



Universidad del Azuay

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación, mención Gestión y Liderazgo

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y RELACIONES
INTERPERSONALES: PERCEPCIÓN DESDE LOS
DOCENTES Y ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA
PARTICULAR LA ASUNCIÓN

Autor:

Christian Calle Sarmiento

Director:

PhD. María del Pilar Rodríguez Gómez

Cuenca – Ecuador

2026

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a Tommy y a María Augusta,
a ellos mi amor, mi respeto y entrega total,
por su paciencia, por su esperanza, y tenacidad,
por su palabra siempre honesta y frontal.
a ellos y al cielo toda mi entrega y fidelidad.
Los amo

AGRADECIMIENTO

A mis profesores, a cada uno de ellos, a Liliana y Karina, a María del Pilar por toda su paciencia y apoyo, a Gaby y a postgrados, a mi familia, mis hermanos y mi madre, de manera especial una gratitud al Padre Romel, que haya en el cielo, sigas trazando el camino para todos aquellos que deseen caminar y crecer

RESUMEN:

La educación religiosa en instituciones confesionales constituye un ámbito de especial relevancia en sociedades plurales, donde se busca no solo transmitir contenidos doctrinales, sino también favorecer la convivencia, la construcción de sentido y la formación integral. El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de docentes y estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular La Asunción respecto a la influencia de la educación religiosa en las relaciones interpersonales durante el año lectivo 2025. Se desarrolló un estudio cualitativo de alcance descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de información. La muestra incluyó docentes y estudiantes seleccionados intencionalmente, lo que permitió explorar en profundidad sus experiencias y valoraciones.

Los resultados evidenciaron tres categorías centrales: la educación religiosa como espacio de interioridad y búsqueda de sentido; como factor de cohesión y convivencia grupal; y como práctica que, en ciertos casos, es percibida como rígida o poco dialogante. Mientras los docentes destacaron su aporte en la formación de valores como respeto, solidaridad y empatía, algunos estudiantes señalaron limitaciones vinculadas a metodologías repetitivas y desconexión con sus inquietudes cotidianas. Esta tensión revela que el impacto de la educación religiosa depende en gran medida de los enfoques pedagógicos y del grado de apertura al diálogo.

La conclusión principal es que la educación religiosa, en contextos confesionales, no garantiza automáticamente relaciones interpersonales positivas. Su potencial formativo se concreta cuando se orienta hacia la apertura, la reflexión crítica y la vivencia comunitaria, contribuyendo así a la construcción de ciudadanía y a la convivencia democrática.

Palabras clave: Educación religiosa; escolaridad confesional; relaciones interpersonales, investigación cualitativa; educación secundaria

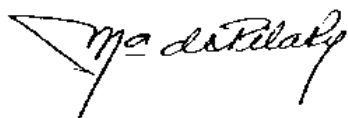
ABSTRACT:

Religious education in faith-based institutions plays a significant role in plural societies, where the aim is not only to transmit doctrinal content but also to foster social coexistence, meaning-making, and holistic development. This study analyzed the perceptions of high school teachers and students at Unidad Educativa Particular La Asunción regarding the influence of religious education on interpersonal relationships during the 2025 academic year. A descriptive qualitative design was employed, using semi-structured interviews as the primary data collection method. The sample consisted of purposively selected teachers and students, allowing for an in-depth exploration of their experiences and perspectives.

The findings revealed three main categories: religious education as a space for inner reflection and meaning-making; as a factor of group cohesion and coexistence; and as a practice sometimes perceived as rigid or not sufficiently dialogical. While teachers emphasized its contribution to the development of values such as respect, solidarity, and empathy, some students identified limitations related to repetitive methodologies and a lack of connection with their everyday concerns. These findings suggest that the impact of religious education largely depends on pedagogical approaches and the degree of openness to dialogue.

The study concludes that religious education in confessional contexts does not automatically ensure positive interpersonal relationships. Its formative potential is realized when it is oriented toward openness, critical reflection, and community experience, thereby contributing to citizenship formation and democratic coexistence.

Keywords: religious education; faith-based education; interpersonal relationships; qualitative research; secondary education



María del Pilar Rodríguez Gómez
Directora Trabajo de Titulación

ÍNDICE

Índice de tablas, figuras y anexos.

1. Introducción	1
2. Metodología	11
Tabla de Categorías – Análisis	14
3. Resultados	17
Discusión	40
Conclusiones	49
Referencias	53
Hoja de Codificación	55
Anexos	
Anexo 1 Gráfico, entrevista estudiantes	62
Anexo 2 Fotografía	69
Anexo 3 Instrumento y gráficos entrevistas docentes	70

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, atravesado por transformaciones culturales aceleradas, pluralismo de cosmovisiones, cambios tecnológicos y reconfiguración de los vínculos sociales, la educación —en sus diversas áreas— se enfrenta al desafío de sostener propuestas formativas que no solo transmitan conocimientos, sino que promuevan experiencias de sentido, convivencia, pertenencia y construcción ética de la vida en común. En este marco, la educación religiosa escolar en instituciones de identidad confesional se encuentra interpelada de manera particular: por un lado, debe dialogar con el currículo nacional, con los enfoques pedagógicos predominantes y con la normativa educativa vigente; por otro, tiene la responsabilidad de expresar su identidad y su carisma institucional de manera significativa para las nuevas generaciones, evitando caer en prácticas anacrónicas, meramente doctrinales o desconectadas de la realidad vital del estudiantado. En consecuencia, pensar la educación religiosa hoy implica preguntarse por su pertinencia pedagógica, por su contribución a la formación integral, por su relación con la libertad de conciencia en contextos diversos y, de manera decisiva, por su potencial para favorecer relaciones interpersonales más fraternas, empáticas y solidarias.

Las instituciones educativas de carácter confesional, al desarrollar propuestas pedagógicas alineadas con su identidad, suelen apoyarse —en términos teóricos— en perspectivas constructivistas, en tanto el aprendizaje se comprende como un proceso activo de construcción de significados donde el estudiante interpreta el mundo a partir de sus experiencias, contextos y marcos de referencia. Sin embargo, la sola declaración de un enfoque constructivista no garantiza, por sí misma, prácticas educativas liberadoras o procesos de aprendizaje significativos; en particular, la educación religiosa puede quedar atrapada en lógicas de transmisión vertical, repetición memorística o imposición de contenidos, reproduciendo el esquema que Freire denomina “educación bancaria”, donde el educador “deposita” verdades y el estudiante se limita a recibirlas (Freire, 1973). Esta tensión —entre el discurso pedagógico contemporáneo y las prácticas concretas— se vuelve aún más delicada cuando la educación religiosa se concibe reducidamente como catequesis ritual o como instrucción doctrinal cerrada, sin apertura al diálogo, a la pregunta y al vínculo con la realidad histórica. Por ello, el debate actual no se limita a si debe o no existir educación religiosa escolar, sino a cómo se la vive y se la enseña: con qué metodologías, desde qué antropología, con qué

imagen de Dios y del ser humano, y con qué propósito formativo en relación con la vida cotidiana, la cultura, la ciencia y la convivencia social.

En el trasfondo de esta investigación subyace la convicción de que toda filosofía educativa —y de manera especial la educación religiosa en instituciones confesionales— sostiene una concepción específica sobre el ser humano, el sentido de la vida, la trascendencia y la comunidad. Dichas concepciones no son neutras: orientan prioridades, enfoques metodológicos, modos de evaluar y estilos relacionales dentro del aula. En contextos actuales, donde se evidencia un descenso de ciertas competencias emocionales y sociales, expresado en problemáticas como aislamiento, insatisfacción, ansiedad o debilitamiento de la convivencia (Goleman, 1996), se vuelve crucial examinar cómo las prácticas educativas contribuyen a la calidad de las relaciones interpersonales. La escuela no es únicamente un espacio de aprendizaje cognitivo; es, ante todo, un escenario de socialización, encuentro y construcción del “nosotros”, donde el estudiante desarrolla habilidades comunicativas, empatía, resolución de conflictos, tolerancia y respeto. Tal como lo expresan (Martin, 1993) y (Jourard, 1971) la condición humana se realiza en la relación: las personas se necesitan para ser plenamente humanas, y toda vida real acontece como encuentro. Bajo esta perspectiva, resulta legítimo y necesario indagar en qué medida la educación religiosa —cuando se plantea como experiencia de interioridad, sentido y comunidad— puede fortalecer vínculos interpersonales más auténticos, o, por el contrario, cuando se vive de modo rígido y dogmático, puede generar distancia, apatía o desconexión.

En el ámbito eclesial y pastoral, estas inquietudes se enmarcan en un proceso histórico más amplio. El Concilio Vaticano II, y de modo particular la constitución pastoral (Concilio Vaticano II, 1965), expresó con fuerza la invitación a que los discípulos de Cristo asuman como propias las alegrías, esperanzas, tristezas y angustias de la humanidad, especialmente de los más pobres. Esta mirada supuso una ruptura con enfoques autorreferenciales y abrió una comprensión más encarnada de la fe, vinculada con la historia y con la realidad social concreta. En el mismo horizonte, se reconoce que la educación en la fe ha enfrentado una crisis de credibilidad, que exige a la Iglesia asumir un rol histórico transformador (Richard, *La Iglesia latinoamericana entre el temor y la esperanza*, 1981)). Esta crisis no se explica únicamente por cambios culturales externos, sino también por estilos internos de comunicación religiosa que se perciben poco dialogantes, excesivamente moralistas o incapaces de conectar con los lenguajes actuales. En América Latina, como respuesta a dicha situación, emergió una tradición teológica y pastoral crítica que buscó articular cristianismo y compromiso social, promoviendo

una fe encarnada en la historia de los pueblos. En esta línea, autores como (Gutiérrez, 1971) (Sobrino, 1991) (Boff, 1999) junto con el testimonio profético de figuras eclesiales como (Casaldáliga, 1971) y (Romero, 1980) portaron a comprender la fe no como refugio intimista sino como fuerza espiritual y ética capaz de interpelar estructuras injustas y de promover dignidad para los excluidos.

No obstante, pese a estos desarrollos teológicos y pastorales, en diversos contextos educativos confesionales persiste una problemática urgente: la educación religiosa continúa anclada en enfoques tradicionales que han perdido resonancia entre las nuevas generaciones. Se constata una enseñanza con rasgos de inmovilidad conceptual y metodológica: teologías presentadas como incuestionables frente a la ciencia, contenidos expuestos como verdades cerradas, ausencia de debate crítico y metodologías que no movilizan la participación ni la reflexión personal. Esta situación se agrava cuando la experiencia de fe se reduce a culto, piedad o cumplimiento formal, encapsulada en un dogmatismo hermético que deja poco lugar para la pregunta, el razonamiento o la crítica. Así, la educación religiosa corre el riesgo de transformarse en un conjunto de prácticas previsibles, donde el docente “plantea la verdad” desde una sola posición, debilitando el protagonismo del estudiante y empobreciendo la experiencia educativa. Tal crítica conecta con la “pedagogía de la pregunta” propuesta por Freire & Faundez (2013), quienes advierten que cuando el profesor llega con preguntas que nadie ha formulado —o con respuestas prefabricadas— se corta de raíz la curiosidad y la construcción genuina de conocimiento. En términos pastorales y pedagógicos, esta desconexión no solo afecta el aprendizaje en religión: incide en la manera de comprender al otro, de convivir y de construir comunidad, porque la educación religiosa, cuando se vive desde una lógica de superioridad, imposición o exclusión, puede debilitar la empatía y reforzar fronteras simbólicas.

En este contexto, la presente investigación surge como una respuesta a la urgencia de replantear la identidad y la práctica de la educación religiosa en el aula, con especial atención al contexto local de una institución educativa confesional concreta: la Unidad Educativa Particular La Asunción. Su propósito general es describir la percepción de docentes y estudiantes de bachillerato sobre la influencia entre educación religiosa y relaciones interpersonales durante el año lectivo 2025, asumiendo que el modo en que se vive la educación religiosa —su enfoque, su lenguaje, sus metodologías y su horizonte antropológico— puede impactar significativamente en la convivencia escolar, en el clima de aula, en la cohesión grupal, en el sentido de pertenencia y en la formación ciudadana. Esta investigación no parte

de una afirmación simplista que suponga que “más religión equivale automáticamente a mejores relaciones”, sino de una pregunta crítica: ¿qué percepciones tienen los actores educativos sobre dicha influencia y de qué manera describen esa relación? La relevancia de la percepción se fundamenta en el hecho de que las prácticas educativas no se reducen a intenciones institucionales; se concretan en experiencias vividas, interpretadas y narradas por quienes participan en ellas. Comprender estas percepciones puede aportar luces para revisar prácticas, fortalecer procesos formativos y construir propuestas más significativas.

La pregunta de investigación que orienta el estudio se formula del siguiente modo: ¿Qué percepción tienen los docentes y estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular La Asunción sobre la influencia entre educación religiosa y relaciones interpersonales durante el año lectivo 2025? Para responderla, se plantean objetivos específicos articulados: (1) identificar las percepciones docentes sobre el papel de la educación religiosa en la formación de relaciones interpersonales; (2) explorar las percepciones estudiantiles respecto a cómo la educación religiosa influye en su manera de relacionarse; y (3) analizar los resultados de ambas percepciones en relación con educación religiosa y relaciones interpersonales. Esta estructura permite un abordaje que reconoce la complejidad del fenómeno: el mismo proceso educativo puede ser interpretado de forma distinta por docentes y estudiantes, y esa diferencia, lejos de ser un problema, constituye una fuente valiosa para comprender tensiones, posibilidades y desafíos.

La pertinencia del tema se fortalece al considerar que la educación religiosa no se desarrolla en un vacío, sino en sociedades crecientemente plurales. Como señalan (Banks, 2009) y otros autores en la discusión sobre globalización, los centros educativos se convierten en espacios donde convergen diversidad cultural, modelos de vida y creencias religiosas diferentes, lo que exige nuevos modos de diálogo, escucha y apertura. (Habermas, 2000) subraya que el diálogo entre religión y sociedad requiere capacidades de respeto, identificación y apertura, como condiciones para una coexistencia pacífica. En una institución educativa católica, esta realidad adquiere particular relevancia: el ideario institucional puede sostener una propuesta cristiana clara, pero la comunidad educativa puede incluir familias no creyentes o pertenecientes a otras confesiones —como ocurre en La Asunción—, generando el reto pedagógico de educar desde la identidad sin caer en imposición, y de formar en valores y espiritualidad sin desconocer la libertad religiosa y la pluralidad de experiencias.

