para la Educación Religiosa Escolar, la evaluación se ha guiado hacia procesos curriculares y didácticos, entre los que se incluyen

procesos de evaluación de aprendizajes. Por lo tanto, sería muy pertinente preguntarse por las necesidades de la evaluación en la educación religiosa. En otras palabras, ¿cuál es la necesidad que requiere la evaluación en la ERE? Esta interpelación nos lleva a una pluralidad de respuestas, puesto que las necesidades son diversas y se clasifican entre la *evaluation* y el *assessment*. Así mismo, existen también unas necesidades que se orienten hacia los aprendizajes y hacia las metodologías de investigación, en correlación con el contexto.

DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

Evolución histórica

El concepto de evaluación ha estado a través de la historia. Se afirma que la evaluación surgió como instrumento de selección personal en la burocracia china, para luego emerger en la universidad medieval y ser aplicado en el ambiente educativo con los fines de admisión, graduación y la determinación de las condiciones de los estudiantes (Díaz, 1993). Por ende, la evaluación no surgió propiamente en el entorno de la educación. Sin embargo, su funcionalidad llegó a definir las condiciones del proceso educativo. La relación de la evaluación con el ser humano se propicia en cuanto genera, en cierta medida, un juicio de valor en los actos humanos, donde la evaluación será la esencia de análisis.

Con respecto al contexto académico, en el siglo XII y XIII, se otorgaban aprobaciones a los estudios y aplicaban exámenes solo cuando un estudiante solicitaba su grado. Por tanto, la evaluación desde la academia aparece como un recurso para validar el conocimiento adquirido en el proceso, de tal manera que es utilizado al finalizar los estudios y como requisito para adquirir el grado académico.

Los exámenes orales en latín se realizaban en presencia de los maestros y se discutían en público temas filosóficos y religiosos. Estos exámenes se presentaban luego de algunos años de estudio, junto a la supervisión de los profesores que eran garantes de la rigurosidad y exigencia académica para presentar dicha prueba. Muchas comunidades religiosas aplicaban así a los exámenes, para dar a conocer sus centros de estudios a los docentes y dar reconocimiento.

Posteriormente, Juan Amos Comenio, considerado el padre de la pedagogía, publicó *Didáctica Magna*, obra en la que hace notar la importancia de revisar lo enseñado que se haya aprendido. En el siglo XVIII, se incrementó el acceso a la educación y, con ello, surgió la necesidad de comprobar y verificar los méritos y niveles de admisión. De esta manera, se crean los exámenes escritos como requisito de ingreso a las universidades y escuelas.

Ya en el siglo XIX nació y se desarrolló la evaluación en la escuela tradicional. En esa época, el control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad de retener y almacenar por medio de exámenes, principalmente del lápiz y papel. Apareció la forma de valorar el trabajo escolar por medio de la calificación, entendida como asignación de nota, constituyendo en algunas naciones los sistemas de evaluación. De este modo, a principios del siglo XX, la evaluación era considerada como medida y se comprende desde una concepción basada en la psicología conductista (Skinner, Watson), fundamentada en las diferencias individuales entre personas y que utilizaba como técnica predominante la aplicación de *tests* (o pruebas), tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo. De esta forma, la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

Así pues, la evaluación empezó a entenderse en relación con la coherencia entre los objetivos y el alcance. Así se dio durante los años ochenta del siglo pasado, con el planteamiento del *modelo de evaluación de Ralph Tyler* (1973), orientado hacia los objetivos. Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, asignado a producir cambios en la conducta de los estudiantes por medio de la instrucción. La evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de obtención de los objetivos alcanzados en el proceso.

De esta manera, la evaluación fue considerada como una totalidad dentro del ámbito educativo, porque dentro de la concepción que se tenía de la evaluación en ese momento, no solo se observaba el rendimiento de los estudiantes, sino de todos los factores (profesores, recursos, contenidos, actividades, métodos, programas) integrados en el quehacer educativo.

Por su parte, el *modelo de Stake* (2010) afirma que las personas esperan que la evaluación tenga muchos propósitos diferentes; por ejemplo: documentar eventos, registrar el cambio, ayudar en las decisiones, buscar

el entendimiento o facilitar las reparaciones. Por lo tanto, enfatiza que la evaluación debe surgir de la observación del programa. Este modelo, además, sostiene que existen diferentes maneras de evaluar programas, pero ninguna es la más adecuada. Stake consideraba que era preferible pensar en cómo la evaluación podría funcionar a manera de un servicio y ser útil para personas específicas.

Ahora bien, el *modelo de Contexto, Entrada, Proceso y Producto*, desarrollado por Stufflebeam y Shinkfield (1993), contempla en su estructura básica a los cuatro elementos que conforman sus siglas: la evaluación del contexto, como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de entrada, como apoyo para dar forma a las propuestas; la evaluación del proceso, como guía de su realización; y la evaluación del producto del servicio.

ESTRUCTURA DEL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente reducido al aula, referente a los estudiantes y limitado al control de los conocimientos alcanzados a través de pruebas de diverso tipo (Santos, 1988). En la evaluación, como proceso que acompaña y lidera al docente, tiene bajo su responsabilidad diferentes actividades sistemáticas para ser empleadas, según las características de los estudiantes y del contexto, esta se convierte en uno de los componentes principales del proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en cada una de las áreas, y su propósito esencial es contribuir a la formación integral de los estudiantes. Esta última “es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización en la sociedad” (Martínez, 2009, p.125)

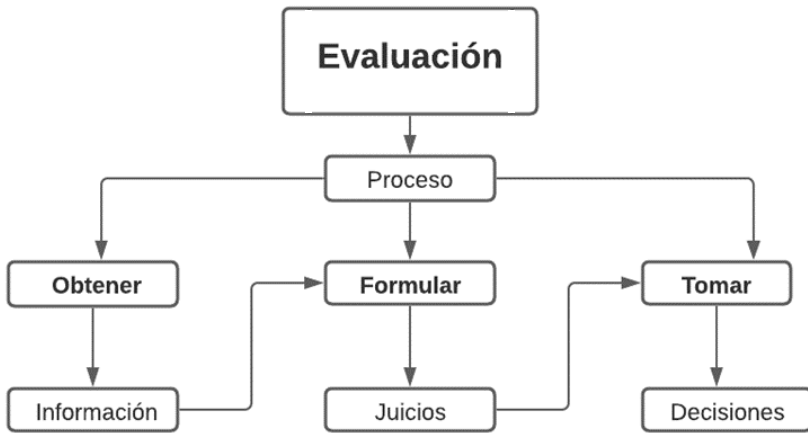
Así pues, se comprende la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla, en un tiempo prolongado, para obtener información útil. Al mismo tiempo, sirve de guía para la toma de decisiones. Al respecto del desarrollo de este proceso, Castillo y Cabrerizo (2003) exponen los tres elementos que lo componen:

1. Obtener información: emplea métodos-técnicas válidos y fiables para obtener datos e información sistemática, rigurosa, relevante

y apropiada, que establezca la firmeza y seguridad de los resultados de la evaluación.

2. Formular juicios de valor: los datos logrados deben generar la fundamentación del análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar.
3. Tomar decisiones: de acuerdo con las valoraciones expuestas sobre la información disponible, se podrán tomar las decisiones más convenientes para cada situación. (p. 18)

Figura 4.1
Estructura básica de la evaluación del aprendizaje



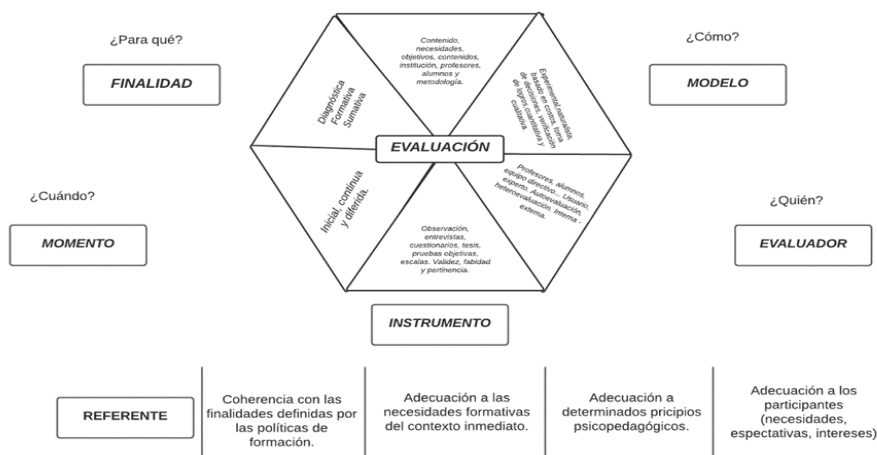
Fuente: Castillo y Cabrerizo (2003).

Según Castillo y Cabrerizo (2003), la estructura básica del concepto de evaluación está enmarcada en un proceso, donde se obtiene, en un primer momento, la información o datos por medio de la aplicación de instrumentos de evaluación, para ser analizada. De esta manera, se continúa con el segundo momento, en el cual se proponen juicios ante los datos logrados, para fundamentar el análisis y valoración de los dichos datos que se quieren evaluar. Y, en último momento, el proceso debe llegar a la toma de decisiones, de acuerdo con los análisis realizados sobre la información encontrada en los estudiantes.

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Comprendiendo el proceso de evaluación como de carácter continuo e integrador, se presentan diferentes dimensiones con sus elementos y planteamientos. De esta manera, se realiza un diseño y planificación en función de lo que se va a evaluar, usando preguntas que orientan la búsqueda: ¿qué se evalúa?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿con quién?, y ¿cómo se realiza? Así lo plantea Tejada (1997):

Figura 4.2
Dimensiones básicas de la evaluación educativa



Fuente: Tejada (1997).

Tejada reflexiona acerca de estas dimensiones básicas de la evaluación educativa que, de alguna forma, responden a las grandes decisiones que el evaluador ha tomado en el momento de la planificación. Dicha elección, por otro lado, va a determinar el diseño del proceso evaluativo. Así entonces, Tejada (1997) muestra en su planteamiento que:

- 1. El objeto de evaluación es plural.** Desde los estudiantes a los docentes, administrativos, currículo, programas y necesidades, según los contextos, recursos e instituciones. Por tal motivo, todos deben ser objeto de evaluación, pues todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo.

2. **La finalidad del proceso de evaluación.** Esta se plasma en la pregunta ¿cuál es el objetivo, el propósito de la evaluación? Según esta dimensión, la evaluación puede ser:
- **Diagnóstica**, ya que posibilita conocer la realidad donde se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje, el contexto donde se encuentra el programa, las características y necesidades de los estudiantes. Esta evaluación permite diagnosticar, para tomar decisiones respecto a las características de los estudiantes, los ajustes a lo curricular, la admisión y las posibilidades y viabilidad del programa.
 - **Formativa**, considerada también la evaluación como proceso. Permite valorar una acción educativa durante su desarrollo, en un contexto explícito, con el propósito de mejorar dicha acción en el transcurso del quehacer formativo. Durante su ejecución, facilita tomar decisiones ante las actividades y estrategias utilizadas (si son pertinentes, si los recursos son adecuados, si los tiempos están proyectados).
 - **Sumativa**, se considera como evaluación de productos, también llamada retroactiva por Stufflebeam y Shinkfield; permite conocer si los objetivos se han alcanzado o no, si los cambios son eficientes. Así mismo, facilita la verificación del mérito de un programa, junto con la toma de decisiones a la promoción, la certificación de los estudiantes y la aceptación de un programa.
 - **De impacto**. Esta finalidad de la evaluación posibilita el análisis de los resultados de un programa, a medio y largo tiempo. De igual manera, permite evaluar hasta qué punto los destinatarios del programa han cambiado sus prácticas.
3. **Momento evaluativo.** Se encuentra muy relacionado con la dimensión anterior (tal como se plantea en la Tabla 4.1). El momento evaluativo establece que la evaluación sea *inicial*, si se refiere a la finalidad diagnóstica; *continua*, si se refiere a la formativa; y *final*, si hace referencia a una finalidad sumativa.

Tabla 4.1

Relación entre finalidad y el momento evaluativo

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones por tomar
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas). • Identificar las necesidades del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.) • Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizajes. • Adaptación – ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las posibilidades personales de los participantes. • Dar información sobre su evolución y progreso. • Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. • Optimizar el programa en su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje (tiempos, recursos, estrategias, rol del docente, etc.).
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos previstos o no. • Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. • Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: Tejada (1999).

En la práctica educativa, no siempre se evidencia la semejanza planteada, ya que, en algunos momentos, se realiza la evaluación continua, pero con finalidad sumativa, pues la información recolectada no es para mejorar el programa, las estrategias, o las actividades, sino para ir registrando resultados por el momento que, más adelante, se utilizarán en la evaluación final.

4. **La instrumentalización.** Esta dimensión hace referencia a las estrategias, instrumentos y técnicas de recogida de información, como la observación, el análisis de tareas o exámenes, escritos u orales. Todos esos deben responder a las características de fiabilidad, validez y pertinencia con el objeto de estudio de evaluación.
5. **El evaluador.** Hace parte fundamental del proceso evaluativo. Son los protagonistas de la evaluación, quienes intervienen en la actividad educativa y son los usuarios los que participan en la evaluación. Sin embargo, es necesario también que exista una colaboración externa, la cual proporcionará una visión más objetiva, fuera de las posturas que puedan viciar los juicios de valor realizados (Santos, 1993).