En Ecuador, además, este debate se inscribe en un marco jurídico y educativo específico. (República del Ecuador, 2008) reconoce la educación como derecho y deber del

Estado (art. 26), garantiza la libertad de elegir una educación acorde con principios, creencias y opciones pedagógicas (art. 29), y protege el derecho de practicar, conservar, cambiar y profesar una religión o creencia, tanto en público como en privado (art. 66, núm. 8). Paralelamente, la (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011) incorpora el principio de laicismo como independencia frente a religiones, cultos y doctrinas, evitando su imposición para garantizar la libertad de conciencia (art. 2). Asimismo, la LOEI reconoce la existencia de instituciones fiscomisionales (art. 55), promovidas por congregaciones u organizaciones de carácter confesional, que deben garantizar educación gratuita y de calidad, y que —entre sus objetivos— incluyen la formación en valores mediante la enseñanza de religión como área del conocimiento orientada a fines educativos. Este marco muestra que el reto de la educación religiosa no es meramente confesional, sino también pedagógico, ético y ciudadano: cómo formar integralmente sin vulnerar conciencias; cómo sostener identidad sin exclusión; y cómo convertir la diversidad en oportunidad educativa.

Dentro de este entramado, la Unidad Educativa Particular La Asunción presenta rasgos institucionales relevantes. Como institución adherida a la FEDEC y vinculada a la CONFEDC, cuenta con capellanía autorizada por la Arquidiócesis de Cuenca y desarrolla celebraciones sacramentales organizadas mediante su Plan Operativo Anual. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2023) sostiene un ideario orientado al bienestar integral de la comunidad educativa, integrando dimensiones intelectual, deportiva, espiritual y artística. Además, su pertenencia a la Universidad del Azuay —que se reconoce como comunidad académica particular y católica, orientada por principios cristianos y por la búsqueda de una sociedad justa— refuerza el marco identitario de la institución. En este contexto, la educación religiosa forma parte del proyecto institucional como componente que articula valores como trabajo, respeto, pluralismo, libertad, equidad, solidaridad, reciprocidad y corresponsabilidad. Tales valores no operan solo como enunciados: idealmente se expresan en prácticas, interacciones y modos concretos de convivencia, razón por la cual resulta pertinente investigar la relación entre educación religiosa y relaciones interpersonales, especialmente en una etapa como el bachillerato, donde se consolidan identidades, se intensifican vínculos y se enfrentan tensiones propias de la adolescencia.

Ahora bien, para comprender la relación entre educación religiosa y convivencia, esta investigación se apoya en un marco teórico que articula dos grandes núcleos: (1) la espiritualidad y la educación liberadora; y (2) las relaciones interpersonales como dimensión

clave de la formación humana, con especial énfasis en competencias socioemocionales como comunicación, empatía, resolución de conflictos, respeto y tolerancia.

En el primer núcleo, la espiritualidad es concebida más allá de una idea reducida de “prácticas religiosas” o “pensar en Dios”. Según Leonardo Boff (2013), el concepto de espíritu ha transitado desde una comprensión como sustancia hacia una visión existencial, entendida como modo de ser humano y, en la contemporaneidad, como capacidad de interrelación. En este sentido, el ser humano se abre al otro, se comunica, se autotrasciende y construye comunión con la “Suprema Alteridad”, caracterizada por el cuidado y la amorosidad. Así, lo opuesto al espíritu no es la materia, sino la muerte entendida como ausencia de relación (Boff, 2003). En consecuencia, la espiritualidad puede entenderse como toda actitud y actividad que favorece la vida, la comunión y el cuidado. Boff (1999) profundiza esta idea al desarrollar la espiritualidad liberadora como búsqueda de liberación integral: dimensión social (compromiso con justicia y transformación), dimensión política (solidaridad y opción por los pobres), dimensión ecológica (interconexión y cuidado de la casa común), dimensión mística (comunión con Dios, los demás y la creación) y dimensión ética (cultura de paz y respeto por toda vida). Este enfoque ofrece una clave decisiva para repensar la educación religiosa: no como adoctrinamiento, sino como cultivo de interioridad y de conciencia ética vinculada con la realidad social.

La educación liberadora, por su parte, halla en Freire (1973) una matriz pedagógica centrada en concientización, diálogo horizontal, empoderamiento y contextualización del aprendizaje. En lugar de una educación que “deposita” contenidos, Freire propone una pedagogía donde educadores y educandos construyen conocimiento colaborativamente, interpretando su mundo para transformarlo mediante praxis: acción–reflexión–acción. La educación liberadora busca justicia social, igualdad, inclusión y participación; y reconoce que el aprendizaje genuino se origina cuando se vincula con la vida concreta. En el terreno de la educación religiosa, estas categorías permiten cuestionar enfoques dogmáticos y proponer procesos donde la fe dialogue con la historia, la cultura y las preguntas reales del estudiantado. En esta línea, la formación para la ciudadanía —orientada a la democracia, la justicia y la paz— requiere el desarrollo de competencias sociales, críticas y comunicativas, que permitan al sujeto reconocerse en relación con los otros y participar activamente en la vida social. Como señalan García-Ruiz et al. (2014) la educación debe orientarse a la construcción de una ciudadanía activa y participativa, capaz de interactuar en contextos sociales diversos. Esta perspectiva converge con lo planteado por (Naranjo Higuera, 2019), quienes conciben la educación

religiosa como una praxis orientada al cultivo de la interioridad humana, no desde una actitud individualista, sino como un proceso de búsqueda de conocimiento que permite comprender la realidad y resignificar dimensiones como la emancipación, la vinculación y la transformación de la vida cotidiana (p. XX).. En suma, educación y espiritualidad liberadora se entrelazan como dimensiones inseparables de una formación integral, crítica y

Un segundo eje teórico clave en esta investigación es la comprensión de la educación religiosa–espiritual como experiencia significativa de comunión, capaz de favorecer aprendizajes relevantes y relaciones más humanas. En esta línea, se reconoce que la educación religiosa tradicional, cuando no promueve debate ni democratización del conocimiento, tiende a volverse predecible y poco movilizadora. Frente a ello, la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) sugiere que el conocimiento nace de la curiosidad y de la problematización; en religión, esto implica reconocer que el estudiante debe ser el centro del proceso, y que los contenidos han de partir de inquietudes personales y colectivas. Educar en la fe, entonces, no consistiría en entregar dogmas acabados, sino en aprender a articular fe y realidad desde una relación dinámica. En esta dinámica, la incertidumbre ocupa un lugar decisivo: Morín (1999) destaca que el futuro no está escrito y que la educación debe preparar para cambios, escenarios nuevos y transformaciones constantes. Por tanto, se requieren docentes capaces de discernir “signos de los tiempos” Richard, (2001), innovar estrategias y acompañar procesos en un mundo vertiginoso.

Bajo esta visión, el aprendizaje religioso se comprende como experiencia que no se agota en contenidos, sino que se valida en la relación con el entorno: lo aprendido cobra sentido cuando el estudiante puede inferirlo, conectarlo con la vida, y transformarlo en criterios de acción. El informe Delor (1996) al proponer los cuatro pilares de la educación, subraya “aprender a vivir juntos” como empresa central del tiempo contemporáneo. Si la educación religiosa aspira a ser significativa, debe contribuir precisamente a ese aprender a convivir, a construir comunidad, a cultivar fraternidad, y a desarrollar una ética del cuidado y del encuentro. De ahí que una educación religiosa liberadora partiría de la realidad para formar sujetos constructores de una sociedad más igualitaria, con docentes que promuevan análisis, lectura crítica y reflexión. En este punto, la investigación se sitúa en una tensión productiva: reconoce el potencial humanizador de la educación religiosa, pero también advierte el riesgo de su empobrecimiento cuando se desconecta de la vida y de la pregunta.

La investigación, además, se sustenta en una categoría contemporánea que permite tender puentes entre fe, sentido y vida: la inteligencia espiritual. (Zohar Danah, 2001) la definen

como una capacidad que trasciende lo doctrinal y habilita la búsqueda de significado profundo, la confianza en lo intangible y la apertura a la incertidumbre, permitiendo afrontar desafíos con una base ética sólida. En el contexto de la presente tesis, la inteligencia espiritual funciona como marco conceptual para superar el dogmatismo hermético criticado: si la fe se entiende como inteligencia trascendental, entonces no se reduce a una actitud piadosa, sino que se convierte en un modo de leer la realidad, integrar fe y razón, y construir criterios para la convivencia. Esta aproximación se conecta con el fundamento bíblico citado como horizonte del estudio, de la primera carta de San Pedro, 3, 15 habla de “dar razones de nuestra esperanza” Dar razones, implica diálogo, argumentación, apertura; no es imposición, sino testimonio razonado y vivencial que puede traducirse en actitudes concretas de empatía, solidaridad y respeto.

En el tercer eje, relativo a relaciones interpersonales, la investigación reconoce que la socialización es un proceso constitutivo de la experiencia humana. (Yubero Jiménez, 2005) explica que los hábitos, valores y motivos se adquieren en interacción, convirtiendo a la persona en miembro productivo de su cultura. En la vida escolar, esta socialización se intensifica y se complejiza: la convivencia cotidiana genera vínculos, pero también conflictos, tensiones y necesidades de mediación. El conflicto —como recuerda (Fuquen Alvarado, 2003)— no debe comprenderse solo como negatividad; puede ser punto de partida para aprendizajes positivos si se orienta a soluciones mediante diálogo y negociación. De igual modo, la invitación del Papa Francisco (2013) a una cultura del encuentro refuerza el horizonte relacional de una educación religiosa que no se limita a lo ritual, sino que se expresa en fraternidad, paz y coexistencia.

En coherencia con lo anterior, la Unidad Educativa Particular La Asunción declara en su Código de Convivencia (2021) principios que conectan educación religiosa y relaciones interpersonales: educación en democracia, libertad con responsabilidad, cultura de paz y consenso, respeto a la diversidad e inclusión, identidad y autonomía, valoración de cada miembro como ser único y singular. Tales principios, alineados con lineamientos del Ministerio de Educación (2022) sobre convivencia, refuerzan la importancia de investigar si esos horizontes se viven y se perciben en la práctica cotidiana. Dicho de otro modo, la investigación no busca solo describir un ideal institucional, sino comprender cómo lo experimentan docentes y estudiantes, y qué elementos —pedagógicos, relacionales o culturales— favorecen o dificultan esa vivencia.

En el estado del arte incluido en el texto base, se evidencian tendencias que contextualizan el problema. Jackson (2016) señala el reto de enseñar religión en sociedades secularizadas donde muchos estudiantes ya no reciben formación religiosa en sus hogares, pero aun así perciben la educación religiosa como recurso para pensamiento crítico, empatía y comprensión intercultural. (Sonia Naranjo, 2019) comprenden la educación religiosa como un espacio orientado al cultivo de la espiritualidad humana, favoreciendo la construcción de sentido, la apertura al otro y el reconocimiento del pluralismo. Estos estudios respaldan la pertinencia de investigar la educación religiosa no solo como transmisión de contenidos, sino como experiencia formativa relacionada con convivencia, pluralidad y habilidades socioemocionales.

A partir de estos antecedentes, la investigación se enfoca en un aspecto específico: la percepción de docentes y estudiantes sobre la influencia entre educación religiosa y relaciones interpersonales. La elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de comprender significados, valoraciones, experiencias y sentidos construidos por los sujetos. El enfoque cualitativo —tal como se plantea en el texto base— asume la importancia de procesos participativos y éticos, y se sostiene en la premisa de que la construcción de conocimiento está vinculada con la posibilidad de transformar la realidad social (Cifuentes Gil, 2011). El alcance descriptivo permite especificar características relevantes del fenómeno sin pretender establecer causalidades rígidas, sino más bien reconstruir cómo interpretan los actores la relación entre educación religiosa y convivencia. Como plantea (Hernández Sampieri, 2010), la obtención de información cualitativa exige capacidad para recoger la vivencia provista por participantes en toda su magnitud, interpretando pensamientos y emociones, y fortaleciendo la calidad del análisis mediante discusión con pares.

En coherencia con ello, la técnica central de recolección de datos propuesta son entrevistas semiestructuradas, por su flexibilidad y por su capacidad para explorar en profundidad perspectivas individuales y colectivas. (Díaz-Bravo, 2013) señalan que su ventaja radica en la posibilidad de adaptar preguntas, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, motivando al interlocutor para expresar experiencias y valoraciones. En términos procedimentales, la investigación contempla petición formal a la institución, consentimiento informado previo, y selección intencional de participantes —mayoritariamente estudiantes de bachillerato y docentes— con características pertinentes al objeto de estudio. Desde esta lógica, el estudio aspira a reconstruir un mapa de percepciones que permita comprender cómo se vive la educación religiosa en La Asunción: qué se valora, qué se critica,

qué experiencias se consideran significativas, qué tensiones emergen en relación con la diversidad, y cómo todo ello se relaciona con el modo de convivir y vincularse.

En síntesis, esta tesis se inscribe en un problema educativo, pastoral y social de alta relevancia: la necesidad de superar una educación religiosa desconectada de la realidad, percibida como dogmática o poco significativa, y de construir, en cambio, una educación religiosa capaz de dialogar con la pluralidad, con la ciencia, con la cultura contemporánea y con las preguntas existenciales del estudiantado. Esta necesidad se vuelve aún más importante cuando se reconoce que la escuela es un espacio donde se aprende a vivir con otros, y donde las relaciones interpersonales constituyen un eje decisivo de bienestar, pertenencia y desarrollo humano. Desde los aportes de la espiritualidad liberadora de Leonardo Boff, (2003), la educación liberadora Paulo Freire (1970), la pedagogía de la pregunta, el pensamiento complejo de Edgar Morin (1990), la educación para la convivencia de Delors (1996), la inteligencia espiritual de Zohar y Marshall y Gardner (2001, 1983) y los estudios sobre competencias socioemocionales de Daniel Goleman (1995), la investigación propone un marco interpretativo robusto para leer la experiencia de una institución concreta y comprender cómo docentes y estudiantes perciben la relación entre educación religiosa y relaciones interpersonales.