El planteamiento de Tejada muestra métodos de evaluación que exponen ventajas y limitaciones, ya que el contexto de la evaluación involucra muchas variables importantes que influyen tanto en la validez de la información disponible, como en las conclusiones que se podrían llegar a alcanzar. Y para superar esas diversas limitaciones, es necesario ingresar los requisitos para cada parte involucrada en el proceso de evaluación, de acuerdo con los contenidos presentados en cada situación (propósito, herramienta de evaluación por materias, etc.).

DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y MEDIDA

Para comprender apropiadamente el concepto de evaluación, se deben plantear algunas características y diferencias sobre *evaluación*, *calificación* y *medida*. El concepto de *evaluación* va más allá en relación con los anteriores, por cuanto supone la existencia de juicios de valor. La actividad evaluadora es una característica inherente a la acción humana y necesita de objetividad y sistematización. Al encontrarse con una intencionalidad, objetividad y sistematización, se hacen necesarios algunos criterios como marco de referencia. Por consiguiente, evaluar incluye medir, para lo cual se deben recoger todos los datos necesarios de forma objetiva. Según Cabrera y Espín (1986), el medir establece un “conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento” (p. 87).

Indiscutiblemente, *medir* es condición necesaria para evaluar, pero se reflejan limitaciones. Hace algunos años se pretendió medir el proceso de los estudiantes cuantificando lo aprendido, por lo que se supone que, por mucho tiempo, se haya hecho esta similitud entre medir y evaluar. De acuerdo con Casanova (1992), la evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el tiempo de la historia pedagógica.

En la actualidad este proceso de evaluación ha cambiado, pero, a la vez, se vuelve más complejo que realizar una simple medición con los datos que esta aporta. Dichos datos deben ser interpretados a la hora de evaluar, en relación con la información y los criterios de evaluación establecidos para los objetivos planteados. Los datos aportados por la medición ayudan a determinar en qué medida se han alcanzado, o no, todos y cada uno de los objetivos. En referencia a ello, García (1989) considera que, sin medida, no es posible hablar de evaluación.

Tabla 4.2
Bases pedagógicas de la evaluación

Diferencia entre evaluación y medición	
Evaluación	Medición
Procesual Amplia Interpretación de datos Se refiere al todo	Puntual Restrictiva Obtención de datos Se refiere a la parte

Fuente: García Ramos (1989).

Sobre el término de *calificación* es una expresión que se hace sobre la valoración de la conducta o del rendimiento de los estudiantes, por lo cual, es un término muy restrictivo y reduccionista en el ambiente educativo. La calificación se puede expresar de forma cualitativa o cuantitativa, sobre la valoración de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Con ella se pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos y habilidades de un estudiante, como resultado de la aplicación de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

La evaluación educativa es un proceso sistemático, integrado en la actividad educativa, con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo. Este consiste en emitir un juicio de valor a partir de un conjunto de investigaciones sobre la evolución o resultados de los estudiantes. La evaluación forma parte fundamental entre los docentes, ya que constituye un instrumento eficaz y decisivo para el mejoramiento permanente del educando sí mismo y de los logros que desea alcanzar en los educandos y en la sociedad.

Para comprender las características de la evaluación, se toman aquí de referencia a Rotger (1989) y Cardona (1994), quienes proponen diversas miradas sobre el concepto de evaluación. Para Rotger (1989), la evaluación es:

- integradora en el diseño y en el desarrollo del currículum;
- formativa, pues sirve para perfeccionar el proceso como el resultado de la acción educativa;
- continua en el proceso;
- recurrente, en la medida en que constituye un recurso didáctico;
- decisoria, pues establece juicios sobre los objetivos a evaluar;
- cooperativa;
- y, además, establece criterios para todos y cada uno de los estudiantes.

En todas las fases de programación y desarrollo curricular, dentro de los procesos de la educación y del aprendizaje, es importante el espíritu integrador para alcanzar los objetivos propuestos con criterios definidos que orienten las actividades evaluativas. No obstante, la evaluación no busca recompensar o castigar, sino investigar cómo mejorar los procesos de formación y de aprendizaje y sus resultados, o validar y sistematizar las experiencias significativas. De esta manera, la evaluación es formativa, ya que propicia el enriquecimiento y el perfeccionamiento curricular en cuanto a sus resultados, mediante la continuidad permanente y estable para lograr una cooperación que permita la mayor participación posible de quienes están involucrados en los diversos procesos curriculares.

De esta manera, Cardona (1994) plantea las siguientes características, desde la metodología innovadora de evaluación en centros educativos:

- integral y comprehensiva;
- indirecta, ya que, en el campo de la educación, los juicios pueden ser mensurables;
- científica, teniendo en cuenta los instrumentos de medida como la metodología utilizada para obtener información;
- referencial, pues tiene como finalidad relacionar los logros obtenidos con las metas;
- continua en los procesos; y
- cooperativa.

Cardona (1994) reflexiona sobre el modo de construir conocimiento con referencia al proyecto curricular, más específicamente, sobre la metodología innovadora de evaluación de los centros educativos. Entiende el proyecto curricular como un proceso orientado a buscar mejoras continuas y la importancia de reflexionar de manera crítica y colaborativa sobre el proyecto curricular.

Entre Rotger (1989) y Cardona (1994) se observan algunas semejanzas y diferencias sobre las características de la evaluación, pero esta se llega a entender como de carácter intencional, sistemático y procesual. Esto quiere decir que se trata de un proceso que se halla inmerso en otro proceso, que es el educativo, al cual da sentido, orienta, regula y válida. Ello justifica que sus características hayan de estar siempre referidas al proceso educativo del que forma parte.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las funciones asignadas a la evaluación dentro el proceso educativo son muy amplias en cuanto varían, según las necesidades del contexto dentro del desarrollo del proceso. Al respecto, Casanova (1992) manifiesta que:

En concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende. (p. 32)

Esto se refiere que se está ante una diversidad de funciones que se le asignan a la evaluación, donde distinguen un buen número de finalidades

que es posible alcanzar mediante su aplicación; y que, de acuerdo con ellas, se determina la evaluación, según sus necesidades y los contextos donde se establecen los objetivos y medios para alcanzarlos.

Por otro lado, Cardona (1994) considera las funciones de la evaluación como *diagnóstica, reguladora, previsor, retroalimentadora y de control*. En esta postura de Cardona, es importante partir de una evaluación inicial, la cual ayuda a satisfacer la necesidad de conocimiento de los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica, donde se llega a un análisis del contexto. Así mismo, regula los aprendizajes de los estudiantes en función del desarrollo de cada proceso. Allí se facilita la estimación de posibilidades de rendimiento ante el ejercicio de retroalimentación formativa que va conduciendo a los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Y, por último, es de control, el cual es necesario por las exigencias planteadas desde la parte de la administración educativa.

MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN

Constituir una sistematización de las diferentes modalidades de evaluación no es tan sencillo, porque al tener amplios criterios que pueden ser utilizados para hacerlo, las clasificaciones resultan diversas en el ejercicio planteado. La variedad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida, sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, como lo presenta Castillo y Cabrerizo (2010): “continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterio, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, procesos, productos, contextual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación” (p. 33). Todos estos hacen cada vez más complejo realizar una clasificación de las diferentes modalidades de la evaluación.

Sería muy interesante realizar el ejercicio de poder integrar todas estas características sobre las modalidades, momentos, funciones, aplicaciones y ejecutores sobre la evaluación, para enriquecer el proceso llevado a cabo en el ámbito educativo, desde un quehacer dinámico, abierto y contextualizado, para lograr la finalidad de la evaluación educativa.

MODELOS DE LA EVALUACIÓN

Modelo tyleriano

El educador estadounidense Ralph Tyler plantea un modelo de evaluación orientada hacia los objetivos. Este constituye el primer modelo

sistemático de evaluación educacional. Su método parte del “estudio de los ocho años”, cuando se encargaba de esta investigación, en la Universidad de Ohio.

En el planteamiento de la problemática, la idea es comprobar la efectividad de los currículos que se estaban trabajando en las diferentes escuelas ante los nuevos currículos presentados. Esto, con el objetivo de analizar la eficacia de los currículos, donde el programa está siempre en constante evaluación y revisión en el ámbito educativo escolar, “el planteamiento del currículo es constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras” (Tyler, 1973, p. 125). El plan de estudios siempre se había considerado como un programa fijo y estático y, en una época, ante la preocupación por las pruebas de los estudiantes, se ofreció la idea innovadora de que los maestros deberían dedicar tiempo a evaluar sus planes como a sus estudiantes. Así mismo, se propuso que los educadores pudieran abordar críticamente la planificación del plan de estudios, estudiar el progreso y reacondicionar cuando fuera necesario. En su obra, Tyler también explica que la planificación del plan de estudios es un proceso cíclico continuo, un instrumento de educación que debe perfeccionarse.

Después de este estudio, Tyler planteo la necesidad de una evaluación científica que ayudara a perfeccionar la calidad de la educación. El autor concibió a la evaluación como “el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados” (Tyler, 1950 p. 69). Al presentar su modelo evaluativo, Tyler destacó una serie de objetivos educativos, enfatizando en la necesidad de establecer, clarificar y definir los objetivos en condiciones de rendimiento, como una etapa preliminar de la investigación educativa.

En relación con la evaluación de Tyler, esta se fundamenta en la comparación entre resultados esperados y resultados obtenidos. Esto significa que la finalidad de la evaluación reside en el análisis de la coherencia entre los objetivos y los logros. Dice, al respecto, Tyler (1950):

El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son

esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (p. 69)

Es decir, el modelo consiste en comprobar si el comportamiento final del estudiante concuerda con los objetivos planteados. Desde la reflexión de un amplio escenario de metas intencionales en el aprendizaje y mediante el ejercicio de estas, se evalúa el programa, según el grado en que dichas metas han sido alcanzadas. Como hemos señalado anteriormente, el trabajo de Tyler centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los estudiantes, más que en otras variables del proceso. Precisamente, el programa será eficaz, en la medida en que se consigan los objetivos establecidos. De hecho, los objetivos son la única fuente de criterios para evaluar los programas (Tyler, 1973).

El modelo tyleriano se ubica dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición del logro de objetivos y el contenido de la evaluación son los resultados. También utiliza objetivos medibles como parámetro comparativo, lo cual emplea diseños experimentales, ya que estos accederán al alcance de los cambios. Tyler pensaba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los estudiantes facilitarían un método evaluativo adecuado. En este modelo, es esencial la utilización de los *tests* y pruebas estandarizadas para la recolección de información, “con el objetivo de comprobar que no solo suscita la conducta deseada, sino también que se contará con un registro para la posterior evaluación” (Tyler, 1973, p. 117).

Además, Tyler facilitó medios prácticos para la retroalimentación, concepto que se introdujo en el lenguaje educativo. En consecuencia, desde el pensamiento de Tyler se considera la evaluación como un proceso recurrente que debía suministrar un programa personal, con la información útil que pudiera permitir la reformulación de objetivos. Dichas ideas de Tyler son herramientas sólidas y efectivas para los educadores que trabajan en la creación de un plan de estudios que integre los objetivos con las necesidades de sus estudiantes.

Por su parte, el filósofo Michael Scriven cuestionó lo propuesto por Tyler, porque, al considerar que la evaluación debe establecer si los objetivos

han sido alcanzados, esta puede verse como imperfecta e inútil, ya que los objetivos propuestos pueden ser poco realistas y no representativos de las necesidades de los usuarios. En lugar de utilizar objetivos para guiar y juzgar los efectos, Scriven sostenía que los evaluadores deben juzgar los objetivos y no dejarse limitar por ellos en su búsqueda de resultados (Stufflebeam y Coryn, 2014).

El trabajo de Scriven (1994) introduce el concepto de evaluación *formativa, sumativa, intrínseca y extrínseca*. Se trata de una] evaluación donde se deben tomar decisiones y no es solamente una aplicación de una prueba e instrumentos estandarizados, sino entenderla como una toma de decisiones. Scriven argumentaba que la principal responsabilidad del evaluador es informar los juicios. Y enfatizó que el objetivo de la evaluación es siempre el mismo: juzgar el valor. De esta manera, los aspectos de la evaluación son considerablemente variados, donde pueden:

formar parte de una actividad de formación de profesores, del proceso de desarrollo curricular, de un experimento de campo conectado con la mejora de la teoría del aprendizaje, o de una investigación preliminar a una decisión sobre la compra o el rechazo de materiales. (Scriven, 1994, p. 41)

Este mismo autor indicaba que el fracaso entre el objetivo de la evaluación (juzgar el valor de algo) y sus funciones (correspondiente a usos constructivos de la información evaluativa) ha llevado a la dilución de lo que se llama “evaluación”, para que ya no logre su objetivo de evaluar el valor. Esto quiere decir que los evaluadores, al tratar de ayudar a mejorar los programas, con demasiada frecuencia están subordinados y no logran juzgar la calidad, el valor y la importancia de los programas. De acuerdo con el trabajo de Scriven, la evaluación debe proporcionar una información objetiva del valor (Stufflebeam y Coryn, 2014).