Finalmente, esta introducción permite delimitar el horizonte global del estudio: en un tiempo marcado por pluralismo, secularización y fragilidad de vínculos, la educación religiosa —si asume un enfoque liberador, dialógico y significativo— puede constituirse en un espacio de construcción ética, interioridad crítica y comunión; pero si permanece anclada en modelos rígidos y poco dialogantes, puede profundizar desconexiones y perder relevancia formativa. Precisamente por ello, la pregunta por la percepción de los actores educativos no es un detalle instrumental, sino el camino para comprender la realidad vivida y, a partir de ella, abrir posibilidades de mejora. Conocer cómo docentes y estudiantes interpretan la influencia entre educación religiosa y relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Particular La Asunción durante 2025 permitirá ofrecer aportes concretos para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas coherentes con el ideario institucional, con el marco jurídico ecuatoriano y con las exigencias educativas del presente, promoviendo una educación integral que no renuncie ni al sentido trascendente ni al compromiso humanizador del encuentro con el otro.

2. METODOLOGÍA

El presente capítulo detalla el camino metodológico recorrido para abordar la pregunta de investigación: ¿cuál es la percepción de la educación religiosa en las relaciones interpersonales de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular La Asunción? Se describe y justifica el enfoque, el nivel, la población, las técnicas de recolección y el método de análisis empleados, siempre bajo una premisa ética y participativa que busca comprender la realidad desde la subjetividad de los actores educativos.

2.1. Enfoque de la investigación: Cualitativo

Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo. Este enfoque no solo se orienta a describir experiencias, interpretaciones y significados, sino que también permite rescatar la subjetividad de los actores que participan en la investigación, comprendiendo la realidad desde su perspectiva. Como señala Cifuentes (2011), la construcción del conocimiento está estrechamente relacionada con los contextos sociales y culturales en los que interactúan los sujetos; por ello, se asume la premisa de que, para construir conocimiento significativo sobre la realidad educativa, es fundamental comprender el entramado social en el que esta se desarrolla. La elección de este enfoque se argumenta en la necesidad de explorar a profundidad las percepciones, valores y experiencias subjetivas que estudiantes y docentes tienen acerca de la influencia de la educación religiosa en las relaciones interpersonales. Un enfoque cuantitativo no habría permitido captar la riqueza de los discursos, las emociones y los significados que los propios actores construyen en su día a día. Por lo tanto, el paradigma cualitativo es el más adecuado para responder al objetivo de comprender, en toda su magnitud, un fenómeno humano y social tan complejo como la convivencia escolar mediada por una formación en valores, espiritualidad y sentido.

2.2. Nivel de la investigación: Descriptivo

El nivel de investigación adoptado es el descriptivo. Según Sampieri (2014) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Su valor radica en que permiten detallar cómo se manifiesta un fenómeno en un contexto específico, sin

pretender establecer relaciones causales entre variables. En coherencia con el enfoque cualitativo, este nivel resulta idóneo para los fines de nuestro estudio. No se busca medir el "impacto" de la educación religiosa de forma numérica o causal, sino describir y caracterizar las percepciones que estudiantes y docentes tienen sobre ella y su vínculo con las interacciones sociales cotidianas. Se pretende observar, sistematizar y comprender los discursos y experiencias subjetivas para detallar cómo la educación religiosa es interpretada por la comunidad educativa y de qué manera, según sus propios relatos, esta influye en la convivencia dentro de la institución.

2.3. Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Particular La Asunción de la ciudad de Cuenca. La población de interés estuvo compuesta por los estudiantes de Bachillerato y los docentes de la institución. Muestra de estudiantes: Se seleccionó una muestra de 24 estudiantes de Bachillerato (Primero, Segundo y Tercer curso). El tipo de muestreo fue intencional, buscando la riqueza y diversidad de perspectivas y la representatividad estadística. Los criterios de selección fueron los siguientes:

Cobertura por curso: 2 estudiantes por cada uno de los 3 cursos de Bachillerato, total 24 estudiantes.

Experiencia en la asignatura: Se consideró tanto a estudiantes que hubieran cursado educación religiosa como a aquellos que no, con el fin de obtener puntos de comparación y enriquecer el análisis con distintas visiones.

Paridad de género: Se garantizó la participación equitativa de 12 mujeres y 12 varones.

Rendimiento académico: Para obtener una visión heterogénea del estudiantado, se estableció una cuota basada en el promedio de calificaciones: 40% de estudiantes con promedio superior a 9, 40% con promedio superior a 7, y 20% con promedio inferior a 7.

Consentimiento: Fue requisito indispensable contar con la autorización escrita de sus representantes legales y la expresión de voluntad por escrito de los propios estudiantes para participar.

Muestra de docentes: Se entrevistó a 5 docentes de la institución, seleccionados por su participación en los niveles de Bachillerato y su disposición a colaborar con el estudio, lo que permitió obtener una visión desde la práctica pedagógica.

Proceso de confirmación y aspectos éticos:

El proceso de investigación se fundamentó en principios éticos de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Se expuso ante Rectorado la petición quien sumillo que se siguieran las observaciones y recomendaciones del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución, quienes actuaron como garantes del bienestar de los participantes. Previo a cada entrevista, se explicó de forma clara y sencilla el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad absoluta de los datos. Todos los participantes (docentes y estudiantes) y, en el caso de los menores de edad, sus representantes, firmaron un consentimiento informado, formalizando así su aceptación y creando un ambiente de confianza, para la investigación cualitativa (Anexo 1. Consentimiento informado)

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para captar de manera integral las percepciones de la comunidad educativa, se emplearon técnicas cualitativas que permiten aproximarse al fenómeno desde diversos ángulos y aportar profundidad a la interpretación.

Entrevistas semiestructuradas: la técnica central. La entrevista semiestructurada, como señala (Kvale, 2011), facilita un diálogo fluido que permite adentrarse en significados, emociones y experiencias, otorgando voz a los participantes como productores de conocimiento situado. Su flexibilidad permite seguir un guion de temas, pero también da espacio para que surjan respuestas espontáneas y reflexiones personales (Anexo 2. Formato entrevista a docentes; Anexo 3. Formato entrevista estudiantes)

Diseño y aplicación: Los guiones de entrevista (para estudiantes y docentes) se diseñaron tomando como referentes las macrocategorías y categorías derivadas del marco teórico que orienta la investigación. Estas categorías se definieron operacionalmente en una matriz de análisis para asegurar que las preguntas abordan todos los aspectos relevantes del objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron de manera individual, en un ambiente tranquilo dentro de la institución, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos, garantizando la confidencialidad y el respeto en todo momento.

Tabla: Categorías de análisis

(Referencia, marco teórico y hoja de codificación)

Macrocategorías	Categoría de Análisis	Definición Conceptual	Indicadores
Educación Religiosa	Dimensión Curricular	Percepción sobre los elementos formales de la asignatura: metodologías, objetivos y estrategias didácticas empleadas por el docente, en el marco de una educación que puede ser tradicional o liberadora (Freire, 1973).	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología del docente. - Conocimiento de objetivos de aprendizaje. - Estrategias de enseñanza utilizadas (estudio de casos, trabajo grupal, etc.).
	Dimensión Extracurricular / Pastoral	Percepción sobre cómo los aprendizajes y valores de la educación religiosa trascienden el aula y se aplican en la vida cotidiana y en las relaciones con los demás, conectando con la espiritualidad como praxis de vida y comunión (Boff, 1999).	<ul style="list-style-type: none"> - Utilidad de los aprendizajes en la vida diaria y relaciones. - Acciones pastorales y su impacto. - Coherencia entre fe y vida.
Relaciones Interpersonales	Comunicación	Capacidad de intercambiar mensajes, ideas y sentimientos de manera efectiva y respetuosa, considerada fundamento para el encuentro y la horizontalidad en la relación educativa (Freire, 1973; Álvarez et al., 2012).	<ul style="list-style-type: none"> - Logro de objetivos comunicativos. - Escucha activa. - Expresión clara de ideas. - Expresión de sentimientos y emociones.

Macrocategorías	Categoría de Análisis	Definición Conceptual	Indicadores
	Empatía	Capacidad de "sentir desde dentro" la experiencia del otro (Bermejo, 2011), que permite el reconocimiento de la dignidad y la solidaridad, vinculada a la "cultura del encuentro" (Papa Francisco, 2013).	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del otro como hermano. - Aceptación de diferencias. - Comprensión de las emociones ajenas.
	Resolución de Conflictos	Percepción sobre las estrategias y valores (diálogo, perdón, mediación) que se movilizan para abordar las tensiones y desacuerdos, entendiendo el conflicto como oportunidad pedagógica (Fuquen, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de estrategias para resolver conflictos. - Promoción del diálogo y la mediación. - Valores como el perdón y la reconciliación.
	Tolerancia y Diversidad	Actitud de respeto y apertura hacia las diferencias de opinión, creencias, cultura y origen, fundamental para la convivencia en contextos plurales (Banks, 2009; LOEI).	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de opiniones distintas. - Respeto por otras creencias religiosas y culturales. - No discriminación por origen o nivel socioeconómico.
	Convivencia y Respeto Mutuo	Percepción sobre la calidad del clima escolar y las interacciones cotidianas, basadas en el respeto por la	<ul style="list-style-type: none"> - Calificación de la convivencia escolar. - Promoción de ambientes pacíficos.

Macro Categorías	Categoría de Análisis	Definición Conceptual	Indicadores
		dignidad de cada persona, en línea con el pilar de "aprender a vivir juntos" (Delors, 1996) y el ideario institucional.	- Percepción del respeto mutuo entre pares y con autoridades.

2.5. Método de análisis e interpretación de resultados

El análisis de la información se realizó siguiendo los principios del análisis temático, propio de la investigación cualitativa. El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: Codificación y construcción de categorías: Se realizó una lectura exhaustiva del material para identificar unidades de significado. Utilizando como punto de partida las macrocategorías y categorías predefinidas, este proceso permitió organizar la información y dar paso a la identificación de patrones y temas emergentes.

Construcción de matrices de análisis: Para sintetizar y visualizar la información, se construyeron matrices de análisis cualitativo-dobles: una para docentes y otra para estudiantes. En estas matrices se volcaron los testimonios más significativos para cada categoría, facilitando la comparación entre los diferentes tipos de participantes y la identificación de recurrencias y divergencias.

Validación: Para garantizar la calidad y validez del análisis, se emplearon dos estrategias fundamentales:

Revisión con tutora: Los hallazgos preliminares y las matrices de análisis fueron discutidos periódicamente con la directora de tesis. Este proceso fue fundamental para contrastar perspectivas, evitar sesgos del investigador y profundizar en la comprensión del fenómeno a la luz del marco teórico.

Interpretación final: La fase culminante consistió en la redacción de los hallazgos, integrando la voz de los participantes con el marco teórico para construir una narrativa coherente y profunda que responda a la pregunta de investigación. La estructura de esta presentación se organizó en torno a las macrocategorías y categorías de análisis, permitiendo una discusión ordenada y sistemática de los resultados.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de entrevistas a docentes

Macro categorías: Relaciones interpersonales

Categoría: Comunicación y escucha como fundamento relacional

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que el 75 % de los docentes considera que la Educación Religiosa (ER) favorece claramente la comunicación entre los estudiantes, mientras que el 25 % señala que esta influencia es parcial. No se registraron respuestas que indiquen que la ER no favorezca esta dimensión.

En las respuestas abiertas, los docentes destacan diversos elementos asociados a la comunicación interpersonal, entre ellos:

- escucha activa,
- respeto por la opinión del otro,
- capacidad de diálogo,
- valoración de la dignidad de las personas.

Estas respuestas sugieren que la comunicación en el contexto de la Educación Religiosa no se limita al intercambio de información, sino que se relaciona con actitudes relacionales orientadas al respeto y al reconocimiento del otro. En este sentido, los docentes perciben la asignatura como un espacio que favorece la expresión respetuosa de ideas y la construcción de relaciones basadas en el diálogo.

Discusión teórica

La centralidad del diálogo y de la escucha en las respuestas docentes coincide con el planteamiento de Paulo Freire, quien sostiene que el diálogo constituye el fundamento de una educación liberadora. Para Freire, la comunicación educativa no debe entenderse como un proceso unidireccional de transmisión de contenidos, sino como una relación horizontal que humaniza a los participantes del proceso educativo.

De manera complementaria, Boff (2003) plantea que la espiritualidad se expresa fundamentalmente en la interrelación y la comunión entre las personas, señalando que lo contrario del espíritu no es la materia, sino la ruptura de la relación humana. Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades comunicativas como la escucha, el respeto y el diálogo

constituye un elemento central para la construcción de una convivencia basada en la dignidad y el reconocimiento mutuo.

En consecuencia, los resultados sugieren que la Educación Religiosa en la institución analizada funciona como un espacio formativo que promueve prácticas comunicativas orientadas al encuentro y a la convivencia, coherentes con los principios de una educación humanista y liberadora.

Categoría: Empatía

Resultados

La empatía aparece como una de las dimensiones con mayor consenso entre los docentes. Los resultados muestran que el 100 % considera que la Educación Religiosa favorece el desarrollo de la empatía en los estudiantes.

En las respuestas abiertas, los docentes asocian esta capacidad con expresiones como:

- *“ver al otro como hermano”*,
- *“aceptar las diferencias y particularidades”*,
- *“amar al prójimo”*.

Estas expresiones reflejan una comprensión de la empatía vinculada a actitudes de cercanía, comprensión y reconocimiento de la dignidad del otro, lo cual sugiere que los docentes perciben la Educación Religiosa como un espacio que fomenta la sensibilidad frente a las experiencias y necesidades de los demás.

Discusión teórica

El énfasis en la empatía coincide con la perspectiva de José Carlos Bermejo (2012), quien define la empatía como la capacidad de “sentir desde dentro la experiencia del otro”, lo que permite establecer relaciones basadas en la comprensión y el respeto.

Asimismo, este enfoque se relaciona con la propuesta de Papa Francisco sobre la cultura del encuentro, que invita a reconocer al otro como persona con dignidad y no como alguien susceptible de exclusión o descarte.

Desde la perspectiva de la espiritualidad liberadora, Leonardo Boff destaca que la comunión con los demás constituye la base de una ética del cuidado y del respeto por la vida. En este sentido, la presencia de la empatía como eje transversal en las respuestas docentes sugiere que la Educación Religiosa contribuye a formar estudiantes sensibles al sufrimiento ajeno y comprometidos con la justicia social.

Categoría: Resolución de conflictos

Resultados

En relación con la resolución de conflictos, los resultados muestran una situación más heterogénea. El 75 % de los docentes afirma utilizar estrategias para abordar conflictos en el aula, mientras que el 25 % señala no emplearlas de manera explícita, aunque reconoce su importancia.

Este dato evidencia una brecha entre la valoración conceptual de la resolución de conflictos y su aplicación práctica en el aula.

Entre las estrategias mencionadas por los docentes se encuentran:

- diálogo guiado,
- escucha activa,
- mediación,
- reflexión desde el Evangelio,
- perdón,
- corrección fraterna.

Sin embargo, también se observa que estas prácticas no siempre se aplican de manera sistemática, lo que genera diferencias en la experiencia educativa de los estudiantes.

Discusión teórica

El abordaje pedagógico del conflicto ha sido ampliamente analizado en el ámbito educativo. Paulo Freire plantea que los conflictos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando se abordan mediante procesos de concientización y praxis, entendida como la relación dinámica entre acción, reflexión y transformación de la realidad.

De manera similar, Fuquen Alvarado sostiene que el conflicto puede tener un potencial pedagógico, siempre que se gestione a través del diálogo y la negociación.

Desde la perspectiva de la espiritualidad liberadora, Leonardo Boff destaca que valores como el perdón, la reconciliación y la justicia constituyen elementos fundamentales para la construcción de relaciones humanas restaurativas.

En este sentido, los resultados sugieren que, aunque los valores asociados a la resolución de conflictos están presentes en el discurso docente, su aplicación pedagógica aún presenta cierta

irregularidad, lo que podría interpretarse —siguiendo a Freire— como una tensión entre la palabra y la praxis educativa.

Categoría: Tolerancia y diversidad

Resultados

Los resultados muestran que el 75 % de los docentes considera que existe tolerancia en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, mientras que el 25 % señala que esta no se evidencia claramente.

Entre los ejemplos mencionados por los docentes se encuentran:

- apoyo entre compañeros en situaciones difíciles,
- libertad para expresar puntos de vista distintos,
- seguridad de ser respetados frente a opiniones diversas.

No obstante, la presencia de percepciones distintas indica que la vivencia de la tolerancia no es completamente homogénea dentro del contexto escolar.

Discusión teórica

La comprensión de la diversidad como un valor educativo ha sido ampliamente desarrollada por James A. Banks, quien sostiene que las instituciones educativas deben promover una cultura en la que la diversidad sea entendida como riqueza social y cultural.

En el ámbito teológico, Joseph Ratzinger propone una concepción de la tolerancia basada en la relación entre verdad y amor, en la que el respeto por el otro se fundamenta en el reconocimiento de su dignidad.

Desde la espiritualidad liberadora, Leonardo Boff destaca la apertura al otro y la comunión como expresiones esenciales de la vida espiritual.

En este contexto, los resultados reflejan los desafíos propios de instituciones educativas con identidad religiosa que conviven con estudiantes provenientes de diversas tradiciones culturales y religiosas, lo que requiere fortalecer espacios de diálogo y reconocimiento mutuo.

Categoría: Convivencia positiva

Resultados

En relación con la convivencia escolar, el 75 % de los docentes la califica como buena, mientras que el 25 % considera que puede mejorar. Ningún docente la evalúa negativamente.

Las respuestas abiertas describen la Educación Religiosa como un espacio que promueve la paz, la fraternidad y el respeto entre los estudiantes.

Discusión teórica

El énfasis en la convivencia coincide con el planteamiento de Jacques Delors, quien identifica “aprender a vivir juntos” como uno de los pilares fundamentales de la educación.

Asimismo, Humberto Maturana (1990) sostiene que las relaciones humanas se construyen en la interacción cotidiana, por lo que la convivencia escolar constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas de respeto, cooperación y solidaridad.

En este sentido, los resultados sugieren que la Educación Religiosa contribuye a fortalecer una cultura institucional orientada al bienestar socioemocional y a la convivencia pacífica.

Macro categorías: educación religiosa

Categoría: Dimensión curricular

Resultados

Los datos obtenidos muestran que el 50 % de los docentes afirma utilizar estrategias metodológicas de manera sistemática, mientras que un 25 % declara no aplicarlas y otro grupo reconoce utilizarlas de forma limitada. Este resultado evidencia que existen competencias pedagógicas presentes en el profesorado, aunque su aplicación no es homogénea. En consecuencia, se observa una apropiación desigual de los estándares de Educación Religiosa, lo que sugiere que su incorporación en la práctica pedagógica aún no está plenamente consolidada.

Conocimiento de los estándares de Educación Religiosa

Ante la solicitud de enunciar los estándares de Educación Religiosa, todos los docentes manifestaron un conocimiento parcial (100 %). Sin embargo, al solicitar una formulación concreta de dichos estándares, las respuestas evidenciaron heterogeneidad conceptual. Algunas se centraron en la estructura institucional (diferencias entre instituciones públicas o privadas), otras en el objeto de estudio de la asignatura (amor de Dios y la vida como obra divina), mientras que un tercer grupo mencionó contenidos propios de la fe cristiana, como el Evangelio, Jesús, la Iglesia, la liturgia, la moral y la oración. Finalmente, algunas respuestas destacaron fines formativos, como la dignidad humana, la identidad personal o la formación integral.

Esta diversidad de enfoques indica que los docentes reconocen la importancia de los estándares, pero no los identifican siempre como descripciones específicas de logros de aprendizaje y competencias, tanto cognitivas como actitudinales, que orientan la planificación curricular.

Asimismo, se observa que algunos docentes confunden los estándares con elementos propios del ideario institucional, como el carisma o los lineamientos pastorales de la institución. Este

resultado evidencia una comprensión fragmentada de los estándares curriculares, en la que se mezclan dimensiones doctrinales, institucionales y pedagógicas.

Estrategias metodológicas

En relación con las estrategias metodológicas utilizadas en el aula, los docentes mencionaron diversas prácticas pedagógicas, entre ellas:

- reflexión a partir de experiencias,
- estudio de casos,
- trabajo grupal,
- investigación,
- método de preguntas,
- contextualización de contenidos,
- juego de roles,
- lectio divina,
- aula invertida,
- uso de recursos audiovisuales.

Este conjunto de respuestas evidencia una presencia significativa de metodologías activas, pues el 75 % de los docentes identifica estrategias pedagógicas válidas orientadas a la participación y reflexión de los estudiantes.

No obstante, también se registraron respuestas en las que se mencionaron contenidos o temáticas, como el valor de la vida o los elementos de la naturaleza, que no corresponden estrictamente a estrategias didácticas. Este aspecto sugiere cierta confusión conceptual en la identificación de herramientas pedagógicas, lo que coincide con la heterogeneidad observada en el uso de estrategias.

Características de la Educación Religiosa liberadora

En cuanto a las características fundamentales de una Educación Religiosa liberadora, las respuestas de los docentes se concentraron principalmente en dos ideas recurrentes:

- formación integral del estudiante,
- promoción de valores éticos y morales.

Otras respuestas mencionaron aspectos como la experiencia de fe, la identidad personal, la comprensión crítica de la fe, la centralidad de Cristo y su mensaje, así como las dimensiones humanas, pedagógicas, misioneras y solidarias de la educación religiosa. También se destacó la necesidad de una pedagogía cercana y contextualizada a la realidad juvenil.

En las respuestas cerradas, el 75 % de los docentes afirma conocer parcialmente estas características, mientras que el 25 % declara dominarlas plenamente. Este resultado sugiere que el marco conceptual de la Educación Religiosa liberadora está presente en el discurso docente, aunque su apropiación aún no es completamente sistemática.

Discusión teórica

Los resultados evidencian que los docentes poseen referencias conceptuales relevantes sobre la Educación Religiosa, pero su comprensión y aplicación muestran niveles distintos de profundidad y sistematización. Esta situación puede interpretarse como un proceso de transición pedagógica, en el que el profesorado reconoce nuevas orientaciones educativas, aunque todavía no las integra plenamente en la planificación curricular.

Desde una perspectiva de educación liberadora, la apropiación de los estándares no se limita al conocimiento formal de documentos curriculares, sino que implica su traducción en prácticas pedagógicas coherentes y contextualizadas. En este sentido, la diversidad metodológica identificada constituye un elemento positivo, ya que muestra una tendencia hacia metodologías participativas y reflexivas.

Sin embargo, la presencia de confusiones conceptuales entre contenidos, objetivos y estrategias revela la necesidad de fortalecer procesos de formación docente y acompañamiento pedagógico, que permitan consolidar criterios comunes en la planificación didáctica.

Asimismo, el énfasis que los docentes otorgan a la formación integral y a la promoción de valores coincide con los principios de la espiritualidad liberadora y con la perspectiva pedagógica de la educación crítica, donde la enseñanza religiosa no se limita a la transmisión doctrinal, sino que busca formar sujetos capaces de reflexionar sobre la fe en diálogo con su realidad personal y social.

En este sentido, los resultados sugieren que la Educación Religiosa en la institución analizada se orienta hacia un enfoque formativo y humanizador, aunque aún enfrenta el desafío de articular de manera más explícita los estándares curriculares, las metodologías activas y los procesos de evaluación del aprendizaje.

Categoría: Dimensión extracurricular

Resultados

En relación con las acciones pastorales que promueven una Educación Religiosa liberadora, los docentes mencionaron diversas iniciativas orientadas a vincular la experiencia de fe con la realidad social de los estudiantes.

Entre las prácticas identificadas se encuentran:

- promoción de la coherencia entre fe y vida,
- procesos de concientización y diálogo,
- espacios de reflexión–acción sobre la realidad,
- anuncio del Evangelio desde contextos concretos,
- promoción de la conciencia crítica,
- compromiso solidario con los más necesitados,
- cuidado de la casa común,
- asociacionismo juvenil y encuentros entre pares,
- experiencias de servicio y misión.

La recurrencia temática más frecuente fue el protagonismo juvenil, lo que evidencia la importancia otorgada a la participación de los estudiantes en los procesos pastorales.

Sin embargo, en las respuestas cerradas la percepción docente se encuentra dividida:

- 50 % considera que estas acciones promueven claramente una Educación Religiosa liberadora,
- 50 % considera que lo hacen solo de manera parcial.

Este resultado sugiere que, aunque existen experiencias pastorales significativas, su implementación no siempre es sistemática ni homogénea en la institución.

Discusión teórica

Las acciones pastorales descritas por los docentes muestran una comprensión de la Educación Religiosa que trasciende la dimensión catequética, orientándose hacia una formación que integra espiritualidad, compromiso social y participación comunitaria.

Este enfoque coincide con las perspectivas contemporáneas de la educación religiosa, que destacan la importancia de articular la experiencia de fe con la realidad social, promoviendo procesos de reflexión crítica y compromiso ético.

El énfasis en el protagonismo juvenil, el servicio solidario y el cuidado de la casa común sugiere una orientación pedagógica que busca formar estudiantes capaces de interpretar su realidad y actuar de manera responsable en la construcción de una sociedad más justa y fraterna. No obstante, la división en la percepción docente respecto al impacto de estas acciones indica que aún existe el desafío de integrar de manera más clara las actividades pastorales con el currículo formal de la asignatura. La articulación entre pastoral y currículo permitiría que estas experiencias no solo se vivan como actividades complementarias, sino como espacios formativos que contribuyan al desarrollo de competencias propias del área de Educación Religiosa.

3.2. Resultados de entrevistas a estudiantes

Macrocategorías educación religiosa

Categoría. Dimensión curricular

Resultados

En el cuestionamiento que se hacen a los estudiantes acerca de *cómo calificaría la metodología que emplea su profesor en las clases de educación religiosa*, las respuestas plantean los puntos de vista de clase, queda reflejado de la siguiente manera:

- 3 (aplica metodología): 70,83% (17/24).
- 2 (aplica parcialmente): 29,17% (7/24).
- 1 (no aplica): 0% (0/24).

Se pide a los estudiantes si *están familiarizado con los objetivos de aprendizaje que en educación religiosa debe lograr al final del curso*, una práctica educativa sencilla de vital importancia acerca de lo que se aprende y ser consciente de ello, se manifiesta lo siguiente:

- 3 (conoce totalmente): 70,83% (17/24).
- 2 (conoce parcialmente): 29,17% (7/24).
- 1 (no conoce): 0% (0/24).

Dimensión extracurricular

En la práctica real que puede tener educación religiosa, a los estudiantes se plantea sobre si *consideras que los aprendizajes logrados en educación religiosa han sido útiles en tus relaciones interpersonales*, a lo que ellos respondieron:

- 2 (parcialmente útiles): 66,67% (16/24).
- 3 (bastante útiles): 25,00% (6/24).
- 1 (no son útiles): 8,33% (2/24).

Discusión teórica

1) Hallazgos curriculares: metodología y claridad de objetivos. La percepción de uso de metodología y de conocimiento de objetivos sugiere una práctica docente estructurada y explícita. Desde Freire (1973), esto es una base para pasar de la “educación bancaria” a una educación dialógica: cuando los objetivos son claros y compartidos, los estudiantes pueden concientizar, construir el conocimiento y vincularlo a su realidad; a su vez, el uso percibido de metodología se alinea con la praxis (acción–reflexión–acción) y con la contextualización del proceso educativo que Freire reclama para la transformación social y la participación. En tu marco, esta lectura también es coherente con Ruiz & García (2016), quienes ubican la formación ciudadana —diálogo, empatía y justicia— en el centro de la escuela democrática: la metodología explícita y los objetivos visibles son condiciones para ese ejercicio crítico y responsable.

2) Hallazgos extracurriculares: utilidad “parcial” dominante. Que dos tercios de los estudiantes sitúen la utilidad de los aprendizajes de religión para sus relaciones interpersonales en el nivel “parcial” indica transferencias en curso, pero aún no plenamente consolidadas hacia la vida cotidiana (comunicación, empatía, resolución de conflictos). Aquí dialoga la espiritualidad liberadora de Boff: la espiritualidad como relación, comunión y cuidado (no mera interioridad) exige que la experiencia religiosa se haga práctica en lo interpersonal: justicia, solidaridad, cuidado de la vida y del otro (dimensión ética, social y mística). Cuando la escuela impulsa experiencias de comunión y cuidado (no sólo contenidos), la utilidad debería desplazarse desde “parcial” hacia “bastante útil”.

3) Puente educación–espiritualidad: del aula a la convivencia. Tus resultados respaldan la necesidad de estrategias de transferencia: pasar del buen diseño didáctico (metodología + objetivos claros) a dispositivos vivenciales que aterricen habilidades socioemocionales —comunicación efectiva, empatía, diálogo, negociación— en situaciones reales de convivencia, tal como subrayan Goleman (inteligencia emocional), Fuquen (conflicto como oportunidad de aprendizaje), Bermejo (empatía), y la cultura del encuentro propuesta por Francisco. Así, la educación religiosa liberadora (García; Coy Africano) funciona como mediación para construir relaciones fraternas (Buber: “toda vida real es encuentro”) y climas de aula cohesionados (Nieto), algo que tu institución ya declara en su PEI y código de convivencia (democracia, cultura de paz, respeto a la diversidad).