MODELO DE STAKE

En su propuesta, el propósito primordial de la obra de Robert Stake es crear contextos de aprendizaje y provocar en el docente mejores experiencias. Él pretendía construir diferentes planteamientos, donde se ofrecieran posibilidades de participar en diálogos y se posibilitaran las preguntas ante la realidad.

Stake abordó la investigación cualitativa desde el compromiso personal, para que se recuperaran las experiencias propias, aquellas vividas en el transcurso del ejercicio docente. De esta manera, el compromiso personal, desde la experiencia, es un valor que impulsa al ser humano a lograr sus objetivos, dándole sentido a cada uno de sus actos.

Este autor se interesó por la comprensión de la realidad social y profesional, a partir de las interacciones mantenidas entre sí y con el entorno. En este proceso dinámico, la comunicación juega un papel esencial para la trasmisión de los conceptos y para compartir las ideas. Una de las preocupaciones de Stake estaba centrada en profundizar cómo algo particular está funcionando, más que ampliar en cuestiones generales. Así, planteó no desarrollar temas amplios, donde se requiere investigaciones de los métodos, sino en enfatizar en la comprensión de lo que está sucediendo, porque la mayor parte del estudio cualitativo es experiencial (Stake, 2010).

En el proceso investigativo, se pueden encontrar algunas complejidades, lo cual constituye una temática actual y retadora, porque encierra, en sí mismo, la apuesta de abrirnos a un horizonte más amplio que permita comprender que todo lo importante acontecido en la historia es fundamental para la sociedad.

Con sus planteamientos, Stake propició espacios de trabajo, aunque consideraba que la actitud de la paciencia era fundamental para entender el funcionamiento de las cosas. Se trataba de construir nuevos caminos, de pensar en profundidad un estudio desde el principio hasta el final para comprender lo investigado. También su intención era moldear cada concepto a la luz de su experiencia profesional, de su historia laboral, del desplazamiento que él mismo vivió desde los métodos cuantitativos hacia la investigación cualitativa, enfatizando en los contextos de investigación de acción participativa (Stake, 2010).

Para Stake, la investigación era interpretativa, desde una perspectiva o modo de concebir la realidad. A partir de esta mirada, el investigador y el hecho que se estudia construyen una relación dialéctica, la cual necesita, en gran medida, de la habilidad que desarrollan los observadores para definir y redefinir el significado de lo que ven y escuchan. Sus producciones están estrechamente vinculadas a la adecuada comprensión de las condiciones del entorno, del contexto y de cada situación. Al respecto, Stake identificaba un

riesgo sobre la información en la investigación cualitativa y era reducir las fallas de las propias observaciones y afirmaciones que realizaba el investigador. Por ello, es importante la triangulación de datos, fuentes y perspectivas que permitan incrementar la veracidad en las interpretaciones (Stake, 2010).

El autor profundizó en la investigación de casos donde se acercaba al contexto, narraciones, situaciones y aquellos acontecimientos que revelaran la forma particular en que funcionaban las cosas. Es decir, su pensamiento se ubica en el marco de la investigación cualitativa.

Los planteamientos de Stake sobre la evaluación educativa escolar, consideran que esta debía ser pluralista, flexible, holística, subjetiva y orientada hacia el servicio. Evidentemente, su propuesta ampliada responde a la necesidad educativa, pues ha aportado de manera decisiva con el desarrollo de los conceptos a la evaluación. Su preocupación está centrada en que toda evaluación debe estar muy cerca de los profesores de educación primaria.

En el libro *Evaluación sistemática*, se presentan algunos aspectos de la concepción evaluativa de Stake que, según Stufflebeam y Shinkfield (1993), son:

- Las evaluaciones tienen que ayudar a las audiencias a observar y a mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben escribir programas en relación tanto con los antecedentes y las operaciones como con los resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deberían ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Los evaluadores tienen que evitar la presentación de conclusiones resumidas, pero en su lugar necesitan recopilar, analizar y reflejar juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.
- Los experimentos y los tests regularizados a menudo resultan inadecuados e insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y frecuentemente deben sustituirse o completarse con una variedad de métodos. (p. 238)

El modelo de Stake es comprensivo o receptivo, ya que plantea un método cualitativo, basado en estudio de casos, observaciones y descripciones; además, busca centrarse en las necesidades del consumidor.

En efecto, el modelo se orienta, en su estructura, a través del método del reloj, asociado al contraste que surge entre las matrices de descripción y juicio. De esta manera, proporciona los resultados del programa con base en la interpretación de las necesidades.

MODELO DE STUFFLEBEAM

El texto *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2014) es vital para comprender los modelos de la evaluación, pues es encontrarse con un horizonte donde se analizan las diferentes propuestas. Su primer objetivo es acercarnos a una descripción general del campo de evaluación y los estándares de evaluación de programas donde continúa cubriendo los enfoques de evaluación más utilizados. Comprender y elegir enfoques de evaluación es fundamental para muchas profesiones y el libro de Teoría, modelos y aplicaciones de la evaluación es la guía de evaluación comparativa.

El trabajo de Daniel Stufflebeam y Chris Coryn, ampliamente considerados expertos en el campo de la evaluación, presentan y describen diferentes enfoques de evaluación de programas, entendiendo una evaluación transformadora y participativa, analizando los comentarios de los consumidores. La propuesta sobre la Teoría, modelos y aplicaciones de la evaluación facilita el proceso de planificación, realización y evaluación de evaluaciones de programas.

El modelo de evaluación de contexto genera, dentro del marco integral, la realización de evaluaciones formativas y sumativa de programas, proyectos, personal, productos, organizaciones y sistemas de evaluación. Fundamentalmente, el modelo proporciona una dirección para evaluar el

[...] contexto en términos de una necesidad, de correcciones o mejoras; entradas son las estrategias, plan operativo, recursos y acuerdos para proceder con una intervención necesaria; proceso es la implementación y costos de la intervención; y productos como los resultados positivos y negativos del esfuerzo. (Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 309).

Los conceptos del *modelo Contexto, Entrada, Proceso y Producto* presentan tres propósitos evaluativos: 1) sirve de guía para la toma de decisiones; 2) proporciona datos para la responsabilidad; y 3) promueve la

comprensión de los fenómenos implicados. Esto quiere decir que concuerda con el perfeccionamiento del modelo, el cual es el más importante. Además, muestra la evaluación no como una prueba, sino como un proceso, y confirma que este proceso incluye tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información, sobre lo que resalta la excelente preparación de los evaluadores en las áreas técnica y de comunicaciones.

Al respecto, es primordial la información útil para poder emitir juicios, así como la descripción, pues ambas son consideradas propicias para valorar y ayudar a perfeccionar el objetivo de interés. Los aspectos claves del objeto deben ser valorados, incluyendo sus metas, su planificación, su realización y su impacto, mediante la evaluación del contexto, la entrada del proceso y del producto. El criterio fundamental que se debe tener en cuenta es su valor a la respuesta, a las necesidades y a su calidad (Stufflebeam y Coryn, 2014). La evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar y organizar en el proceso de implementación, según sus cuatro dimensiones:

EVALUACIÓN DE CONTEXTO

En las evaluaciones de contexto, los evaluadores valoran las necesidades, los problemas, los activos y las oportunidades, además de condiciones y dinámicas contextuales relevantes. Los tomadores de decisiones utilizan evaluaciones de contexto para definir metas y establecer prioridades, así como para asegurarse de que las metas del programa están dirigidas a abordar importantes necesidades y problemas evaluados. Los órganos de supervisión y las partes interesadas del programa utilizan el contexto como resultados de la evaluación, para juzgar si el programa fue guiado por metas apropiadas y también los resultados, por su capacidad de respuesta a las necesidades, problemas y objetivos específicos del programa (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Stufflebeam propuso que la evaluación debía “identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 196). Los principales objetivos de este estudio son la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias y las virtudes que contrarrestan esas dificultades, para analizar el diagnóstico de los problemas, planteando soluciones para mejorar el estado del objeto y proporcionar la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa.

Así pues, una evaluación del contexto debe examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que se deben satisfacer. Los resultados de la evaluación deben generar una base sólida tanto para el mejoramiento de metas y prioridades como para los cambios necesarios. Por último, esta evaluación es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

EVALUACIÓN DE ENTRADA

La principal idea de la evaluación de entrada “es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 197). Los proyectos de transformación están limitados por decisiones iniciales acerca de cómo deben asignarse los recursos, de manera que, ante la solución de un problema, no se tiene ninguna posibilidad de impacto si un grupo de planificación no identifica y valora sus méritos, cuando se está estructurando un proyecto de cambio.

Principalmente, una evaluación de entrada debe identificar, valorar y ayudar a explicar el que se ha escogido para su aplicación. De la misma manera, debe buscar las barreras que limitan el contexto de los educandos y los recursos que se deben tener presentes en el proceso de activación del programa. El propósito general de una evaluación de entrada es ayudar a los clientes en las consideraciones de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias, asimismo como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

EVALUACIÓN DE PROCESO

En las evaluaciones de proceso, los evaluadores monitorean, documentan, evalúan e informan sobre la implementación de los planes del programa. Dichos evaluadores brindan retroalimentación a lo largo del programa y posteriormente presentan un informe sobre la medida en que se llevó a cabo el programa como previsto y requerido. Las personas encargadas del programa “utiliza informes periódicos de evaluación de procesos para hacer un balance de su progreso, identificar problemas de implementación y ajustar sus planes y desempeño para asegurar la calidad del programa y la entrega puntual de los servicios” (Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 312). Al final del programa o después de un ciclo del

programa, los encargados y los integrantes del programa pueden utilizar este proceso para la documentación de la evaluación, de este modo se puede juzgar como cómo se entra en el programa.

Esencialmente, la evaluación de proceso es una demostración continua de la realización de un plan. Es proporcionar la continua información a los administrativos y a las demás personas sobre las actividades del programa, su planteamiento y desarrollo, así como donde se utilizan los recursos necesarios de manera eficiente para alcanzar el objetivo. La evaluación de proceso también provee una guía para explicar el plan, puesto que los aspectos están determinados, pero, en el proceso, se pueden presentar algunas decisiones inútiles. Es importante valorar periódicamente hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar las funciones (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Una evaluación de proceso debe generar un informe del programa que realmente se está realizando, comparándolo con lo planificado, establecer una recolección de las actividades y conocer la calidad del trabajo, tanto de los observadores como de los participantes. La principal misión de esta evaluación es obtener continuamente información para ayudar a las personas a llevar a cabo el programa como está establecido, considerar si el plan es adecuado o inadecuado y modificarlo, según las veces sea necesario, para mejorar la calidad del programa. La evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de las evaluaciones del producto; es el panorama de la realidad de los resultados del programa, conociendo qué actividades se han realizado para alcanzar lo propuesto, en el plan del programa.

EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Los evaluadores identifican y evalúan los costos y resultados previstos, a corto y largo plazo. Proporcionan comentarios del programa, implementados sobre la medida en que se están abordando y logrando los objetivos del programa. Al final, la evaluación del producto ayuda a identificar y evaluar la gama completa del programa. Las personas encargadas utilizan la retroalimentación de la evaluación del producto provisional, la cual ayuda a mantener centrados los resultados importantes, e identifican y abordan las deficiencias en el progreso del programa hacia los resultados más importantes. En definitiva, las evaluaciones de productos implican evaluar e informar sobre los resultados no deseados y previstos de un programa.

Así pues, el propósito de una evaluación del producto:

[...] es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, y la evaluación del producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 201)

Esto significa que la evaluación del producto debe ocuparse de los efectos del programa, inclusive de los efectos esperados y no esperados, así como de los resultados positivos y por mejorar. Una evaluación del producto debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa, procedentes de todo el proceso relacionado con este. En algún momento, se realiza una comparación de los resultados del programa que se han estudiado con diferentes programas alternos. El manejo de la evaluación del producto determina si un programa, en concreto, merece prolongarse, repetirse o ampliarse en otros ámbitos. También debe proporcionar una guía para modificar el programa, con el fin de que sirva mejor a las necesidades de todos los miembros interesados y resulte más efectivo con relación a su valor. Desde luego, debe ayudar a quienes puedan adoptar el programa en el futuro a decidir si merece una continuidad.

De acuerdo con lo anterior, es importante tener presente que no se podrán mejorar los programas, sin antes conocer las fortalezas y las debilidades para disponer su mejoramiento. En este sentido, no habrá certeza de que las metas son válidas, a menos que se conozcan las necesidades de las personas que se van a servir. No se puede realizar la planificación efectiva, si no se conoce las opciones y plan de mejora.