4) Coherencia institucional y horizonte de mejora. Dado el ideario de la UEA (identidad cristiana, apertura al diálogo, currículo constructivista,

valores de pluralismo, respeto y solidaridad) y los estándares de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana (p. ej., relación fe–vida, fe–ciencia, proyectos personales y sociales desde la DSI), los datos invitan a profundizar en prácticas experienciales: proyectos comunitarios, aprendizaje-servicio, mediación de conflictos, tutorías entre pares y espacios de contemplación-acción. Ello favorece la praxis liberadora (Freire) y la espiritualidad relacional y ética (Boff), desplazando percepciones de utilidad desde “parcial” a “alta” en las relaciones cotidianas.

Macrocategorías relaciones interpersonales

Resultados

Comunicación (con compañeros).

Predomina una comunicación parcial: 66,67% dice que logra sus propósitos “a medias”, 29,17% “bien” y 4,17% “no”. La escucha atenta es mayoritaria (54,17% “sí”, 45,83% “parcial”). La claridad al expresar ideas y la expresión emocional respetuosa se ubican en nivel medio (entre 41,67% y 45,83% “sí”; 45,83%–50% “parcial”).

Empatía/Comunicación (con docentes).

Se observa mayor eficacia: 54,17% logra lo que se propone y 54,17% reporta escucha atenta; asertividad para expresar ideas es alta (58,33% “sí”), aunque la expresión de emociones sigue siendo parcial (54,17% “parcial”, 33,33% “sí”).

Resolución de conflictos/Comunicación (con autoridades).

Existe muy buena escucha (70,83% “sí”), pero más dificultad para lograr objetivos (solo 33,33% “sí”) y expresar ideas (41,67% “sí”, 33,33% “no”). La expresión de sentimientos está mejor que la de ideas (50% “sí”), aunque todavía 1 de cada 4 no lo logra.

Convivencia pacífica (entre compañeros).

- Aceptación de diferencias de opinión: 66,67% “sí”, 29,17% “parcial”, 4,17% “no”.
- Apertura a otras creencias (ítem invertido “No acepto...”): 62,5% marca la opción que indica aceptación, 12,5% parcial y 25% muestra rechazo.
- No hablar negativamente por país/raza/cultura: 83,33% “no”, 4,17% “parcial”, 12,5% “sí”. (Predomina el respeto).
- Aceptación de diferencias socioeconómicas: 83,33% “sí”, 16,67% “parcial”, 0% “no”.
- ER debería promover ambientes pacíficos: 95,83% “sí”, 4,17% “no”.
- Tolerancia (principalmente en relación con docentes y el entorno escolar).
- Aceptación de diferencias de opinión: 70,83% “sí”, 29,17% “parcial”, 0% “no”.

- Apertura a otras creencias (ítem invertido “No acepto...”): 62,5% muestra aceptación, 16,67% parcial, 20,83% rechazo.
- No hablar negativamente por país/raza/cultura: 91,67% “no”, 4,17% “parcial”, 4,17% “sí”.
- Aceptación de diferencias socioeconómicas: 79,17% “sí”, 20,83% “parcial”, 0% “no”.

Respeto mutuo (rol de la ER en conflictos).

- “La educación religiosa contribuye a resolver los conflictos en el aula”: 70,83% “sí”, 29,17% “no”.

Discusión teórica

- Aprender a vivir juntos (Delors) y cultura del encuentro. El patrón general —buena escucha, asertividad medio y expresión emocional parcial— confirma que la escuela es un espacio privilegiado para practicar la convivencia cotidiana: escuchar, cooperar y respetar diferencias (Delors). Cuando estas prácticas se vuelven rutina, nutren una cultura del encuentro coherente con el ideario institucional.
- Diálogo y praxis (Freire) + espiritualidad relacional (Boff). La mayor eficacia comunicativa con adultos sugiere que el diálogo guiado favorece el logro de propósitos; el reto es democratizar ese diálogo entre pares. En clave de Freire, se requiere acción–reflexión–acción para que la palabra se traduzca en transformación; con Boff, la espiritualidad se verifica en relaciones de cuidado, lo que implica llevar la expresión respetuosa de ideas y emociones al trato entre compañeros.
- Competencias socioemocionales y conflicto como oportunidad. Los resultados piden fortalecer asertividad y expresión emocional (Goleman), especialmente ante figuras de autoridad. El conflicto —frecuente en la vida escolar— puede convertirse en oportunidad formativa mediante diálogo, negociación y reparación (Fuquen), consolidando habilidades para la convivencia pacífica en línea con tu enfoque de educación religiosa liberadora.
- Aprender a vivir juntos (Delors) y convivencia como práctica cotidiana (Maturana). Los datos evidencian altos niveles de aceptación de la diversidad (opiniones, creencias y condición socioeconómica) y baja prevalencia de discurso negativo, lo que se alinea con el pilar de “aprender a vivir juntos” y con la idea de que las relaciones se construyen en la interacción diaria; el aula funciona como laboratorio social para la cooperación y el respeto. Este patrón sostiene una cultura escolar de convivencia pacífica.

- Diálogo y praxis (Freire) + espiritualidad relacional (Boff). El amplio consenso en que la ER debe promover ambientes pacíficos y que contribuye a resolver conflictos sugiere que la asignatura puede operar como mediación dialógica (Freire) para transformar la experiencia en praxis (acción–reflexión–acción). En clave de Boff, esa mediación se concreta cuando la espiritualidad se expresa como cuidado y reconocimiento del otro (diversidad de creencias, culturas y realidades socioeconómicas), reforzando el paso del discurso a las prácticas de encuentro.
- Conflicto como oportunidad formativa. Que 7 de cada 10 estudiantes atribuyan a la ER un papel en la resolución de conflictos respalda el tratamiento pedagógico del conflicto como ocasión de aprendizaje (diálogo, negociación, reparación). Consolidar estas prácticas fortalecerá la tolerancia activa y el respeto mutuo en la vida escolar.

Resultados de entrevistas a estudiantes

Macrocategorías: Educación Religiosa

Categoría: Dimensión curricular

Resultados

En relación con la metodología utilizada en las clases de Educación Religiosa, la mayoría de los estudiantes percibe que el docente emplea estrategias pedagógicas en el desarrollo de las clases. Los resultados muestran que:

- 70,83% (17 de 24) considera que el docente aplica metodologías de enseñanza de manera clara.
- 29,17% (7 de 24) percibe que estas se aplican parcialmente.
- Ningún estudiante considera que no se utilicen metodologías.

Asimismo, al consultar si los estudiantes conocen los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar en la asignatura, se obtuvieron resultados similares:

- 70,83% manifiesta conocer claramente los objetivos de aprendizaje.
- 29,17% indica conocerlos parcialmente.
- Ningún estudiante afirma desconocerlos.

Estos resultados sugieren que los estudiantes perciben una práctica pedagógica estructurada, en la que tanto las metodologías como los objetivos de aprendizaje son relativamente explícitos dentro del proceso educativo.

Discusión teórica

La percepción estudiantil sobre la existencia de metodologías y la claridad de los objetivos de aprendizaje sugiere una práctica docente estructurada y consciente del proceso formativo. En términos pedagógicos, esta claridad constituye una condición relevante para promover procesos educativos participativos y reflexivos.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, cuando los objetivos del aprendizaje son conocidos y compartidos por los estudiantes, se favorece el tránsito desde una educación centrada en la transmisión de contenidos hacia una educación dialógica, en la que los estudiantes pueden comprender el sentido de lo que aprenden y relacionarlo con su propia realidad.

En este marco, la percepción de metodologías activas puede interpretarse como un indicio de prácticas educativas orientadas a la praxis educativa (acción–reflexión–acción), elemento central en la pedagogía crítica. Asimismo, esta interpretación se relaciona con los planteamientos de formación ciudadana señalados por Ruiz y García, quienes destacan que la escuela democrática requiere metodologías que promuevan el diálogo, la empatía y la participación crítica de los estudiantes.

Categoría: Dimensión extracurricular

Resultados

Cuando se preguntó a los estudiantes si los aprendizajes adquiridos en Educación Religiosa han sido útiles en sus relaciones interpersonales, las respuestas reflejan una percepción mayoritariamente positiva, aunque con diferentes niveles de impacto:

- 66,67% (16 estudiantes) considera que los aprendizajes han sido parcialmente útiles.
- 25% (6 estudiantes) los considera bastante útiles.
- 8,33% (2 estudiantes) considera que no han sido útiles.

Estos resultados indican que los estudiantes reconocen cierta transferencia de los aprendizajes de Educación Religiosa hacia su vida cotidiana, aunque dicha transferencia aún no se percibe plenamente consolidada.

Discusión teórica

El predominio de la categoría “parcialmente útil” sugiere que los aprendizajes desarrollados en el área comienzan a influir en las relaciones interpersonales de los estudiantes, pero todavía no se traducen completamente en prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva de la espiritualidad relacional, Leonardo Boff sostiene que la espiritualidad auténtica se manifiesta en la calidad de las relaciones humanas, expresándose en actitudes de cuidado, solidaridad y respeto por el otro. En este sentido, la Educación Religiosa adquiere relevancia cuando logra trascender el plano conceptual y se convierte en experiencia vivida en las relaciones interpersonales.

Por ello, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que faciliten la transferencia de los aprendizajes a situaciones reales de convivencia, tales como proyectos solidarios, experiencias de servicio comunitario o espacios de reflexión sobre conflictos cotidianos.

Macro categorías: Relaciones interpersonales

Resultados

Comunicación entre compañeros

Los resultados muestran que la comunicación entre estudiantes presenta niveles intermedios de eficacia:

- 66,67% señala que logra sus propósitos comunicativos solo parcialmente.
- 29,17% considera que lo logra de manera adecuada.
- 4,17% indica que no lo logra.

En cuanto a la escucha, 54,17% afirma escuchar atentamente a sus compañeros, mientras que 45,83% lo hace de forma parcial. De manera similar, la claridad para expresar ideas y la expresión respetuosa de emociones se sitúan en niveles intermedios.

Comunicación con docentes

La comunicación con los docentes presenta niveles más favorables. En este caso:

- 54,17% de los estudiantes señala que logra expresar lo que se propone.
- 58,33% considera que puede expresar sus ideas con claridad.
- La escucha atenta alcanza también 54,17%.

Sin embargo, la expresión de emociones continúa presentando niveles parciales.

Comunicación con autoridades

En relación con las autoridades escolares, se observa una alta disposición a escuchar (70,83%), pero mayores dificultades para expresar ideas o alcanzar los objetivos comunicativos.

Convivencia y respeto a la diversidad

Los datos reflejan niveles altos de convivencia pacífica:

- 66,67% acepta diferencias de opinión.
- 83,33% afirma no hablar negativamente de otras personas por su origen cultural.
- 83,33% acepta diferencias socioeconómicas.

Asimismo, 95,83% de los estudiantes considera que la Educación Religiosa debería promover ambientes de convivencia pacífica.

Finalmente, 70,83% afirma que la Educación Religiosa contribuye a la resolución de conflictos en el aula.

Discusión teórica

Los resultados confirman que el entorno escolar constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias relacionales asociadas a la convivencia. En este sentido, el informe educativo coordinado por Jacques Delors plantea que uno de los pilares fundamentales de la educación es “aprender a vivir juntos”, lo cual implica desarrollar habilidades de diálogo, cooperación y respeto por la diversidad.

Asimismo, desde la perspectiva relacional propuesta por Humberto Maturana, la convivencia se construye en las interacciones cotidianas, donde las personas aprenden a reconocerse mutuamente en la diferencia. Los datos del estudio reflejan precisamente esta dinámica, ya que

los estudiantes manifiestan altos niveles de aceptación de la diversidad cultural, religiosa y socioeconómica.

Por otra parte, los resultados también muestran la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales, especialmente la expresión de emociones y asertividad en contextos de autoridad. En este sentido, los planteamientos de Daniel Goleman sobre inteligencia emocional resaltan la importancia de desarrollar habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva para la construcción de relaciones saludables.

Finalmente, el reconocimiento por parte de los estudiantes de que la Educación Religiosa contribuye a la resolución de conflictos permite interpretar esta asignatura como un espacio pedagógico que favorece la construcción de una cultura del encuentro, promovida por Papa Francisco, en la cual el diálogo y el respeto mutuo se convierten en herramientas para la convivencia pacífica.

1. Macro categorías relaciones interpersonales

1.1 Categoría. La comunicación y la escucha como fundamento relacional, los datos muestran que el 75% de docentes afirma que la Educación Religiosa (ER) favorece de forma clara la comunicación, y las respuestas abiertas destacan elementos como escucha activa, respeto, diálogo, valoración de la dignidad del otro, esto conecta directamente con lo que menciona Álvarez (2012), quienes plantean que la espiritualidad contemporánea exige capacidad de escucha, respeto, identificación y apertura como condiciones para una coexistencia pacífica, por su parte Freire (1973), para quien el diálogo horizontal es la base de la educación liberadora, la comunicación no es técnica sino relación que humaniza, Boff (2003), al definir la espiritualidad como interrelación y comunión, donde lo opuesto al espíritu no es materia, sino “la muerte de la relación”. La percepción docente indica que la ER en la UEA está operando como un espacio que fomenta habilidades comunicativas esenciales para la convivencia: escucha, expresión respetuosa, diálogo no violento y reconocimiento de la dignidad, esto es coherente con la noción de espiritualidad como vínculo (Boff, 2003) y lo señala muy bien Freire acerca del diálogo auténtico. Mientras que un 25 % menciona que los favorece parcialmente, no existe la posición de no favorecimiento.

1.2 Categoría. La Empatía, tiene un punto de mayor consenso y alineación con el pensamiento liberador. Los resultados muestran unanimidad (100%) en que la ER favorece la empatía. Las respuestas abiertas se asocian esta empatía con: “Ver al otro como hermano”, “Aceptar diferencias y particularidades”, “Amor al prójimo” Estas ideas se articulan con la dimensión

ética y mística de la espiritualidad liberadora (Boff, 1999), donde la comunión con otros fundamenta el cuidado y el respeto, la visión de Ruiz y García (2016) sobre la empatía como base de la formación ciudadana, mientras que el pensamiento de Bermejo (2011) sobre la empatía como “sentir dentro” del otro, a todo esto podemos sumar la invitación de Papa Francisco (2013) a la cultura del encuentro y la valoración del otro, no como descarte sino como ser que tiene dignidad.