En relación con estas cuatro dimensiones sobre la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto es de anotar que desempeñan funciones únicas, pero también existe una relación simbiótica entre ellas. Ello demuestra que pueden aplicarse distintos métodos a cada tipo de evaluación, donde se comprende que es necesario el aspecto del perfeccionamiento. Los supervisores del programa y los integrantes utilizan los resultados de la evaluación del producto final, para juzgar si los logros del programa fueron importantes y valieron la

pena el costo. Los directivos de los programas usarán estos hallazgos de la evaluación del producto como la información más importante para decidir sobre el programa. Las preguntas clave de la evaluación del producto son: ¿El programa logrará sus objetivos?, ¿abordó con éxito las necesidades y problemas específicos?, ¿cuáles fueron los efectos secundarios del programa?, y ¿hubo resultados tanto negativos como positivos?” (Stufflebeam y Coryn, 2014).

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN: ¿POR QUÉ EVALUAR?

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es el escenario epistemológico de convergencia de todos los procesos de investigación, en el que la mayoría de las ciencias (tanto las exactas como las sociales) inscriben sus procesos cualitativos y cuantitativos, con el fin de reconocer, satisfacer, reflexionar, medir y redireccionar los objetivos, programas, currículos, instituciones y demás, en las discusiones pedagógicas contemporáneas.

En la educación, la evaluación toma un matiz muy importante desde todas las aristas que se observe. Como se dijo, para los colombianos, la evaluación siempre se asocia a componentes de medición, valoración, calificación, entre otros. Para los autores de evaluación norteamericanos como Tyler, Scriven y Stufflebeam existen dos conceptos (aunque se incluyen otros más) que distan de la concepción evaluativa que se tiene en Colombia; ellos utilizan *evaluation* y *assessment*.

Stufflebeam y Coryn, C. (2014) hacen una distinción clara entre los dos conceptos mencionados. Por un lado, sostenía que *evaluation*, como concepto, tiene su raíz en el término “valor”, el cual denota que las *evaluations* se aplican a juicios de valor. El “valor” refiere a escenarios éticos con los que una institución educativa puede instaurar su horizonte institucional. Así, las evaluaciones no estarán libres de valores, puesto que estas, en un programa u objetivos institucionales, organizan esquemas de valores donde se resaltan la efectividad, la eficiencia, la usabilidad, el costo, la seguridad, la legalidad, entre otros, para crear un conjunto de categorías defendibles que permitan hacer juicios de valor en las evaluaciones.

Por otro lado, la noción de *assessment* va ligada a la evaluación ejercida desde los métodos de investigación en las ciencias sociales. Es decir que, a partir de cualquier proceso de investigación, las metodologías utilizadas permiten dejar el espacio para la realización de una evaluación de procesos, entrada, resultados, costos y demás categorías que dan cuenta de los planes de mejora para futuras ocasiones. Por eso, Stufflebeam y Coryn, C. (2014) consideran que realizar *assessment* conlleva a pensar en los resultados adquiridos a través de las metodologías de investigación aplicadas en cualquier contexto. Así, se tiene en la *assessment* un componente pragmático (más adelante se explicará la posibilidad de incluir el pragmatismo dentro de la evaluación educativa). Por tal motivo, para esta investigación, se tendrán presentes las ideas tanto de *assessment* como de *evaluation*.

¿EVALUACIÓN DE NECESIDADES?

En el contexto descrito, en la búsqueda por el sentido de la evaluación, también es importante considerar si es posible realizar *evaluation* o *assessment* a las necesidades. Mejor, ¿será posible preguntarse por una evaluación de necesidades? Esto resulta a partir de un ejercicio filosófico-hermenéutico de generar preguntas en todos los procesos de investigación. Preguntas que pueden llegar a dilucidar el horizonte epistemológico y hermenéutico de todo campo teórico. Por lo menos así lo entendió Heidegger en *Ser y Tiempo* (1997) que, en su parágrafo 2, sugiere partir de la formulación de una pregunta para concluir en el sentido de esta. Esto, pues, preguntarse por el “ser”, no es la pregunta esencial, porque lo más importante es cuestionarse por el “sentido del ser”. Pregunta que nadie se había hecho y terminó siendo la pregunta fundamental de toda su filosofía. De esta misma forma, es relevante preguntarse si se puede hacer una evaluación de necesidades.

En el caso de la educación, ¿será posible preguntarse por la evaluación de necesidades? Según Stufflebeam y Coryn (2014), la pregunta por una evaluación de necesidades ya la había pensado Scriven: “Para Scriven una necesidad es todo lo esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual ese modo de existencia o nivel de desempeño caería por debajo de un nivel satisfactorio” (p. 349). Los ejemplos que se han utilizado para hablar de una evaluación de necesidades son: la vitamina C y la alfabetización funcional. En ausencia de algunas de

estas dos cosas, una persona podría estar físicamente enferma o social e intelectualmente debilitado. La vitamina C es necesaria en el organismo humano. La alfabetización se convierte en una necesidad social, para no decaer en su debilidad intelectual. Por lo tanto, para Scriven, los dos ejemplos anteriores son indispensables y necesitan ser valorados.

Cuando se hace evaluación de necesidades, se está buscando un nivel de satisfacción. Se confirma la idea de Scriven, puesto que la necesidad es todo lo esencial para un modo satisfactorio de existencia. La necesidad de los objetivos (en la línea del modelo evaluativo de Tyler) es fundamental para ver el cumplimiento de estos, en los resultados de la evaluación. El cumplimiento de los objetivos se convierte en un modo satisfactorio de existencia para un programa o una institución, pues al final se verá el resultado de los objetivos.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES PARA LA ERE

Para el caso de la Educación Religiosa Escolar (ERE), la evaluación se ha orientado hacia procesos curriculares y didácticos, entre los que se incluyen procesos de evaluación de aprendizajes. Precisamente, en estos procesos, las necesidades de la evaluación apuntan hacia diferentes componentes, dimensiones, estamentos y directrices que dificultan hacer una selección de las necesidades que requieren evaluación. Con lo anterior, también podría preguntarse por las necesidades de la evaluación en la educación religiosa, es decir, ¿cuál es la necesidad que requiere evaluación en la ERE? Esta pregunta podría dirigirse hacia demasiadas respuestas, ya que las necesidades abundan y se clasifican entre *evaluation* y *assessment*. O sea, unas necesidades se encaminan hacia los aprendizajes y otras hacia metodología de investigación, así como hacia la interacción con el contexto o medio social.

Por eso, una evaluación de necesidades en la ERE conllevará a clasificar, en primer lugar, las necesidades. Llegar a afirmar que la evaluación en la ERE hace parte de los ejercicios curriculares donde se establecen los criterios en un plan de estudios, no sería un error, pero las necesidades estarían al nivel de lo curricular, excluyendo las didácticas, los programas e instituciones. El foco de atención de la evaluación incluye, por lo tanto, el examen y la revisión de las necesidades, así como de aquellos elementos que condicionan o pueden limitar el éxito de lo que se pretende.

De hecho, haciendo una histórica de la educación en Colombia, la evaluación se limitaba a la cuantificación de determinadas conductas observables y medibles que los docentes consideraban el objetivo de su labor profesional. Únicamente importaban los resultados perceptibles y con posibilidades de traducción en forma numérica obtenidos por los estudiantes y, por ello, se valoraba el éxito o el fracaso de un profesor o de una específica estrategia metodológica. Pero ¿dónde estaba la evaluación de las necesidades? Pregunta que no tendría una respuesta en estos momentos.

Hoy en día, es muy fácil entrar en la confusión. Por ejemplo, el examen final de cualquier curso y la evaluación se consideran como aspectos sinónimos en la práctica. No es pensable el detenerse a analizar otras cuestiones diferentes, tanto a la planificación como al desarrollo de un proyecto y proceso educativo. Muy pocas personas piensan que un contexto educativo determinado o una política pública vigente referida al sistema educativo pueden repercutir en los resultados de los estudiantes. Esto sucede, precisamente, porque no se ha hecho una clasificación de necesidades que sean primarias en la evaluación de aprendizajes. Un ejemplo de lo anterior es lo que se ha hecho en Colombia con la política evaluativa llamada “Día E”. Así expresa la Resolución 022701 del 07 de diciembre de 2020:

Que el artículo 2.3.8.3.1 del decreto 1075 de 2015 (...) estableció el Día de la Excelencia Educativa «Día E», con el fin de que los establecimientos de preescolar, básica y media cuenten con un espacio para revisar específicamente su desempeño en calidad educativa y definir las acciones para lograr mejoras sustantivas en este aspecto dentro del correspondiente año escolar.

La resolución anterior pide “revisar” desempeños relacionados con la calidad educativa en los establecimientos educativos. Se está designando un momento para evaluar lo acontecido y seleccionar las necesidades que puedan conducir a mejorar la calidad educativa. En la práctica, se parte de los resultados obtenidos por las pruebas estándar que dan el primer reporte de calidad, ubicando a la institución en niveles de calidad que pueden ser comparados en tres momentos: institucional, local y nacional. La evaluación, en este sentido, no inicia por la clasificación de necesidades, sino por los resultados. El anterior proceso lo denominan índice sintético de calidad educativa.

Los resultados dan lugar a clasificar las necesidades que, en algún momento, terminan siendo contradictorias. Por ejemplo, la cobertura es una necesidad que no puede ser equiparada dentro de los límites de la calidad. Calidad y cobertura no son iguales. Es querer comparar dos elementos distintos con los mismos criterios de evaluación, cuando en la evaluación de necesidades tal comparación no es viable. No es lo mismo estar en un aula de clases con 15 estudiantes que en otra, con 48, en donde los currículos ya no son personalizados en los ejercicios de enseñanza, sino que deben ser “prácticos” y aplicables a todas las realidades (masas).

Posterior al análisis de los índices sintéticos de calidad (resultados de las pruebas estándar), comienza el trabajo de la comunidad educativa para transformar sus prácticas, modificando hasta los currículos. Seguramente, a la base de todo se encuentran los análisis de las necesidades, sin su respectiva clasificación. Lo único común en todos es el deseo de elevar los índices de calidad. Pero la transformación comienza por un buen análisis de necesidades. La cobertura es una necesidad al tiempo que es un indicador. La necesidad de atender a la cobertura señala que se tienen que crear políticas educativas para tener nuevas instituciones educativas, no para compararlas en calidad educativa. No hay justicia curricular que dé paso a revisar mi didáctica, cuando he trabajado siempre con un límite de 15 estudiantes en una institución privada; a una institución pública, donde hay otras necesidades que se deben cubrir antes de atender a la calidad educativa, como es el caso de la realidad de hambre.

Existe pues una necesidad de hambre, por ejemplo, que se atiende primero que todas las necesidades en las instituciones educativas públicas. Por eso, se ha creado el PAE (Plan de Alimentación Escolar). Dichas realidades no están dentro de la formación académica de un estudiante, ni son evaluadas en las pruebas estándar, porque no están dentro de las clasificaciones de las necesidades a evaluar. Además, porque la evaluación del PAE no está dentro de las evaluaciones estándar que se le aplican a un estudiante. Sin embargo, la calidad educativa de una institución sí considera al PAE dentro de los índices de calidad. Con la evaluación de calidad, viene la casilla: “la institución cuenta con un sistema de alimentación escolar”, en la que se responde afirmativo o negativo, pero no hace parte de la evaluación de necesidades de un estudiante en el orden académico.

Claramente, como se dijo, hay una confusión entre *evaluation* y *assessment*, porque una política pública como el PAE quiere ser evaluada en los mismos criterios de calidad de una prueba estándar, la cual tiene en cuenta los procesos de enseñanza del docente con los aprendizajes de los estudiantes. Y bien podría ubicarse el PAE en los *assessment* y los aprendizajes en la *evaluation*, pero el cumplimiento de la política pública del PAE refiere a valoraciones sociales (ética-moral), que mejor pueden estar en *evaluation* y no en *assessment*, para dejar todo lo académico en los *assessment*.

LA EVALUACIÓN EN LA PERTINENCIA CURRICULAR

Desde este modelo reduccionista de evaluación que se viene comentando, es siempre el estudiante, individualmente considerado, el único responsable de su fracaso y de su éxito; aunque, sobre este último aspecto (el éxito), la institución educativa se suele considerar casi siempre copartícipe. Esta situación que no acostumbra a sugerirse en los análisis sobre el fracaso escolar. Aquí es siempre el estudiante, su coeficiente de inteligencia, sus “dones” innatos, etc., los únicos responsables de esa evaluación con resultados insuficientes.

Por lo tanto, el sentido de la evaluación se puede fortalecer con aquello que propone Jurjo Torres (1987):

Una evaluación completa; sin embargo, debe tenerse en considerar y analizar muchas otras cuestiones necesarias para explicarse cualquier clase de resultados. El sistema educativo, las exigencias y limitaciones que una Administración educativa dicta e impone en un momento dado, la institución escolar, sus recursos y el entorno cultural en el que está enclavada. (p. 48)

Importante que el mismo Torres tiene presente las necesidades a la hora de evaluar. Necesidades que parten desde la institucionalidad hasta los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Para este autor, todo repercute e incide en los aprendizajes, porque son el fin de todo proyecto curricular. La pertinencia del currículo se da, en su máxima expresión, cuando se ha pasado por la flexibilización de este y ha dejado lugar a la evaluación.