La empatía aparece como eje transversal de la vivencia religiosa en el aula, lo que coincide con la idea de que la espiritualidad y educación liberadora deben formar sujetos sensibles al sufrimiento ajeno y comprometidos con la justicia social.

1.3 Categoría. Resolución de conflictos: valores fuertes, práctica desigual, se refiere a qué existe una clara idea de nuevas metodologías, pero existe también el vacío metodológico, lo consideran atractivo pero en la práctica existe una dificultad para aplicarlo, de tal manera que los datos muestran que 75% dice usar estrategias de resolución de conflictos, aunque un docente que representa el 25% afirma no usar ninguna, aunque posteriormente el mismo docente considera de importancia el uso de estrategias, podemos notar una brecha entre el uso de estrategias y el desconocimiento metodológico para aplicarlo, considera positivo pero se muestra incapaz de aplicarlo, esta dicotomía entre práctica docente y el criterio puede tener como raíz la escuela tradicional entre el concepto y la práctica, la formulación de nuevas metodologías pueden parecer sumamente atractivas pero en el quehacer educativo se muestra limitado para ejecutarlo. La ER “sí favorece” esta dimensión para el 50% y la favorece “parcialmente” para el otro 50%. Las estrategias mencionadas incluyen: diálogo guiado, escucha activa, mediación, reflexión evangélica, perdón, corrección fraterna, relacionándolo con el marco teórico de Fuquen (2003): el conflicto puede ser oportunidad pedagógica si se aborda con diálogo y negociación, por otro lado, Freire plantea que la resolución de conflictos requiere concientización y praxis (acción-reflexión-acción). Boff (1999): la espiritualidad liberadora impulsa la justicia, reconciliación y opción por el otro. Aunque los valores propios de una espiritualidad liberadora están presentes (perdón, justicia, reconciliación), la aplicación práctica es irregular. Esto sugiere que el que la resolución de conflictos como tal está interiorizado, pero no siempre traducido en prácticas sistemáticas, lo cual Freire denominaría ruptura entre “palabra” y “praxis”.

1.4 Categoría. Tolerancia y diversidad: avances, pero también tensiones reales. En los datos: 75% afirma que sí se evidencia tolerancia en las relaciones interpersonales de los estudiantes, con ejemplos concretos, cómo “apoyo en situaciones difíciles, la capacidad de expresar

libremente su punto de vista y sobre todo tengan la seguridad de que serán respetados, ante la diversidad -Frente a opiniones diferentes”, un docente, el 25% de los encuestados, dice “no se evidencia”, lo que muestra diversidad real de percepciones, en el marco teórico se ofrecen bases importantes como: Banks (2009) y las pedagogías emergentes: la diversidad debe ser entendida como valor, no como amenaza, Ratzinger (2005) propone la tolerancia fundada en verdad y amor, Boff (2003, 1999) destaca la apertura y comunión con el otro como esencia espiritual, nuestra LOEI exige respeto a la pluralidad religiosa y libertad de conciencia, los valores de tolerancia están presentes, pero no son vividos homogéneamente. Esto refleja desafíos propios de un contexto católico que convive con familias de otras tradiciones cristianas o no creyentes, estos datos tienen especial relevancia en una institución como la UEA, cuya identidad es católica, pero abierta al diálogo.

1.5 Categoría. La Convivencia positiva, coherente con el ideario institucional, el 75% califica la convivencia como buena, mientras que 25 % considera que puede mejorar y nadie consideraría como mala la convivencia de los estudiantes. Los docentes describen la ER como promotora de la paz y la fraternidad. En el marco teórico, Delors (1996) plantea que aprender a vivir juntos es un pilar fundamental, Maturana (2009) menciona que las relaciones son construcción colectiva, la UEA (PEI 2023): promueve bienestar integral, valores de respeto, solidaridad, pluralismo y trabajo por una sociedad justa y nuestro Código de convivencia Institucional (2021), está orientado a la democracia, la cultura de paz y la inclusión. Los resultados muestran coherencia entre la práctica docente y los principios filosóficos–institucionales. La ER no es aislada, sino parte de un ecosistema que promueve convivencia pacífica y bienestar socioemocional.

1.6 Categoría, El respeto. A la pregunta sobre si la Educación Religiosa favorece el respeto mutuo, un 50 % de docentes considera que la educación religiosa favorece el respeto mutuo, mientras que un 50 % considera que lo favorece parcialmente

La espiritualidad liberadora como sustrato del discurso docente, las respuestas de los docentes mencionan repetidamente: Amor al prójimo Solidaridad Dignidad humana Justicia Paz Reconciliación, estos son exactamente los principios: De la espiritualidad liberadora (Boff): justicia social, dignidad, comunión, solidaridad. De la educación liberadora (Freire): conciencia crítica, diálogo, praxis transformadora, de la Doctrina Social de la Iglesia: dignidad humana, bien común, solidaridad, subsidiariedad.

El análisis muestra que la vivencia y comprensión de la ER por parte de los docentes ya se encuentra alineada con una perspectiva progresista, dialógica y liberadora, en contraste con los modelos dogmáticos criticados por Freire y Faundez.

2. Categoría. Dimensión curricular

La metodología muestra uso real de estrategias en 50%, aún hay un 25% que declara no aplicar. Esto dibuja una capacidad pedagógica presente pero desigual, y una apropiación normativa de los estándares de Educación Religiosa incompleta.

2.1 Resultados cualitativos de las preguntas abiertas

A continuación, primero resumo las respuestas textuales y luego presento la síntesis temática

1.1. Enuncia los estándares de Educación Religiosa

- Respuestas:
 1. Diferencia por tipo de institución (diversificada/estatal/privada).
 2. Objeto de estudio: amor de Dios y la vida como obra de Dios.
 3. Contenidos de fe cristiana (Evangelio, Jesús, Iglesia, Liturgia, moral, oración, misión).
 4. Fines formativos (identidad, dignidad, transformación pedagógica, formación integral, realidad contemporánea).

En el ítem acerca de los Estándares (CEE): el 100% reporta conocimiento parcial y, al pedir enunciar, emergen respuestas heterogéneas (estructura, contenidos, fines), lo que sugiere apropiación conceptual incompleta y baja alineación curricular explícita

Se evidencia una comprensión fragmentada: esto se refiere a que unos enfocan estructura/contexto institucional, otros núcleo teológico o finalidades formativas. Esto corrobora el resultado cerrado: conocimiento parcial y poco sistematizado de los estándares CEE, existe conocimiento acerca de los estándares, pero también hay confusión sobre los estándares, mencionan lineamientos institucionales, sin diferenciar en las entrevistas que son estándares y que son expresiones propias de la institución, como carisma, ideario, etc. Mientras que los estándares son descripciones de los logros de aprendizaje y competencias de tipo cognitivas y actitudinales, orientar el quehacer y praxis educativa.

2.2 En el ítem sobre estrategias metodológicas que utiliza las respuestas son diversas: Reflexión de experiencias / estudio de casos, trabajo grupal, investigación. método de preguntas, contextualización, juego de roles, lectio divina, aula invertida, videos, temáticas (elementos de la naturaleza, valor de la vida, comunidad) — no son estrategias.

Hay variedad y riqueza en metodologías activas (75% propone estrategias válidas), pero también confusión conceptual, un caso enumera contenidos/temas en lugar de estrategias, esto coincide con el patrón cerrado de heterogeneidad en la aplicación de estrategias.

En referencia a las metodologías: se observan estrategias activas relevantes (lectio divina, aula invertida, roles, indagación), pero criterios de selección y precisión conceptual aún desiguales, un caso confunde temas con estrategias, no existe unanimidad, algunos lo presentan claramente mientras hay vacíos en otros, la presente demuestra no solo un problema en educación religiosa sino más allá de eso existe divergencias en el profesorado para exponer las herramientas utilizadas.

Respecto a la identificación de las Características fundamentales de la Educación Religiosa liberadora, las respuestas como: énfasis en formación integral, valores/ética/moral, experiencia de fe, identidad personal y moral, comprensión crítica de la fe y tradiciones; una mirada cristocéntrica (Cristo y su mensaje) y dimensiones humana, pedagógica, misionera y solidaria; demanda de pedagogía cercana y contextualizada a la realidad juvenil.

Las recurrencias temáticas:

Formación integral (3), valores/ética (3); luego, experiencia de fe (1), identidad (1), comprensión crítica (1), cristocéntrica (1), dimensiones humanas, pedagógica, misionera, solidaria (1) y pedagogía cercana/contextualizada (1).

Existe convergencia conceptual en torno a formación integral y valores, con aportes sobre crítica de la fe y contextualización. En los cerrados, 75% conoce parcialmente y 25% domina, coherente con un marco teórico presente pero no plenamente apropiado.

ER liberadora: hay consenso en formación integral y valores y apertura a la crítica y contextualización; el dominio declarado (25%) indica liderazgos didácticos pastorales potenciales para acompañar a pares.

3. Categoría. Dimensión extracurricular

El ítem acerca de qué acciones pastorales que promueven una ER liberadora, las respuestas: praxis/coherencia fe-vida; concientización, diálogo, participación y transformación social mediante reflexión-acción y análisis crítico de la realidad; anunciar el Evangelio desde la propia realidad, conciencia crítica, compromiso solidario, protagonismo juvenil, cuidado de la casa común; asociacionismo juvenil, encuentro con pares, servicio a los más necesitados en misión. Las recurrencias temáticas son: protagonismo juvenil (2) y, con 1 mención cada una: coherencia fe-vida, concientización/diálogo/participación, transformación social/reflexión-

acción, conciencia crítica, anuncio del Evangelio desde la realidad, solidaridad, cuidado de la casa común, asociacionismo/pares, servicio/ misión.

Las acciones descritas van más allá de lo catequético y se orientan a la transformación personal y social. En los cerrados, la percepción está dividida 50/50 entre “parcial” y “sí promueve”, reflejando que hay buenas prácticas, pero no son aún sistemáticas.

Como acción pastoral: el protagonismo juvenil y la praxis fe–vida son ejes valiosos; el 50% “parcial” reclama sistematizar y evidenciar cómo la pastoral impacta competencias del área, como diferencias detectadas, existe apropiación acerca de los estándares, aunque el conocimiento es parcial y no sistematiza al enunciar los mismo nos muestra tal separación., es clara la coherencia método–competencia, el profesorado expresa variedad sin criterios comunes de selección en la metodología y las evidencias de logro; confusiones entre temas y estrategias, como actividad extracurricular la entrevista desea conseguir articulación pastoral–currículo: buenas prácticas docentes sin marco de evaluación común; la percepción queda dividida.

4. Docentes y relaciones interpersonales

4.1 La Educación Religiosa en la UEA promueve relaciones interpersonales saludables en línea con una espiritualidad liberadora.

Los docentes atribuyen a la ER el fortalecimiento de empatía, comunicación, tolerancia, convivencia pacífica y respeto, lo cual coincide con Boff, Freire y las pedagogías del encuentro. La espiritualidad se vive como relación, no como doctrina.

4.2 La empatía es el núcleo más fuerte del aporte de la ER, y se articula plenamente con la formación ciudadana, la ética de la vida y la cultura del encuentro.

La unanimidad docente refleja que la espiritualidad vivida en el aula está en sintonía con la dimensión ética y mística que Boff plantea, y con la noción de Freire de solidaridad y amor político.

4.3 Existen valores sólidos, pero prácticas pedagógicas que requieren sistematización.

Aunque los docentes reconocen estrategias de resolución de conflictos, el uso no es homogéneo. Para una verdadera educación liberadora se requiere fortalecer:

- la praxis (acción-reflexión-acción),
- la concientización crítica,
- y la evaluación sistemática de estrategias, como propone Freire.

4.4 La tolerancia y el respeto están presentes, pero se viven de manera desigual; esto exige mayor intencionalidad pedagógica.

La coexistencia con diversidad religiosa y cultural en la UEA demanda no solo valores, sino metodologías explícitas para el diálogo pluralista (Banks, LOEI, estándares de la ER).

4.5 La ER en la UEA está alineada con su identidad institucional y con los principios de una educación católica abierta, crítica y solidaria.

Los datos empíricos reflejan coherencia con:

- el PEI,
- la Doctrina Social de la Iglesia,
- la visión de la FEDEC,
- y el propósito de formar personas íntegras, críticas y fraternas.

4.6 La ER cumple un rol socioemocional clave después de la pandemia, favoreciendo resiliencia y reconstrucción comunitaria.

Los discursos docentes sobre escucha, acompañamiento, solidaridad y diálogo coinciden con las teorías de Rogers, Maturana y Juan Pablo II sobre el sentido del sufrimiento y la importancia del encuentro en crisis.

4.7 En síntesis, la Educación Religiosa en la UEA actúa como un dispositivo de transformación interpersonal y social, coherente con la espiritualidad y educación liberadora, esto favorece: vínculos de fraternidad, comunicación no violenta, resolución pacífica de conflictos, empatía profunda, respeto y tolerancia, formación ciudadana, conciencia crítica sobre la realidad.

Su principal desafío no está en los valores, sino en convertirlos en prácticas pedagógicas sistemáticas, evaluables y contextualizadas, como exige la educación liberadora contemporánea

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados se organiza en torno a las dos macrocategorías de análisis que orientaron la investigación: Educación Religiosa desde la espiritualidad liberadora y relaciones interpersonales. Esta estructura permite interpretar los hallazgos obtenidos a partir de las percepciones de docentes y estudiantes, estableciendo un diálogo entre los datos empíricos y los aportes teóricos que fundamentan el estudio.

1) De la espiritualidad como comunión a la práctica docente: una comprensión en tránsito

Los hallazgos muestran que el profesorado de la UEA sostiene una comprensión parcial de la espiritualidad liberadora: aprecia sus dimensiones afectivas y relacionales (respeto, empatía, cuidado), pero no termina de integrar su espesor político, ético y ecológico (justicia social, opción por los pobres, cuidado de la casa común) como lo formula Boff (1999, 2003). En términos analíticos, la práctica docente internaliza la espiritualidad como ethos de vínculo, pero aún no la despliega plenamente como praxis de transformación. Esta brecha explica que el 75 % se auto ubique en un conocimiento “parcial” de la ER liberadora.