Así, se puede hablar del proyecto curricular, de su pertinencia y resultados de los estudiantes en pruebas estándar. La calidad educativa se ve reflejada en los resultados de las pruebas que los estudiantes han realizado. Por ejemplo, no hacen parte de la evaluación de los aprendizajes las conductas observables. Sí se tienen presentes el propio proyecto curricular, los resultados de los estudiantes, pero no exclusiva ni principalmente, las conductas observables y medibles numéricamente y a primera vista, sino también sus procesos interiores y sus conductas observables, pero no cuantificables. Es decir, los conocimientos, los valores, las destrezas, los hábitos adquiridos, entre otros, son aspectos que no se pueden dejar de tomar en cuenta a la hora de planificar y realizar cualquier evaluación.

Ahora bien, la evaluación en la pertinencia curricular considera entrar a pensar el tipo de realidad en donde se ejerce lo educativo. No puede entenderse la evaluación de las necesidades desde una realidad relativa. La relatividad de la realidad hace que la evaluación solo sea aplicable a componentes que son temporales y pasajeros. Y así, se dificulta realizar planes de mejora como resultados de evaluaciones. En otras palabras, es necesario dar claridad a la corriente que tiende a pensar que, en la evaluación, cualquier método sirve para la medición o revisión de los planes de estudio o del funcionamiento de una institución. Hay que ponerle un límite a la relatividad, más cuando se está tratando de establecer las necesidades del contexto. Se sugiere siempre atender a un modelo de evaluación enfocado en las necesidades desde una mirada pragmática. Es el momento de introducir el pragmatismo en la evaluación y de ampliar un poco más el problema de relativizar la realidad.

MODELO PRAGMÁTICO DE EVALUACIÓN

El pragmatismo, como corriente de pensamiento, inicia en el siglo XX y tiene sus raíces en el pensamiento norteamericano. Pensamiento que influyó en los grandes autores de evaluación, como Tyler, Scriven y Stufflebeam. Sus ideas sobre evaluación tienen como referencia la concepción de realidad y un enfoque diferencial a los contenidos de la experiencia. El pragmatismo no lo podemos comprender a la ligera como reflexión básica sobre la experiencia. Es decir, no podemos acuñar la expresión: “sea pragmático” con “ser más práctico”. La expresión anterior reduce el pragmatismo a “facilitar” las cosas, pasando por encima los

discursos que se han tejido sobre la experiencia. En los métodos de investigación de las ciencias sociales, la expresión “sea pragmático” conlleva a pensar en la praxis de estos, pero no en la forma como un proceso de evaluación puede darse solo en la experiencia, pues es desde la experiencia que se gesta la evaluación.

Bernstein (2013) afirma que, desde mediados del siglo XX, un fantasma ha acechado el pensamiento contemporáneo. “Es el fantasma del relativismo, y es una reflexión de lo que una vez llamé «la Angustia Cartesiana»” (p. 58). Esta afirmación es muy oportuna, si se tienen en cuenta las diferentes corrientes de pensamiento que surgieron a la par con el pragmatismo. El relativismo es, tal vez, contemporáneo a los problemas de la filosofía del lenguaje y a la corriente fenomenológica-hermenéutica emprendida por la tradición de Husserl y Heidegger, de lo cual no se niega la permanencia latente del relativismo y la contraposición al racionalismo cartesiano.

El relativismo aparece siempre en la comprensión misma de la realidad. El relativismo también vulnera la evaluación de necesidades en un proyecto pedagógico de una institución. Aunque los currículos sean flexibles con los cambios, no se puede pensar en una realidad que sea relativa en todos sus estamentos. Algo de base debe quedar inmune al cambio y, normalmente, se le llama “institución” a aquello que se resiste al cambio. Institucionalizar una forma de pensar, por ejemplo, conlleva a denegar cualquier forma de concebir un currículo flexible. En un modelo pragmático de evaluación, se lucha para no dejar vestigios de relativismo que privilegien el objetivismo en detrimento del subjetivismo. La evaluación cobra sentido cuando se interpreta la realidad desde la vivencia y experiencia del sujeto.

Bernstein (2013) aclarará que “el relativismo pragmático no es un relativismo; es una de las más fuertes respuestas a la representación del relativismo sugerida por el mito del marco” (p. 60). Desde esta perspectiva, el relativismo tiene la posibilidad de ampliar y aceptar la concepción de la verdad, sin anular al otro. Por eso, la propuesta de un modelo pragmático de evaluación lleva a considerar el valor de la experiencia, por encima del método cartesiano. El pragmatismo, como corriente de pensamiento contemporáneo, es conocido más por su filosofía centrada en la experiencia y por su radicalismo, más allá del que pudo

haber llegado el empirismo histórico de Locke y Hume. La distinción que se marca con esta nueva forma de concebir la experiencia es *su apertura hacia el futuro* (Peirce) y *su regla de la acción humana* (James).

En su escrito llamado *Pragmatismo*, texto dedicado a la memoria de John Stuart Mill, James (2000) define el pragmatismo como un método:

El método pragmático es un método para resolver disputas metafísicas que de otra manera podrían resultar interminables. ¿Es el mundo uno o múltiple? ¿Libre o determinado? ¿Material o espiritual? En esta serie de preguntas, cada una de las dos alternativas puede considerarse apropiada o no sobre el mundo. (p. 79)

Esta consideración de pragmatismo como método abre la posibilidad de pensar un modelo evaluativo para la ERE, teniendo en cuenta que se relaciona la experiencia con la realidad de los sujetos. Una realidad cambiante presente en un mar de experiencias con apertura hacia el futuro. Un sentido de la experiencia que une el significado de las acciones y se priorizan las necesidades. James (2000), citando a Peirce, dice que “para esclarecer el significado de un pensamiento, solo necesitamos determinar qué conducta es adecuada para producirlo: tal conducta será para nosotros todo su significado” (p. 80).

Así, la conducta es la acción sobre el significado de un pensamiento. El significado no se establece por sí mismo en las categorías de las ideas. El significado toma sentido cuando existe una relación directa entre el pensamiento y la acción con el objeto. El significado que no sea práctico no existe para nosotros. Por otro lado, “determinar qué conducta es adecuada” para producir el significado de un pensamiento es identificar las necesidades, es decir, una evaluación de necesidades.

En un modelo pragmático de evaluación, las necesidades tienen un referente directo con la realidad. La necesidad es una verdad pura que afecta al sujeto. En la evaluación, la validez de una verdad siempre está equiparada entre el pensamiento (idea), la acción (experiencia) y sus significados. Así, si la experiencia desde el pragmatismo es considerada no como una reflexión sobre el pasado, sino como apertura hacia el futuro, la evaluación debe ser pragmática en ese sentido: considerar la experiencia como apertura hacia el futuro.

Por tal motivo, la serie de preguntas de orden metafísicas que se hizo James, en el método pragmático, siempre traen dos alternativas: ¿es el mundo uno o múltiple?, ¿libre o determinado? Pero las dos pueden ser tan válidas, que lo único que las puede diferenciar es el significado y su relación con la acción (experiencia), todo desde un mundo pluralista. No hay verdades eternas, como lo establecía la Edad Media. El problema de la verdad ya no es cuestión de dejar las cosas en el mundo de lo suprasensible. La verdad adquiere un correlato con la acción.

En un modelo evaluativo, cuando un pragmatista piensa, se aleja del racionalismo completo y se vuelca totalmente a la acción. En palabras de James (2000), un pragmatista “significa el aire libre y las posibilidades de la naturaleza, y también una actitud contraria a los dogmas, a la artificialidad y a la falsa pretensión de poseer la verdad de forma concluyente” (p. 83). En efecto, la acción es la parte radical de un modelo de evaluación pragmatista, en donde cualquier proyecto pedagógico encuentra su significado. El significado de un proyecto pedagógico tiene su correlato con la verdad. Por lo tanto, la experiencia, la necesidad y la evaluación están íntimamente relacionadas dentro de cualquier componente curricular de una institución, así como en cualquier propuesta pedagógica que tenga incluida una praxis en un contexto determinado y con unos sujetos que tienen toda la afectación posible de un proyecto pedagógico.

EPÍLOGO

PISTAS PARA UNA PROSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN EN LA ERE COLOMBIANA

Será labor de los sujetos de aprendizaje dedicados a esta disciplina escolar resignificar y proyectar todo aquello que “ya se ha pensado” acerca del perfil y los criterios de relación propios de quien enseña y de quien aprende en el marco de la educación religiosa escolar, pues lo evidente es que es bastante el recorrido por hacer en los términos que se proponen a lo largo de esta ponencia, ya sea por lo cultural, lo académico, lo curricular, lo didáctico, lo evaluativo, lo investigativo y los demás aspectos a los que llama la labor profesional de la formación espiritual y trascendente.

(Mahecha et al., 2021, p. 589)

Los distintos aportes para la construcción de conocimiento son relevantes, y es lo que se ha pretendido hacer con este escrito investigativo. Sin embargo, es claro que no se va a presentar propiamente una propuesta de sistema de evaluación como tal en esta obra; ello, en orden al reconocimiento de la importancia de la contextualización que exige una tarea como tal, pues los aspectos regionales, las prácticas pedagógicas de los maestros, el PEI, el modelo pedagógico y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de cada centro formativo, entre otros, son insumos para diseñar una arquitectura evaluativa que responda a las necesidades reales y propias de la comunidad educativa. De manera que, lo que se va interpretando como Derechos Básicos de Aprendizaje de la Educación Religiosa Escolar no sean atemporales y descontextualizados, sino más bien oportunos, pertinentes y articulados con las realidades y circunstancias propias de vida y, así, incluso, se pueda hablar mejor de un ecosistema evaluativo, donde distintos miembros de la comunidad educativa y de distintas maneras aporten a su construcción.

No obstante, lo anterior no es opción de este equipo investigativo el absoluto silencio al respecto de caminos que conduzcan a un sistema nacional de evaluación. Por el contrario, el tejido argumentativo

tendiente a la formación actualizante para el pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad, desarrollado hasta ahora, posibilita presentar algunas pistas producto de la reflexión investigativa sobre las cuales se puede diseñar dicho ecosistema evaluativo específico para la ERE, desde la identidad que se ha propuesto para esta a lo largo de todo el macroproyecto:

1. Una ERE fundamentada epistemológicamente en los estudios de la religión (Botero y Hernández, 2017, 2018; Moncada, 2020).
2. Una ERE entendida desde su aporte a la formación integral a partir de la valoración, crítica y cultivo de las experiencias religiosas, espirituales y trascendentes (Pico et al, 2018; Cuellar y Moncada, 2019; Naranjo y Moncada, 2019; Moncada y Cuellar, 2020; Mahecha et al, 2021; Moncada, 2021a).
3. Una ERE cuyo énfasis curricular es crítico-social-humanista (Pico et al, 2018; Mahecha y Serna, 2019; Cuellar et al, 2020a).
4. Una didáctica específica para la ERE fundamentada en el movimiento armónico acontecido en la cotidianidad entre la interioridad, la apertura y una espiritualidad emancipadora (Cuéllar y Mahecha, 2021).
5. Una ERE que, cuando piensa en la evaluación, integra indicadores de crecimiento personal desde lo diagnóstico, didáctico, procesual, sin dejar de lado la prospectiva de las necesidades de toda una comunidad educativa que aprende cotidianamente; es decir, que al evaluar articula pasado, presente y futuro, buscando la construcción educativa del bienestar, la interioridad y la vida comunitaria en sus múltiples implicaciones.
6. Una ERE que, en su conjunto, es percibida integralmente en cuanto susceptible de procesos de investigación pluralistas, trascendentes y espirituales que enriquezcan la autocrítica, la valoración de los contextos, de las culturas y de la historia, el diálogo de saberes, el pensamiento y acción críticos, en el marco de las dinámicas del mundo contemporáneo; así como la capacidad para prever posibilidades de vida en diálogo con las principales necesidades de la comunidad humana.

Es así como estos aportes parten del reconocimiento de un modelo evaluativo fundamentado en lo pragmático que responde al cuidado de las necesidades humanas (James, 1995), pues, como ya se afirmó cuando se

reflexionó sobre la didáctica específica, el docente de Educación Religiosa Escolar está llamado a entender que la educación es una necesidad humana (Cuéllar y Mahecha, 2021). Pero, además, el llamado es a preguntarse qué se necesita evaluar, no en tanto contenidos únicamente, sino también en tanto necesidades humanas, ya que no regirá más el ejercicio evaluativo desde una racionalidad instrumental, sino desde una racionalidad práctica que integra pasado, presente y futuro, en el marco de la valoración del propio contexto y lenguaje. Una evaluación que brinda posibilidades para los ejercicios de personalización, de humanismo y humanización, de integralidad, de formación política, de pluralismo y diversidad, de libertad y liberación, así como de sistematización de experiencias (Cuéllar y Mahecha, 2021).

Por otra parte, las dinámicas pedagógicas y administrativas de las instituciones educativas, en la actualidad, obligan a desbordar el concepto de la evaluación, pues ya no solo se debe limitar al aula, sino abrir la mirada a otros aspectos de la escuela, tales como la cualificación docente, la autoevaluación de sus prácticas pedagógicas y las dinámicas de certificación en calidad, tanto nacionales como internacionales.

Por ello, pensar en la necesidad de una evaluación que incluya el concepto de la calidad remite directamente a la reflexión por un momento pasado, acciones ejecutadas, a los ya mencionados objetivos taylerianos y a la perspectiva de procesos de mejora, donde se reconoce que existen aspectos por mantener, pero también otros que se deben mejorar. Es decir, el sujeto y la institución ejercen la capacidad de viajar al pasado no para calificarlo, sino para vivir constantes experiencias reflexivas de autocrítica. Esto, para desde allí, fortalecer la capacidad de previsión que posibilita la construcción de una prospectiva de vida tanto idealista como realista – tendiente al cultivo de la madurez humana –, en el marco de las posibilidades que brinda la formación pluralista, trascendente y espiritual. Así las cosas, no es una apreciación únicamente de productos (*assessment*), sino también de valoración (*evaluation*) de la vida humana misma.

Sumado a ello, se involucran estos breves enunciados que pretenden fungir como fundamentación epistemológica de la experiencia evaluativa, dando el paso a manifestar explícitamente las que se consideran pistas para el diseño de un sistema evaluativo contextualizado. Paso seguido, se propone una tabla que evidencia dos perspectivas, a saber: en la línea horizontal los indicadores de valoración, en orden a cuatro momentos inspirados tanto en la teoría de Stufflebeam y Coryn (2014), como en la

espiral autorreflexiva propia de la investigación acción (Latorre, 2005). Y, en la línea vertical, se presentan las tres categorías humanas que, según esta macroinvestigación, deben ser analizadas, promovidas, cultivadas, favorecidas por la Educación Religiosa Escolar: pluralismo religioso, trascendencia y espiritualidad (Cuéllar y Moncada, 2019).

La articulación creativa entre estas dos líneas, la horizontal y la vertical, depende de cada educador comprometido con la experiencia que, de distintas maneras, se ha pretendido denominar una pedagogía para la formación espiritual desde la educación religiosa, o también, caminos para una didáctica de la espiritualidad (Cuéllar y Mahecha, 2021). Dichas pistas se concretan en cuatro momentos, cuyo sentido se señala a continuación:

1. **Valoración diagnóstica:** hace referencia a un primer momento de observación mutua y de caracterización entre el docente y el estudiante, donde se atiende a preguntas fundamentales acerca de la historia de cada parte, relacionándolas con las principales necesidades como comunidad educativa. Se trata de dar vida a la valoración y a los ejercicios de consciencia, para que crezca así la capacidad para mirar al otro y a la propia historia.
2. **Valoración didáctica:** es la pregunta por los principales y oportunos elementos de la didáctica específica, donde se pasa por los recursos, estrategias e instrumentos, pero donde también se llegan a descubrir las dinámicas más oportunas para el alcance de los propósitos de esta disciplina, atendiendo de manera especial a las principales necesidades de la comunidad educativa, en diálogo con sus contextos y realidades.
3. **Valoración procesual:** son las acciones intencionadas –no neutras– para la orientación y toma de decisión del estudiante y demás miembros de la comunidad educativa, en el marco del alcance de las pretensiones de formación, en cada una de las categorías que se han venido desarrollando en este macroproyecto. Es una valoración dinámica que evidencia avances respecto de posiciones y criterios iniciales de vida, y es una propuesta flexible, en orden al ritmo de aprendizaje del estudiante relacionado con los signos y las exigencias de los tiempos y del tejido social.
4. **Valoración prospectiva:** es lo esperado en cuanto desempeño y/o competencia. La perspectiva de un proyecto para la vida que

no solo se describe en un cuaderno, desde criterios particulares vinculados con el propio llamado de la vida, sino que, además, se va haciendo vida en la cotidianidad, en la comprensión del mundo de la vida, y en los sueños de unos estudiantes que van cultivando su propia personalidad pluralista, trascendente y espiritual.

De las tres categorías propuestas como centro de reflexión y aporte frente al proceso de formación integral promovido por la Educación Religiosa Escolar para los estudiantes en las instituciones educativas, basta decir que se invita a los lectores a superar las perspectivas tradicionales y las verdades de Perogrullo que sobre ellas circundan en el lenguaje coloquial, así como los prejuicios que ennegrecen. Esto, pues la espiritualidad es concebida aquí desde la pregunta por el sentido, el cuidado de sí, la autoestima, el proyecto de vida, la autorrealización, el autoconocimiento, la resignificación de la vida y el cultivo de la interioridad. La trascendencia, por su parte, se concibe desde la apertura humana al otro, lo otro y lo absoluto, condiciones que mueven al sujeto a la pregunta por la alteridad, la percepción del mundo, la resiliencia, el misterio, las situaciones límite y la concepción de futurables y futuribles. Y, por último, el pluralismo religioso, asumido como una necesidad de comprender el valor de la diferencia como una riqueza, para que así la diversidad religiosa ya no sea concebida con un enemigo, sino como una construcción cultural que, desde el diálogo, evidencia las respuestas a preguntas profundas del ser humano, sus búsquedas, encuentros y desencuentros con el mundo de la vida, en el cual se encuentra arrojado (Cuellar y Moncada, 2019).

Es importante insistir en que estas pistas para el diseño de un ecosistema evaluativo contextualizado son solo un aporte general y, por ello, no están discriminadas por grados, niveles, edades o ciclos, sino que responden a una perspectiva misional de la ERE que bebe de los estudios de la religión relacionados con la pregunta por la humanización, en el marco del aporte de los sistemas religiosos y la espiritualidades al mundo de la vida, a la construcción de la humanidad y al cultivo de la personalidad, tendiendo al compromiso emancipador con el tejido social en cualquier cultura. Ojalá ellas se conviertan en motivación para que los distintos promotores de la Educación Religiosa Escolar en Colombia sistematicen sus propias lecturas y experiencias de una realidad en la que todos podemos aportar, a fin de descifrar y hacer viables las búsquedas de construcción de una ciudadanía espiritual (Ortiz, 2019).

Tabla 5.1.
Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
<p>Pluralismo religioso</p> <p>El estudiante reconoce la importancia de la diversidad religiosa existente, en su contexto.</p> <p>El estudiante distingue comportamientos religiosos y espirituales, lo que evidencia la comprensión de una fe y su relación con dinámicas espirituales.</p> <p>El estudiante se reconoce a sí mismo a partir del sistema de creencias o increencias con el cual se siente identificado.</p> <p>El estudiante, en su identidad, se percibe distinto de una o varias instituciones que son parte de la sociedad humana.</p>	<p>El estudiante identifica los distintos sistemas religiosos que coexisten, en su contexto más cercano y a nivel global.</p> <p>El estudiante evidencia apertura ante el uso de recursos didácticos que incentivan la reflexión acerca de sus comportamientos religiosos y espirituales.</p> <p>El estudiante interioriza y reflexiona críticamente sobre su identidad religiosa y espiritual, en el aula de clase.</p> <p>El estudiante aprovecha las transposiciones didácticas propuestas, para evidenciar la implicación de lo religioso y lo espiritual con lo comunitario y lo social.</p> <p>El estudiante aprehende sobre los símbolos religiosos y espirituales presentes en el</p>	<p>El estudiante comprende las particularidades históricas de los sistemas religiosos que coexisten, en su contexto y a nivel global.</p> <p>El estudiante está abierto al proceso de diálogo para aprender y enseñar acerca de la manera como se cultivan las intuiciones y prácticas espirituales.</p> <p>El estudiante reflexiona sobre su identidad espiritual, en diálogo con otras cosmovisiones sobre el mundo de la vida.</p> <p>El estudiante reflexiona sobre la</p>	<p>El estudiante interioriza la diversidad como un camino que orienta hacia las respuestas ante preguntas profundas.</p> <p>El estudiante manifiesta un proceso de concienciación sobre sus comportamientos religiosos y espirituales, en perspectiva de ser mejor persona.</p> <p>El estudiante cultiva una postura de diálogo pluralista que implica el enriquecimiento de su propia identidad religiosa y espiritual.</p> <p>El estudiante manifiesta una postura pluralista que reconoce aquellos aportes de la religión y la espiritualidad a la construcción de sociedad.</p> <p>El estudiante, a partir de un proceso de concienciación,</p>	

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	<p>El estudiante evidencia comprensiones sobre los símbolos religiosos que lo rodean culturalmente.</p> <p>El estudiante relaciona sus dinámicas vitales con las búsquedas del fenómeno religioso manifestado en su contexto sociocultural.</p> <p>El estudiante evidencia intuiciones de razonabilidad interna para establecer diálogo con distintos sistemas de creencias o increencias.</p> <p>El estudiante intuye la relación que puede tener su sistema de creencias o increencias con otros</p>	<p>contexto, a la vez que indaga sobre su impacto en la cotidianidad humana.</p> <p>El estudiante se pregunta sobre el fenómeno religioso acontecido en distintos escenarios de socialización y cómo este tiene impacto en su propia vida.</p> <p>El estudiante se deja interpelar sobre los sentidos que ofrecen los distintos sistemas de creencias e increencias presentes en el contexto sociocultural cercano y global.</p> <p>El estudiante relaciona las implicaciones prácticas y epistemológicas de los sistemas de creencias e increencias con el contexto donde vive, tanto local como global.</p>	<p>apertura al reconocimiento de los aportes de los sistemas de creencias e increencias, en la construcción de la sociedad.</p> <p>El estudiante analiza las particularidades semióticas de los significados profundos de cada símbolo religioso y espiritual presente en su contexto.</p> <p>El estudiante religioso comprende el fenómeno religioso como un acontecimiento cultural rico en sentidos de vida y, a su vez, se manifiesta crítico frente a aquello que no se relaciona con</p>	<p>indaga por la importancia e impacto que están llamados a tener los símbolos religiosos y espirituales en su contexto; esto, para luego buscar la orientación de la propia vida hacia la radicalidad frente a las convicciones tendientes a la realización personal y comunitaria.</p> <p>El estudiante desarrolla una postura crítica frente a la diversidad del fenómeno religioso evidenciado en su contexto local y global.</p> <p>El estudiante evidencia una notoria capacidad de análisis tendiente a descubrir las construcciones de sentidos que ofrecen los sistemas de creencias e increencias presentes en su contexto.</p> <p>El estudiante comprende las múltiples relaciones que existen entre los sistemas de creencias e increencias con el</p>

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	<p>aspectos de la vida y la academia.</p> <p>El estudiante manifiesta apertura para articular los aprendizajes de la catequesis y la evangelización de su sistema religioso, con las dinámicas cotidianas del mundo de la vida y con la necesidad de humanización.</p>	<p>El estudiante pone en diálogo su sistema de creencias o compañeros, sin que ello implique un ejercicio de proselitismo religioso.</p>	<p>las necesidades humanas.</p> <p>El estudiante hace un proceso de razonabilidad sobre los sistemas de creencias e increencias para comprender sus particularidades epistemológicas, morales y cúllicas.</p> <p>El estudiante se abre a un proceso de reflexión sobre la articulación de su sistema de creencias o increencias y el contexto social y académico del que hace parte.</p> <p>El estudiante interioriza su sistema religioso y espiritual, y lo dialoga con su propia familia.</p>	<p>contexto donde vive, tanto a nivel local como global.</p> <p>El estudiante comprende las implicaciones de lo sagrado en su cotidianidad humana, tejiendo convicciones relacionadas con que en la vida no hay algo más sagrado que lo humano.</p>
Trascendencia	El estudiante asume actitudes de respeto ante	El estudiante profundiza en los aspectos que más acercan	El estudiante valora las distintas	Con el conocimiento abierto frente a las distintas

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	<p>las distintas formas de comprender lo "otro", incluidas las manifestaciones religiosas.</p>	<p>las distintas expresiones religiosas, a partir de una concepción de alteridad y de enriquecimiento mutuo.</p>	<p>manifestaciones religiosas, desde el horizonte de sentido y búsqueda de enriquecimiento personal y social.</p>	<p>manifestaciones religiosas y espirituales, el estudiante proyecta su vida en búsqueda de campos de sentido y da nombre a aquellas experiencias que resultan un absurdo, en relación con las necesidades humanas.</p>
	<p>El estudiante reconoce diferentes formas de relación que hay entre el ser humano y, de manera especial, su capacidad de escucha, como disposición para la apertura humana hacia lo otro.</p>	<p>El estudiante, a partir de experiencias de vida personales, ve en la naturaleza una forma de vida, en donde se revela su ser trascendente, en especial, el respeto por los animales.</p>	<p>El estudiante comprende que las otras formas de vida también conforman el ecosistema de la existencia del planeta Tierra.</p>	<p>Con la comprensión del otro y de lo otro como medio para que exista la vida, el estudiante identifica vías que lo llevan a querer dejar huella, en medio de su realidad cotidiana.</p>
	<p>El estudiante identifica los momentos más importantes de su afectación con la trascendencia, con los que puede restaurar su mundo y alrededor.</p>	<p>En la comprensión de lo otro, el estudiante, desde la ejemplificación de la experiencia con una mascota, descubre el valor de la vida y el respeto por los demás seres vivientes.</p>	<p>Desde una comprensión biológica, el estudiante adopta formas que llevan al respeto por los seres vivos que necesitan de los humanos para la continuidad de su vida.</p>	<p>Cuidando la naturaleza, el estudiante comprende que, de todos los mundos posibles, él mismo está comprometido con este que es el que mejor se acopla a sus modos de vida.</p>
				<p>El estudiante descubre que la valoración y el cumplimiento de las normas se convierte en imperativo categórico, como medio para ressignificar y</p>