Esta tensión es frecuente en instituciones de identidad católica abiertas al diálogo: la espiritualidad se vive y se siente cotidianamente en la convivencia y en las celebraciones, pero la traducción pedagógica de sus dimensiones críticas requiere un andamiaje didáctico y evaluativo más sistemático. El marco institucional de la UEA (PEI, identidad católica de la UDA, principios FEDEC/CONFEDC) crea condiciones favorables; sin embargo, la espiritualidad liberadora demanda formación situada que transforme el “ethos” en competencias, criterios de desempeño y evidencias.

En consecuencia, resulta necesario avanzar hacia una mayor operacionalización pedagógica de la espiritualidad liberadora dentro del currículo de la Educación Religiosa. Esto implica traducir los principios espirituales en criterios formativos observables que permitan orientar la práctica docente y la evaluación del aprendizaje. En este sentido, la espiritualidad puede expresarse en competencias como la capacidad de analizar críticamente situaciones de injusticia social, participar en proyectos solidarios con evaluación de impacto comunitario o argumentar éticamente a partir de los principios de la doctrina social de la Iglesia. La incorporación de estos criterios en las planificaciones y en los procesos de evaluación auténtica permitiría transformar la espiritualidad desde un ethos relacional hacia una praxis educativa con mayor incidencia formativa.

2) La ER entre la educación bancaria y la pedagogía dialógica: evidencias de avance y nudos críticos

Con base en Freire (1973) —y en la “pedagogía de la pregunta” de Freire & Faundez (2013)—, una ER liberadora es dialógica, crítica, contextualizada, situada en la praxis (acción–reflexión–acción). Las entrevistas revelan el uso de estrategias activas (trabajo grupal, lectio divina dialogada, aula invertida), lo que habilita el giro desde una enseñanza transmisiva a una construcción del sentido. Sin embargo, persiste confusión conceptual al confundir “temas” con “estrategias” y, en ocasiones, se advierte la presentación cerrada de contenidos religiosos como verdades no problemáticas.

Este diagnóstico se refleja también en los datos cuantitativos: consistencia curricular alta (2.71 sobre 3 en lo curricular), pero transferencia relacional incompleta (2.17 sobre 3 en lo interpersonal). En clave de Freire, esto sugiere que el aula ya nombra el mundo (metodológicamente hay coherencia y objetivos claros), pero todavía no lo llama desde la experiencia situada del estudiantado ni lo convierte en acción transformadora: falta más problematización, agencia comunicativa y deliberación.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer tres vectores didácticos fundamentales. En primer lugar, la problematización de la realidad mediante el análisis de casos, dilemas éticos y controversias públicas que permitan al estudiantado relacionar los contenidos religiosos con su contexto social. En segundo lugar, la producción sociocognitiva a través de proyectos colaborativos y espacios de diálogo argumentado que favorezcan la construcción colectiva de sentido. Finalmente, se requiere incorporar procesos de evaluación auténtica que permitan evidenciar el desarrollo de competencias de diálogo, mediación y ciudadanía activa.

Esta interpretación se refuerza con los resultados obtenidos en las percepciones del estudiantado, quienes reconocen mayoritariamente la existencia de metodologías claras y objetivos definidos en la asignatura. No obstante, al valorar la utilidad de los aprendizajes para sus relaciones interpersonales, la mayoría se sitúa en niveles intermedios, lo que sugiere que, aunque la estructura pedagógica es reconocida, su transferencia a la vida cotidiana aún se encuentra en proceso de consolidación.

3) Coherencia identitaria y brecha operativa: estándares, pastoral y currículo

Existe una alineación sustantiva entre la misión institucional (PEI UEA, principios UDA, FEDEC/CONFEDC) y el enfoque liberador. No obstante, el déficit de apropiación de los Estándares CEE (conocimiento parcial reportado por todo el profesorado) delata una brecha operativa: el ideario está, pero requiere traducción didáctica y acompañamiento técnico. Lo

mismo sucede con la pastoral: hay potencial liberador (praxis fe-vida, análisis de realidad, compromiso solidario), pero los docentes perciben impacto heterogéneo (50 % parcial / 50 % significativo), lo cual sugiere desarticulación con el currículo y una evaluación débil de competencias.

En términos de gestión curricular, la clave es integrar explícitamente pastoral y ER mediante un itinerario de competencias (por ejemplo: “empatía profunda”, “mediación de conflictos”, “ciudadanía solidaria”, “cuidado de la casa común”) con indicadores observables, rúbricas y evidencias (portafolios, diarios de campo, proyectos de aprendizaje-servicio). Así, la pastoral deja de ser “evento” para convertirse en dispositivo pedagógico articulado.

Desde esta perspectiva, se vuelve fundamental fortalecer la articulación entre la Educación Religiosa, la pastoral educativa y los estándares curriculares mediante un enfoque de gestión pedagógica basado en competencias. Esto implica diseñar itinerarios formativos que integren dimensiones como la empatía profunda, la mediación de conflictos, la ciudadanía solidaria y el cuidado de la casa común, acompañados de indicadores observables, rúbricas de evaluación y evidencias de aprendizaje tales como portafolios, diarios reflexivos o proyectos de aprendizaje-servicio. De esta manera, la pastoral educativa puede dejar de percibirse únicamente como un conjunto de actividades o eventos y convertirse en un dispositivo pedagógico plenamente integrado al currículo y a los procesos de formación integral.

4) Competencias relacionales: de la ética vivida a la intencionalidad pedagógica

Los datos cualitativos y cuantitativos coinciden: el estudiantado percibe que la ER favorece climas de respeto, aceptación y convivencia, en línea con (Buber, 1993), (Goleman, 1996), (Maturana, 2009), y el llamado del Papa (Francisco, *Evangelii gaudium: Exhortación apostólica*, 2013). Incluso, hay legitimación del rol de la ER como promotora de paz y mediación (96 % y 71 %, respectivamente). Sin embargo, esta base ética no escala de modo consistente a competencias relacionales en contextos asimétricos (interacción con docentes/autoridades): aparecen zonas de silencio emocional y escucha intermitente hacia la autoridad.

En términos de (Delors, 1996), el pilar “aprender a vivir juntos” está presente entre pares, pero requiere institucionalizar la voz estudiantil y volver horizontal los estilos comunicativos para sostener la deliberación y la codecisión. Esto no contradice la identidad católica; por el contrario, la refuerza cuando se educa para la ciudadanía (M., 2016), se robustecen procedimientos de participación y se habilitan espacios de mediación.

En este contexto, resulta necesario avanzar desde una ética relacional vivida de manera implícita hacia una formación intencional de competencias comunicativas y socioemocionales. Esto implica generar dispositivos pedagógicos que promuevan el diálogo estructurado, la escucha activa y la comunicación no violenta mediante acuerdos de aula, protocolos de conversación y espacios sistemáticos de reflexión sobre la convivencia. Asimismo, la institucionalización de consejos de aula con participación estudiantil y la implementación de estrategias de mediación escolar y prácticas restaurativas pueden contribuir a fortalecer la expresión emocional, la deliberación y la corresponsabilidad en la construcción de ambientes de convivencia pacífica.

Esta percepción docente encuentra eco en los resultados obtenidos con los estudiantes, quienes manifiestan niveles altos de aceptación de la diversidad cultural, socioeconómica y de opinión dentro del aula. Asimismo, una proporción significativa reconoce que la Educación Religiosa contribuye a la resolución pacífica de conflictos y a la promoción de ambientes de convivencia respetuosa. No obstante, algunos indicadores relacionados con la expresión emocional y la comunicación frente a figuras de autoridad revelan áreas de mejora en el desarrollo de habilidades socioemocionales más complejas.

5) Postpandemia, incertidumbre y resiliencia: la ER como marco de sentido y cuidado

El período postpandemia expuso la necesidad de flexibilidad cognitiva, resiliencia socioemocional y acompañamiento. Según los relatos docentes, la ER ha cumplido un papel relevante en escucha, contención y reconstrucción comunitaria, lo que confirma su función socioemocional. Al mismo tiempo, la incertidumbre exige lenguajes de sentimientos y necesidades, y competencias de autorregulación para atravesar los cambios.

Aquí, la espiritualidad —entendida como capacidad de relación y cuidado de la vida (Boff)— y la educación liberadora —centrada en praxis y concientización (Freire)— convergen en una pedagogía del cuidado crítico: no solo acompañar, sino habilitar sentidos y recursos para actuar en la comunidad. La ER puede convertirse en marco articulador de experiencias que unan fe, realidad y acción (aprendizaje-servicio, proyectos de justicia socioambiental, narrativas de resiliencia).

Frente a los desafíos socioemocionales que emergen en el contexto postpandemia, la Educación Religiosa puede consolidarse como un espacio pedagógico orientado al desarrollo de la resiliencia, el cuidado comunitario y la reconstrucción del sentido. Para ello resulta pertinente diseñar secuencias de aprendizaje que integren narrativas personales y colectivas de

resiliencia, diarios reflexivos o autobiografías espirituales que permitan al estudiantado elaborar sus experiencias. Asimismo, el desarrollo de proyectos de cuidado comunitario, iniciativas de apoyo entre pares y acciones solidarias en el territorio pueden fortalecer la conexión entre fe, vida y compromiso social. La incorporación de instrumentos de evaluación socioemocional y rúbricas de colaboración permitiría evidenciar el desarrollo de estas competencias dentro del proceso formativo.

6) Evidencia cuantitativa: consistencia curricular vs. transferencia relacional

Los resultados (70.83 % en “3” para metodología y objetivos) confirman consistencia curricular, mientras que la utilidad interpersonal se concentra en “2” (66.67 %). La media mayor en el eje curricular (2.71) frente al interpersonal (2.17) sugiere una brecha pedagógica: la ER logra coherencia metodológica y claridad de fines, pero debe intensificar estrategias vivenciales (análisis de casos, diálogo deliberativo, evaluación auténtica) para que la utilidad perceptiva alcance “3”.

Esta lectura confirma lo ya discutido: la espiritualidad y los valores están; el desafío es volverlos competencia demostrable. Para ello, la ER debe incorporar situaciones performativas donde el estudiantado ejerza empatía, mediación, deliberación y cuidado en escenarios reales o simulados, con criterios claros de logro.

A partir de estos resultados, se evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que favorezcan una mayor transferencia de los aprendizajes hacia la vida relacional del estudiantado. Esto implica incorporar situaciones educativas de carácter vivencial y performativo que permitan ejercitar habilidades de empatía, mediación, argumentación y deliberación en contextos simulados o reales. Actividades como el análisis de casos, la dramatización de conflictos éticos, los laboratorios de diálogo interreligioso o las simulaciones de espacios deliberativos pueden constituir escenarios formativos donde los estudiantes pongan en práctica las competencias relacionales promovidas por la Educación Religiosa, acompañadas de criterios claros de evaluación que permitan valorar su desarrollo.

Estos resultados corresponden a las percepciones del estudiantado y muestran que el 70.83 % reconoce plenamente la metodología y los objetivos del área, lo que confirma la consistencia curricular del proceso formativo. Sin embargo, cuando se evalúa la utilidad de los aprendizajes para la vida relacional, la mayoría de las respuestas se ubican en el nivel

intermedio (66.67 %), lo que evidencia una brecha entre la claridad pedagógica del área y su apropiación práctica en la vida cotidiana.

7) Diversidad y pluralismo: del respeto declarativo al diálogo pluralista en metodología

La UEA convive con pluralidad religiosa y cultural. El marco LOEI dispone el laicismo institucional como garantía de libertad de conciencia, mientras que los Estándares CEE invitan a dialogar con otras visiones de vida, religiones y filosofías. Las entrevistas evidencian respeto y tolerancia, pero con desigualdad situacional: hay ámbitos donde no se sostienen diálogos profundos ni se capitaliza la diversidad como recurso epistémico.

La literatura intercultural (Banks, 2009) señala que el tránsito desde la tolerancia hacia el diálogo pluralista requiere metodologías (estudios de caso comparados, análisis de narrativas religiosas, foros entre convicciones, aprendizaje cooperativo heterogéneo) y competencias comunicativas (paráfrasis empática, preguntas abiertas, construcción de consensos).

En este sentido, se hace necesario fortalecer metodologías pedagógicas que permitan avanzar desde un respeto declarativo hacia un diálogo pluralista más profundo dentro del aula. Esto implica promover estrategias didácticas como debates deliberativos sustentados en fuentes diversas, análisis comparado de narrativas religiosas, aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos y proyectos de convivencia intercultural. Asimismo, la realización de experiencias educativas de encuentro con distintas comunidades religiosas o espacios sociales puede contribuir al desarrollo de competencias de alfabetización religiosa, comprensión intercultural y construcción de consensos, favoreciendo así una convivencia respetuosa en contextos de pluralismo.

8) Síntesis crítica: un dispositivo de transformación en construcción

A partir de los datos, la ER en la UEA actúa ya como dispositivo de transformación interpersonal y social: promueve fraternidad, comunicación no violenta, resolución pacífica, empatía, respeto y conciencia crítica. Esta descripción es consistente con Boff (ética de la vida y comunión) y Freire (praxis liberadora). El principal desafío no reside en los valores declarados, sino en su sistematización pedagógica: planificar, evaluar y contextualizar prácticas de espiritualidad y ciudadanía, de modo que la ER se viva como experiencia transformadora y no solo como discurso.

El horizonte no es ambiguo: Delors (1996) exige aprender a vivir juntos; la LOEI asegura libertad de conciencia; los Estándares CEE orientan contenidos, competencias éticas y

diálogo fe–cultura; la DSI inspira el compromiso social. En suma, las condiciones macro existen; el trabajo está en la ingeniería pedagógica y en el acompañamiento docente.

Discusión integradora final

El análisis conjunto de los resultados obtenidos a partir de las percepciones de docentes y estudiantes permite comprender de manera más amplia el papel que desempeña la Educación Religiosa en la formación integral y en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. La triangulación de ambas perspectivas evidencia que la asignatura no solo es percibida como un espacio de reflexión sobre contenidos religiosos, sino también como un ámbito formativo que contribuye a la construcción de ambientes de convivencia basados en el respeto, el diálogo y la aceptación de la diversidad.

En primer lugar, los resultados muestran una coincidencia entre docentes y estudiantes respecto a la presencia de prácticas pedagógicas estructuradas en la asignatura. La mayoría de los estudiantes reconoce la existencia de metodologías de enseñanza y manifiesta conocer los objetivos de aprendizaje del área, lo que sugiere que el proceso educativo posee un grado importante de claridad y organización. Esta situación constituye una base favorable para el desarrollo de procesos educativos participativos, en los que el estudiante puede comprender el sentido de lo que aprende y vincularlo con su propia experiencia.