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
<p>El estudiante reconoce, en su existencia, el paso del acontecer de la trascendencia, como respuesta a las preguntas por una vida que es misterio.</p> <p>El estudiante define pautas para la creación de un proyecto de vida que le permita abrirse a nuevas percepciones del mundo.</p> <p>El estudiante evoca los momentos más importantes de su proceso de formación, para la creación de su propio proyecto de vida, en el que incluye a los otros como factor determinante de su existencia.</p>	<p>como: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, entre otras preguntas que hagan parte de su lenguaje.</p> <p>Desde el juego de fichas de escritura, el estudiante ejercita su capacidad para proyectar, planificando algunos rasgos de su vida, en el próximo quinquenio de su existencia.</p> <p>Desde la creatividad, el estudiante codifica, en el lenguaje que prefiera, aquellos que considera los mejores momentos que recuerda en su vida.</p> <p>El estudiante descubre motivaciones de vida, a partir de las experiencias de muerte que ha tenido cercanas a su familia o amistades. Dependiendo de la madurez del grupo, se podrá atender a</p>	<p>El estudiante responde a los enigmas de la existencia, a partir de su experiencia de convivencia con los demás, valorando los modelos éticos que hacen parte de su entorno cultural.</p> <p>En el ejercicio de reflexión interna, el estudiante, con actitud silenciosa, reconoce el rostro de aquel o aquellos que lo necesitan y da pasos para salir al encuentro de otros.</p> <p>El estudiante aprecia su pasado para construir momentos de futuro, en la búsqueda de sentido y en la toma de decisiones.</p>	<p>emancipar la experiencia de la convivencia.</p> <p>En la experiencia del pasado, se encuentra su apertura hacia el futuro. Por eso, el estudiante identifica los momentos fundantes de deconstrucción de su historia personal y comunitaria.</p> <p>El estudiante evidencia capacidad de liderazgo, al profundizar y dialogar acerca de sus búsquedas de realización personal.</p> <p>El estudiante abre posibilidades para el diálogo que integra idealismo y realismo, a fin de encontrar sentidos frente a las comprensiones de cualquier credo relacionándolas con el binomio vida-muerte.</p>	

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	<p>El estudiante comprende que la búsqueda de sentido implica un diálogo con las principales características de la muerte.</p> <p>El estudiante asimila los cambios sociales que se pueden dar en la ejecución de su proyecto de vida y, a su vez, descubre que él mismo puede afectar la vida a través de su participación política como ser social por naturaleza.</p>	<p>la pregunta: ¿por qué no te suicidarías?</p> <p>El estudiante descubre en las distintas posibilidades de participación ciudadana (experiencia democrática, proyectos transversales de la institución, experiencias o interinstitucionales), un camino para promover el cambio y la transformación de su entorno.</p>	<p>En la confrontación entre vida y muerte, el estudiante valora su propia fragilidad y libertad, así como cada experiencia de vida de su familia y de sus amigos.</p> <p>A través de la valoración de la participación ciudadana, el estudiante fortalece sus capacidades de liderazgo y proyección comunitaria, con sentido de emancipación.</p>	<p>El estudiante es crítico frente a los principales sistemas e instituciones y decide vincularse a aquellas dinámicas sociales que tienden a la transformación social y de su medio.</p>
Espiritualidad	<p>El estudiante conceptualiza la espiritualidad desde sus principales características e implicaciones.</p>	<p>El estudiante percibe y ejecuta la socialización de la propia experiencia espiritual como algo relevante, en su proceso vital (trabajo cooperativo y colaborativo).</p>	<p>El estudiante construye narrativas donde valora el propio proceso espiritual, así como los testimonios de personas espirituales.</p>	<p>El estudiante es competente para la comprensión, dinamización y vivencia de valores espirituales.</p>

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	<p>El estudiante asume, con sentido crítico, los comunes aprendizajes en ambientes como la catequesis, la pastoral, la fe y demás relacionados con las religiones.</p> <p>El estudiante comprende las principales afinidades y diferencias entre las dinámicas religiosas y las espirituales.</p> <p>El estudiante valora los principales aportes de espiritualidad que hacen las comunidades religiosas consagradas y no consagradas.</p>	<p>El estudiante se formula preguntas existenciales que articulan motivaciones y proyecto de vida, en relación con las dinámicas de la vida cotidiana (pedagogía de la indignación).</p> <p>Desde el punto de vista experiencial, el estudiante vive acercamientos al sentido de la meditación, la contemplación, la interiorización y la acción espiritual (didáctica experiencial).</p> <p>El estudiante valora los principales aportes de distintas espiritualidades, en medio de la cultura (reconocimiento y aprendizaje desde la diversidad).</p>	<p>El estudiante realiza lectura y análisis de la propia historia espiritual.</p> <p>El estudiante evidencia ejercicios de resignificación, donde percibe de manera resiliente el antes, el durante y el después de algunas dinámicas personales y de la comunidad humana en contexto.</p> <p>El estudiante establece comparaciones entre una vida con mentalidad abierta frente a la espiritualidad, y una vida que se dinamiza por los criterios típicos y naturalizados de</p>	<p>El estudiante valora la propia vida y la de los demás, en distintos escenarios de socialización, como una posibilidad para construir una ciudadanía espiritual.</p> <p>El estudiante identifica los criterios fundamentales de una vida espiritual y los orienta desde la concreción de proyecciones a corto, mediano y largo plazo (edades espirituales).</p> <p>El estudiante articula los valores que tiene cada una de las dimensiones de la persona, en relación con las principales necesidades espirituales de la comunidad humana del siglo XXI.</p> <p>El estudiante reconoce en el arte de amar, un medio adecuado para descubrir sentidos de vida, en todo tipo</p>

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	<p>El estudiante valora cada una de las dimensiones de la persona, en relación con las principales necesidades espirituales de la comunidad humana del siglo XXI.</p> <p>El estudiante ejemplifica las distintas emociones que experimenta frente a la realidad religiosa y espiritual.</p> <p>El estudiante establece claras diferencias entre la ética de mínimos y la ética de máximos, descubriendo la importancia de la libertad en la vivencia de los valores.</p>	<p>El estudiante infiere los principales aportes espirituales, a partir de creaciones artísticas visuales y audiovisuales.</p> <p>El estudiante reconoce, en la integralidad, la integración y la unificación espiritual, caminos para fortalecer la construcción de personalidad auténtica, cuyo común denominador es el valor del cuidado.</p> <p>El estudiante valora la construcción de un diario personal, en torno a la posibilidad de tejer experiencias edificantes que le permitan ser líder de su propia historia y de la construcción de su felicidad (sistematización de experiencias).</p>	<p>relación interpersonal.</p> <p>El estudiante identifica caminos errados de espiritualidad y deduce criterios y prácticas que liberan de aquello.</p> <p>El estudiante advierte las problemáticas de una sociedad que no cultiva la espiritualidad (sinsentido - absurdo - individualismo - egoísmo).</p> <p>El estudiante conceptualiza y se compromete con las principales características de una vida espiritual.</p>	<p>de relaciones interpersonales.</p> <p>El estudiante descubre la importancia de una personalidad investigativa que asume las preguntas como principio de sabiduría, que dialoga con otros saberes y que procura caminos de emancipación, en los propios estilos de vida.</p> <p>El estudiante, en su proceso de autodeterminación, evidencia desarrollo en los procesos de conocimiento de sí, involucrando sentido autocrítico, superación de los prejuicios inconscientes y, sobre todo, ejercicios de conciencia espiritual que van más allá de las propias limitaciones personales familiares y culturales.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de varios autores.

Se requiere pues, hacer el reconocimiento de que los criterios de promoción escolar necesitan ser complementados con los criterios de valoración diagnóstica, didáctica, procesual y proyectiva, en el marco de los proyectos de vida de los estudiantes. Esto, sobre todo, porque, como se ha ido explicando, urgen horizontes claros y alcanzables acerca de lo que se ha comprendido como resultados de aprendizaje. Para ello, conviene recordar que el aprendizaje no se queda al nivel de captar una información a través de los sentidos, ni tampoco al nivel del interés o la emocionalidad, sino que debe llegar al punto de modificar comportamientos en la vida cotidiana.

Queda la tarea importante de la resignificación del lenguaje, en todos los sentidos posibles, no solo para dejar de confundir la evaluación con la calificación, sino para ir más allá, en los propios estilos de vida, para comprender dinámicas que no son exclusivas de un aula y una hora de clase, sino de un proyecto pedagógico sólido, cimentado en múltiples argumentos que propenden por la humanización, desde una perspectiva epistemológica crítico social y, por tanto, emancipadora. Donde, además, urge la resignificación de la espiritualidad, el pluralismo religioso y la trascendencia, como realidades humanas ávidas de cultivo, desarrollo y formación.

Esperamos que estas pistas, producto de los resultados de la investigación de más de cinco años y de la intuición y experiencia de los investigadores vinculados a este proyecto a lo largo del tiempo, sean aportantes para el diseño del sistema evaluativo de sus instituciones educativas, en lo que corresponde a la Educación Religiosa Escolar. Entre otras, queda una deuda con el lector, la pregunta concreta por los lineamientos y estándares, en el caso de los planes de estudio de la ERE en Colombia. Da la impresión de que, tras haberse preguntado durante seis años por la fundamentación epistemológica, su identidad como disciplina en la escuela, su currículo, su didáctica específica y, ahora, su evaluación, se cuenta con disposiciones para, como equipo, descubrir y dar nombre a ello, en una nueva fase que se espera concretar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Álvarez, E. (2009). Psicología y religión. Dos miradas particulares de un fenómeno: el hombre. *Poiésis*, 9(18), 1-7. <https://doi.org/10.21501/16920945.163>
- Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación de España[Aneca]. (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. ANECA. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>
- Arias, R., Rico, D. y Siciliani, J. (2021). Educación religiosa escolar y evaluación. En J. Siciliani (Ed.), *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia. Análisis estadístico e interpretación* (pp. 179-199). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/85/>
- Barrera, O. (2011). El Cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VI(11), 121-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211019068007>
- Barrios, A. y Fajardo, G. (2017). El ecosistema educativo universitario impactado por las TIC. *Anagramas*, 15(30), 101-120.
- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, (70), 1-29. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Bernal, J. (2010). Nuestra naturaleza como especie biológica: la razón de una posibilidad y una necesidad para una propuesta ética común. *Prisma Jurídico*, 9(1), 55-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93416940004>
- Bernstein, R. (2013). *El Giro Pragmático*. Anthropos Editorial.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social. Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3149>

- Bonilla, J. [Ed.] (2015). Educación y religión: violencia y paz. Acercamiento al estado actual en diversos contextos. Editorial Bonaventuriana. https://www.academia.edu/27463672/Educaci%C3%B3n_religiosa_violencia_y_paz_en_Bogot%C3%A1._Un_camino_abierto_hacia_la_ciudadan%C3%ADa.pdf
- Bonilla, J. (2016). Conflicto, religión y educación religiosa en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 66(181), 207-237. <http://www.redalyc.org/pdf/1910/191045809009.pdf>
- Bonilla, J. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la teología: transformación normativa, identidad y desafío. *Franciscanum*, 63(176), 1-22. <https://doi.org/10.21500/01201468.5396>
- Bonilla, J. y Peñaranda, M. (2019). Identidad y fines de la educación religiosa escolar. En: J. L. Bonilla Morales y M. A. Peñaranda Quintana (Eds.), *Educación religiosa escolar y educación para la paz* (pp. 15-30). Editorial Bonaventuriana.
- Bonilla, J. y Peñaranda, M. (2020). (2020). *Educación Religiosa Escolar y Educación para La Paz en perspectiva de Derechos Humanos*. Editorial Bonaventuriana.
- Bonilla, J., Peñaranda, M. y García, Y. (2019). Análisis de la oferta de programas teología y educación religiosa en Colombia. El reto de la transformación de las licenciaturas. *Franciscanum*, 61(172), 1-21. <https://doi.org/10.21500/01201468.4470>
- Botero, C. (2017). Antropología de la religión y la educación religiosa escolar. En C. Botero y A. Hernández (Comps.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 37-58). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- Botero, C. y Hernández, A. [Comps.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- Botero, C. y Hernández, A. [Eds.]. (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology and Human Development*. Harvard Press.
- Cabrera, F. y Espín, J. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Carbonell, E. y Hortolà, P. (2015). Hominización y humanización, dos conceptos clave para entender nuestra especie. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 15(1), 7-11. <https://revistas.uca.es/index.php/rampas/article/view/2217>
- Cardona, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Sanz y Torres.
- Casanova, A. (1992). *La evaluación educativa. Escuela básica*. SEP-Cooperación Española.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. *Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49.
- Consejo Nacional de Educación Superior (2 de julio 2020). *Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/CESU/399567:Acuerdo-02-del-1-de-julio-de-2020>
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Delfín.
- Coy Africano, M. (2009). Educación religiosa escolar: ¿por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49-70. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953/1998>
- Coy, L., Martínez, R., y Benítez, A. (2016). Reflexión acerca de los conceptos disciplinares de los directivos de un programa de fisioterapia. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(2),

- 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000200005&lng=es&tlng=es
- Cubillos, H., Mahecha, G., Serna, V., Valencia, W. (2020a). Aproximaciones al diseño curricular para la enseñanza y aprendizaje de la ERE. En N. Cuellar, C. Moncada y W. Valencia (Comps.), *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (pp. 143-192). Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cubillos, H., Serna, V. y Mahecha, G. (2020b). Experiencias y modelos curriculares en ERE. En N. Cuellar, C. Moncada y W. Valencia. (Comps). *Currículo en ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (pp. 61-106). Ucatólica y Universidad Católica de Oriente. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cuellar, N. (2017). Psicología de la religión y educación religiosa escolar. En C. Botero y A. Hernández [Comps.]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 77-94) Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- Cuellar, N. y Mahecha, G. (Eds.). (2021). *Aproximaciones al Diseño Didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/108
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia. Ediciones USTA y Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Eds.] (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cuellar, N., Escobar, J. E. y Moncada, C. J. (2020) La educación religiosa escolar como área fundamental en la escuela colombiana. En N. Cuellar, C. J. Moncada y W.A. Valencia. (Comps). *Currículo en*

ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación (pp. 14-35). Ucatólica y Universidad Católica de Oriente. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84

Deci, E. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 17-34. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf

Decreto 2904 de 1994 (31 de diciembre), por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. *Diario Oficial* 41.660. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1500345>

Decreto 2247 de 1997 (11 de septiembre), por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 43.131. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Decreto 529 de 2006 (21 de febrero), por el cual se establece el procedimiento para la fijación o reajuste de tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos para establecimientos educativos privados de educación preescolar, básica y media clasificados en el régimen de libertad regulada, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 46.189. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-94828_archivo_pdf.pdf

Decreto 4500 de 2006 (19 de diciembre), por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994. *Diario Oficial* 46.487. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1546945>

Decreto 1290 de 2009 (16 de abril), por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial* 47.322. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

- Decreto 2715 de 2009 (21 de julio), por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto-ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 47.417. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36876>
- Decreto 1295 de 2010 (20 de abril), por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial* 47.687. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Decreto 1075 de 2015 (26 de mayo), por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* 49.523. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Decreto 501 de 2016 (30 de marzo), por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. *Diario Oficial* 49.829. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/382084:Decreto-0501-de-marzo-30-de-2016>
- Decreto 437 de 2018 (6 de marzo), por el cual se adiciona el Capítulo 4 al Título 2 de la Parte 4 del Libro 2 del Decreto número 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Administrativo del Interior, denominado Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos. *Diario oficial* 50527. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034545>
- Decreto 1330 de 2019 (25 de julio), por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* 51.025. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1330_2019.htm.
- Díaz, F. (1993). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Trillas.

- Feldman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGrawHill.
- Engel, G. (1977). The need for a New Medical Model: a Challenge for Biomedicine. *Science (New York, N.Y)*, 196(4286), 129 – 136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrotu.
- Frankl, V. (1994). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. Paidós.
- Frankl, V. (2005). *Las raíces de la logoterapia. Escritos juveniles 1923-1942* (Eugenio Fizzotti, recopilador). San Pablo.
- Frankl, V. (2008). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Herder.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la Evaluación*. Síntesis S. A.
- Gómez, J., y Sastre, A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, (9),119-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835170007>
- González, A., y González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 175–187. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria.
- Hill, T., Burdette, A. e Idler, E. (2011). Religious involvement, health status, and mortality risk. In R. Settersten & J. Angel (Eds.), *Handbook of sociology of aging* (pp. 533-546). New York, NY: Springer
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [Icontec]. (s. f.). *Certificación ISO SG Organizaciones Educativas 21001*. https://www.icontec.org/eval_conformidad/certificacion-sg-organizaciones-educativas-iso-21001/

- Imbachi, C. (2017). Sociología de la religión y la educación religiosa escolar. En Botero, C. y Hernández, A. (Comps.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 59-76). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- James, W. (1995). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Dover.
- James, W. (2000). *Pragmatismo. Un nuevo hombre para viejas formas de pensar*. Alianza Editorial, Madrid.
- Koenig, H., King, D., y Carson, V. (2012). *Handbook of religion and health*. Oxford University Press.
- Labrador, D. (2019). La evolución de la biología y la biología evolucionista: especie y finalidad. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, (14), 395-426. <https://doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp395-426>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lautaro, E. (2012). El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. *Educación Física y Deporte*, 30(2), 671-72. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11324>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial* 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 133 de 1994 (23 de mayo), por la cual por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. *Diario oficial* 41.369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- López, C., Mahecha, G., Cubillos, H., Escobar, J., Moncada, C. y Cuellar, N. (2021). Educación religiosa escolar: hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad. En N. Cuellar, y G. Mahecha (Ed.), *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. (pp. 129-154). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/108

- Mackey, S. (2000). Towards a definition of wellness. *Te Australian Journal of Holistic Nursing*, 7(2), 34 – 38. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.492345667359573>
- Mahecha, G., Moncada, C. y Quitián, E. (2021). Aportes de la espiritualidad a la construcción de pluralismo religiosos en la escuela. En L. Ríos y W. Renán (Eds.) *Hecho religioso, cultura y derecho: la libertad religiosa en Iberoamérica* (pp. 574-590). Universidad del Magdalena y Ministerio del Interior y de Justicia. https://www.academia.edu/62499268/Aportes_de_la_espiritualidad_a_la_construccion_de_pluralismo_religiosos_en_la_escuela
- Mahecha, G., y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuéllar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martínez, E., Rodríguez, J., Díaz del Castillo, J. y Paciolla, A. (2015). *Vivir a la manera existencial. Aportes para una logoterapia clínica*. Ediciones SAPS.
- Martínez, J. (2014). Building «perfect» bodies. Cultural implications of the cult of the body and feeding megarexia. *Universitas*, 21, 77-99.
- Martínez, F. (2019) Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. Docencia Universitaria, Volumen 10.
- McDade, T. W. y Harris, K. M. (2018). The Biosocial Approach to Human Development, Behavior, and Health Across the Life Course. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences – RSF*, 4(4), 2–26. <https://doi.org/10.7758/RSF.2018.4.4.01>
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Meza, J. L., Suárez, G., Casas, J. A., Garvito, D. J., Lara, D. E. y Reyes, J. O. (enero-junio, 2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28). 247-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Docente de básica secundaria y media. Educación religiosa. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón de profesionalización docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Matemáticas*. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Matematicas_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Transición*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-internacional-de-la-rioja-en-colombia/espanol/derechos-basicos-del-aprendizaje-dba-transicion/25534349>
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la educación religiosa como disciplina escolar en Colombia? En Cuéllar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la educación religiosa escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/31291>
- Moncada, C. (2021a). Espiritualidad y religión en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (518), 12-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805188>
- Moncada, C. (2021b). Opciones epistemológicas de la Educación Religiosa Escolar para promover el pluralismo religioso en la escuela. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 9-29. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.130>
- Moncada, C. y Cuellar, N. (Ed.) (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *REER*, 10(1), 1-31. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/94/82>

- Montévil, M., Mossio, M., Pocheville, A., y Longo, G. (2016). Theoretical principles for biology: Variation. *Progress in Biophysics and Molecular Biology*, 122(1), 36–50. <http://doi.org/10.1016/j.pbiomolbio.2016.08.005>
- Morin, E. (2003). *El método II. La vida de la vida*. Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Espasa-Calpe.
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Oblitas, L. (2008). Psicología de la salud: Una ciencia del bienestar y la felicidad. *Av.Psicol*, 16(1), 9-38. <https://bit.ly/3B2CsUn>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1946). *Constitución de la Organización Mundial*.
- Ortiz, S. (2019). Espiritualidad ciudadana: Aportes en la construcción de lineamientos curriculares para la educación religiosa escolar [tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Palacio, C. (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v42n98/v42n98a09.pdf>
- Palafox, E. (1991). *Evolución y Darwinismo*. Minos
- Papalia, D., Feldman R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Peñaranda, M., Bonilla, J. y García, Y. (2019). Análisis de la oferta de programas de teología y educación religiosa en Colombia. El reto de la transformación de las licenciaturas. *Franciscanum*, 61(172). <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v61n172/0120-1468-frcn-61-172-16.pdf>
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Revista Nuevas Búsquedas*, (8), 15-27. http://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf

- Prieto, A., y Naranjo, S. (2006). El cuerpo, en el campo de estudio de la fisioterapia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 53(2), 57-71. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v53n2/v53n2a02.pdf>
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 321-336. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.08>
- Ramírez, N. (2016). Una mirada al contexto de la E.R.E. en el Altiplano del Oriente Antioqueño en Colombia ¿Educación para la paz? *Revista REER*, 6(2). 1-30. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/11>
- Ratzinger, J. (1992). *Creación y pecado*. Eunsa
- Resolución 02041 de 2016 (3 de febrero), por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Diario Oficial https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- Resolución 18583 de 2017 (15 de septiembre), por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* 50.357. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineducacion_18583_2017.htm
- Resolución 022701 del 07 de diciembre de 2020, por la cual se fija la fecha para la realización del día de la excelencia educativa “Día E” en el año 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400474_recurso_10.pdf
- Rodríguez, L. (2007). *La viabilidad de la estrategia de municipios saludables*. Universidad del Rosario.
- Rotger, B (1989). *Evaluación formativa*. Ediciones Cincel.
- Santos, M. (1988). Patología general del sistema educativo. *Infancia y Aprendizaje*, (41), 143-158.
- Santos, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Santos, M. (2018). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Marcea Ediciones.
- Scott, E. (1996). Creationism, ideology, and Science. *Annals of new york academy of sciences*, 775(1), 505-522. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb23167.x>
- Scriven, M. (1994). Product evaluation: The state of the art. *Evaluation Practice*, 15(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/109821409401500105>.
- Siciliani, J. (Ed.). (2021). *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia. Análisis estadístico e interpretación*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/85/>
- Stake, R. (2010). *Investigación cualitativa: Estudiar cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). *Theory, models, and applications of the evaluation*. Jossey-Bass.
- Tejada, J. (1997). *Evaluación de Programas. Planificación y gestión de instituciones de Formación*. Praxis.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas. Acerca de las competencias profesionales*, I(56), 20-30.
- Torres, J. (1987) *La evaluación cualitativa en educación*. Revista del centro asociado a la UNED de Melilla, Año 5º, N° 7, págs. 47-60.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Gymnos Editorial Deportiva.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.

- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Troquel.
- Unión Europea. (2011). Using Learning Outcomes. *European Qualifications Framework Series: Note 4*. https://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf
- Valencia, W. y Escobar, J. (2020). El currículo y lo curricular: posibles implicaciones sociocríticas. En N. Cuellar, C. Moncada y W. Valencia. (Comp.), *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (pp. 105-141). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Valle Raleig, M., Beramendi, M., y Delfino, G. (2011). Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*, 7(14), 7-26. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2469>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vargas, J. y Moya, L. (2019). El desarrollo espiritual en la Educación Religiosa Escolar. En J. Meza (Dir.), *La religión en la escuela: aproximaciones al objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 131-171). Pontificia Universidad Javeriana.
- Vergara, M. (2007). Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 41-50. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1946>
- Vélez, L. (1989). *Ética Médica*. Corporación para Investigaciones Biológicas.
- Wozniak, R. (2000). *Mente y Cuerpo: De René Descartes a William James*. Supported.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza.
- Zubiri, X. (2005). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social histórica*. Alianza Editorial.

AUTORES

Natalia Cuellar Orrego



Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Licenciada en Filosofía de la misma universidad. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003083

Ciro Javier Moncada Guzmán



Estudiante de doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, con estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Catedrático de la maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001592537



Jaime Laurence Bonilla Morales

Doctor en "Artes y humanidades: teología" de la Universidad de Murcia (España), Magister en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Especialista en Docencia mediada por las TIC, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Actualmente es Profesor Asistente de la Facultad de Teología en la Pontificia Universidad Javeriana. Es miembro del grupo de investigación Academia y ha sido parte del grupo de investigación Devenir. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5821-6021>;

CvLac:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001041924&lang=es



Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán

Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en la IED San Rafael. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás, en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000067774



Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero

Estudiante de doctorado en Educación. Magíster en Educación y licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás. Bachiller en la Sagrada Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador del Departamento de Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Lumen Gentium (Unicatólica), de la ciudad de Cali.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000512885



José Edwar Escobar Mejía

Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica.

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144417



Mario Andrés Peñaranda Quintana:

Magíster en Educación y especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación de la Universidad Libre Bogotá. Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Actualmente, se desempeña como docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Universidad Santo Tomás de Villavencio. Es miembro de la Red de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el Caribe (ODREC). Ha participado en las actividades de la red de programas de Educación Religiosa (Redere), al igual que de la red de Programas de Teología del país (Teored).

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000992011



Vanessa Soraya Ibarra Arroyo:

Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Ejercicio Físico para la Salud y profesional en Fisioterapia de la Universidad del Rosario. Docente e investigadora del programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001673973