Desde la perspectiva pedagógica, esta claridad en los objetivos y metodologías se relaciona con la propuesta educativa de Paulo Freire, quien sostiene que el aprendizaje adquiere un carácter transformador cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento y comprenden el significado de los contenidos en relación con su realidad. En este sentido, la Educación Religiosa puede convertirse en un espacio propicio para el desarrollo de procesos de reflexión crítica y diálogo sobre la experiencia humana y social.

No obstante, el análisis también evidencia una diferencia significativa entre el enfoque formativo señalado por los docentes y la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad práctica de los aprendizajes. Mientras el profesorado destaca el potencial de la Educación Religiosa para promover valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia pacífica, la mayoría de los estudiantes considera que estos aprendizajes resultan útiles en sus relaciones interpersonales solo de manera parcial. Este hallazgo sugiere que los contenidos y reflexiones desarrollados en el aula comienzan a influir en las dinámicas relacionales, pero aún no se traducen plenamente en prácticas cotidianas de interacción.

Esta situación puede interpretarse a la luz de la perspectiva de espiritualidad relacional propuesta por Boff (2003), quien afirma que la espiritualidad auténtica se expresa en la calidad de las relaciones humanas y en el cuidado del otro. Desde esta visión, la Educación Religiosa alcanza su mayor potencial cuando logra integrar la reflexión espiritual con experiencias concretas de convivencia, solidaridad y compromiso con la realidad.

Por otra parte, los resultados relacionados con las relaciones interpersonales muestran que los estudiantes presentan actitudes mayoritariamente positivas hacia la convivencia escolar. La aceptación de diferencias de opinión, el respeto por la diversidad cultural y socioeconómica y el reconocimiento de la importancia de promover ambientes pacíficos dentro del aula evidencian la presencia de una cultura escolar orientada hacia la convivencia. Estos hallazgos se relacionan con el planteamiento educativo formulado por Jacques Delors, quien señala que uno de los pilares fundamentales de la educación consiste en aprender a vivir juntos, desarrollando capacidades de cooperación, diálogo y comprensión del otro.

Sin embargo, el estudio también revela la necesidad de fortalecer algunas competencias socioemocionales, especialmente aquellas relacionadas con la expresión de emociones, la comunicación asertiva y la capacidad de expresar ideas frente a figuras de autoridad. En este sentido, los planteamientos de Daniel Goleman sobre inteligencia emocional permiten comprender que la formación integral requiere no solo el desarrollo cognitivo, sino también habilidades emocionales que permitan gestionar conflictos y construir relaciones interpersonales saludables.

En este contexto, la Educación Religiosa posee un potencial pedagógico significativo para contribuir al desarrollo de dichas competencias. El reconocimiento por parte de los estudiantes de que esta asignatura puede favorecer la resolución de conflictos y la construcción de ambientes pacíficos refuerza su papel como espacio formativo orientado a la promoción de una cultura del encuentro, perspectiva impulsada por Papa Francisco, quien destaca la importancia del diálogo, la empatía y la fraternidad como fundamentos de la convivencia humana.

En síntesis, la discusión integradora de los resultados permite afirmar que la Educación Religiosa en la institución estudiada se configura como un espacio educativo relevante para la formación en valores y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. No obstante, los hallazgos también evidencian la necesidad de profundizar en estrategias pedagógicas que faciliten la transferencia de los aprendizajes hacia las prácticas cotidianas de convivencia,

fortaleciendo la articulación entre reflexión, experiencia y compromiso social. De este modo, la Educación Religiosa puede consolidarse como un ámbito formativo capaz de contribuir a la construcción de comunidades educativas más dialogantes, solidarias y abiertas al encuentro con el otro.

CONCLUSIONES

1. Comprensión docente de la espiritualidad liberadora

Los resultados del estudio evidencian que el profesorado reconoce la importancia de la espiritualidad en la formación de los estudiantes y valora especialmente sus dimensiones relacionales, tales como el respeto, la empatía y el cuidado del otro. Sin embargo, se observa que la comprensión de la espiritualidad liberadora se mantiene en un nivel parcialmente desarrollado, en la medida en que sus dimensiones sociales, éticas y transformadoras no siempre se integran plenamente en la práctica pedagógica. Esto sugiere la necesidad de fortalecer procesos de formación docente que permitan traducir los principios de la espiritualidad liberadora, desarrollados por Boff (2003) en criterios pedagógicos concretos que orienten la planificación, la mediación educativa y la evaluación de los aprendizajes en la Educación Religiosa.

2. Avances en la incorporación de metodologías participativas

El análisis de las entrevistas docentes muestra avances significativos en la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas al diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo. Estas prácticas se aproximan a los planteamientos de una pedagogía crítica y dialógica inspirada en Paulo Freire, en la que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre docentes y estudiantes. No obstante, persisten algunos desafíos relacionados con la problematización de la realidad social y la incorporación sistemática de metodologías que promuevan la participación crítica del estudiantado, lo que indica la necesidad de continuar fortaleciendo enfoques pedagógicos que favorezcan la articulación entre fe, vida y transformación social.

3. Coherencia institucional y necesidad de mayor articulación curricular

La investigación evidencia una coherencia general entre la misión institucional, la identidad católica de la institución y el enfoque formativo de la Educación Religiosa. No obstante, los resultados muestran que la apropiación de los estándares curriculares y su articulación con las prácticas pedagógicas aún presenta algunas limitaciones. En este sentido, se hace necesario avanzar hacia una integración más explícita entre currículo, pastoral educativa y desarrollo de competencias éticas y ciudadanas, de manera que las experiencias

formativas trasciendan el nivel declarativo y se traduzcan en procesos educativos sistemáticos y evaluables.

4. Contribución de la Educación Religiosa al fortalecimiento de las relaciones interpersonales

Las percepciones de los estudiantes evidencian que la Educación Religiosa contribuye de manera significativa a la construcción de ambientes de respeto, aceptación de la diversidad y convivencia pacífica dentro del aula. Estos resultados se relacionan con el pilar educativo de aprender a vivir juntos, planteado por Jacques Delors, el cual destaca la importancia de formar personas capaces de dialogar, cooperar y convivir en sociedades diversas. En este sentido, la Educación Religiosa se configura como un espacio formativo relevante para el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y apertura hacia los demás.

5. Brecha entre consistencia pedagógica y transferencia relacional de los aprendizajes

Aunque los estudiantes reconocen la claridad de los objetivos y metodologías empleadas en la asignatura, los resultados muestran que la utilidad de los aprendizajes para la vida relacional se percibe mayoritariamente en un nivel intermedio. Esta situación evidencia la existencia de una brecha entre la consistencia pedagógica del área y la apropiación práctica de los aprendizajes en la vida cotidiana de los estudiantes. En consecuencia, resulta necesario fortalecer experiencias educativas vivenciales que permitan ejercitar competencias relacionales como la empatía, la mediación de conflictos y la comunicación asertiva.

6. Potencial de la Educación Religiosa para la formación integral y la convivencia

Finalmente, el estudio permite concluir que la Educación Religiosa posee un potencial significativo para contribuir a la formación integral del estudiantado y al fortalecimiento de la convivencia escolar. Al integrar dimensiones espirituales, éticas, sociales y relacionales, esta asignatura puede constituirse en un espacio privilegiado para promover la reflexión crítica, el desarrollo de competencias socioemocionales y la construcción de comunidades educativas basadas en el diálogo, la solidaridad y el cuidado mutuo. No obstante, para consolidar este potencial, resulta necesario continuar desarrollando propuestas pedagógicas que articulen de manera más sistemática los principios formativos con experiencias educativas significativas en la vida escolar.

En síntesis, la presente investigación permitió analizar el papel de la Educación Religiosa en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro del contexto educativo estudiado, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes. Los resultados evidencian que esta área posee un potencial formativo significativo para promover valores de convivencia, respeto por la diversidad, empatía y resolución pacífica de conflictos. Al mismo tiempo, el estudio muestra que la Educación Religiosa se encuentra en un proceso de tránsito desde una comprensión centrada principalmente en la dimensión relacional de la espiritualidad hacia una práctica pedagógica que incorpore de manera más sistemática sus implicaciones éticas, sociales y transformadoras. En este sentido, los aportes teóricos de Paulo Freire, Leonardo Boff y Jacques Delors permiten comprender que la formación religiosa en la escuela puede contribuir no solo al desarrollo espiritual del estudiantado, sino también a la construcción de comunidades educativas más dialogantes, solidarias y abiertas al encuentro con el otro. De este modo, la Educación Religiosa se proyecta como un espacio pedagógico capaz de articular fe, reflexión crítica y compromiso con la realidad, favoreciendo procesos formativos orientados al cuidado de la vida, la justicia y la convivencia pacífica en la sociedad.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se plantean algunas recomendaciones orientadas a fortalecer la práctica pedagógica de la Educación Religiosa y a ampliar las posibilidades de investigación en este campo.

En primer lugar, se recomienda fortalecer los procesos de formación y reflexión pedagógica del profesorado en torno al enfoque de la espiritualidad liberadora y su aplicación en el aula. En este sentido, resulta pertinente promover espacios de actualización y acompañamiento docente que permitan profundizar en la articulación entre espiritualidad, análisis crítico de la realidad y compromiso social, en consonancia con las perspectivas educativas planteadas por Paulo Freire y Leonardo Boff.

En segundo lugar, se sugiere avanzar en la integración más sistemática entre el currículo de la Educación Religiosa, las actividades pastorales y los estándares formativos institucionales. Una mayor articulación entre estos ámbitos permitiría fortalecer la coherencia entre los principios formativos declarados por la institución y las experiencias educativas

concretas que viven los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de competencias éticas, relacionales y ciudadanas.

Asimismo, se recomienda fortalecer metodologías pedagógicas de carácter participativo y experiencial que permitan al estudiantado vincular los contenidos de la asignatura con situaciones reales de convivencia y vida comunitaria. Estrategias como el aprendizaje-servicio, el análisis de casos, el diálogo deliberativo y los proyectos colaborativos pueden contribuir a que los aprendizajes desarrollados en la Educación Religiosa se traduzcan con mayor claridad en prácticas concretas de relación, respeto y resolución pacífica de conflictos.

Finalmente, en relación con las proyecciones investigativas, sería pertinente desarrollar estudios que profundicen en el impacto de la Educación Religiosa en otros ámbitos de la formación integral del estudiantado, tales como el desarrollo socioemocional, la construcción de identidad o el compromiso social. Asimismo, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra de participantes, incorporar la perspectiva de directivos y familias o explorar comparativamente experiencias de Educación Religiosa en diferentes contextos educativos, con el fin de enriquecer la comprensión del papel que esta área puede desempeñar en la formación de ciudadanos capaces de convivir en sociedades diversas.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito : Registro Oficial.
- Banks, J. A. (2009). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boff. (1999). *Saber cuidar*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (1999). *Espiritualidad: Un camino de transformación*. Trotta.
- Boff, L. (14 de Noviembre de 2003). *Servicios Koinonia* . Obtenido de <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=039>
- Boff, L. (14 de Noviembre de 2003). *Servicios Koinonia* . Obtenido de <https://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=039>
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Nueva York, EE. UU.: Scribner.
- Casaldáliga, P. (1971). *Una Iglesia de la Amazonía en conflicto con el latifundio y la marginación social*. São Félix do Araguaia: Prelatura de São Félix.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Cifuentes Gil, Rosa María*. Bogota Colombia : Editorial Magisterio .
- Cindy Marcela Londoño Hoyos, G. A. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diversos: estudio de casos. *PERSPECTIVAS*, 25 - 40 .
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes: Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual*. Vaticano : Santa Sede .
- Coy Africano, M. E. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 49 - 70 .
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Díaz-Bravo, L. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162 - 167.
- Faundez, P. F. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta* . Buenos Aires : Siglo Veintiuno .
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium*. Vaticano: Santa Sede.
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium: Exhortación apostólica*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Freire, P. (1973). Educación como práctica de libertad . *Siglo XXI Editores*.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. . Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fuquen Alvarado, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 265–278.
- García Ruiz, R., Ramírez García, A., & Rodríguez Rosell, M. d. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 15 - 23.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples* . Barcelona : Paidós .
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el cociente intelectual*. Nueva York, EE. UU.: Bantam Books.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la Liberación, perspectivas* . Lima : CEP.
- Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Hernández Sampieri, Roberto*. México: McGraw-Hill.
- Jackson, R. (2016). *Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: Signposts from the Council of Europe*. Estrasburgo: Estrasburgo.
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley.
- Kvale, S. (2011). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Luis, L.-V. R. (2021). Concientización y criticismo. Aportaciones de Raymond Williams y Paulo

- Freire a la educación de personas adultas. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 57-67.
- M., R. M. (2016). *Aprender a ser ciudadano; ¿preparamos a nuestros docentes de secundaria para una educación para la ciudadanía?* . España : Foro de Educación .
- Marshall, D. Z. (2001). *Inteligencia Espiritual* . Barcelona : PLAZA & JANES.
- Martin, B. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- Maturana, H. (2009). *Biología del amor: La base biológica de las relaciones humanas*. Exeter, Reino Unido: Imprint Academic.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro* . Paris .
- Naranjo Higuera, S. A. (2019). Aportes de la educación religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 103 - 119.
- Naranjo-Higuera, S. A.-G. (2016). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana . *Educación y Educadores* , 103-119.
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Constituyente: Montecristi.
- Richard, P. (1981). *La Iglesia latinoamericana entre el temor y la esperanza*. San José: Departamento Ecuaménico de Investigaciones.
- Richard, P. (1985). *Apocalipsis, Reconstrucción de la Esperanza* . Quito : Edicay .
- Richard, P. (2001). *Fuerza ética y espiritual de la teología de la liberación en el contexto actual*. San Jose : DEI.
- Romero, Ó. A. (1980). *La voz de los sin voz: La palabra viva de Monseñor Romero*. San Salvador: UCA Editores.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico : McGraw-Hill.
- Sanz, M. N. (2018). *Las Relaciones Interpersonales en el aula, ¿cómo hacer visible lo invisible?* . Valladolid, España : Universidad de Valladolid .
- Sobrino, J. (1991). *Jesucristo Liberador*. Madrid: Trota.
- Sonia Naranjo, C. M. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 103 - 119.
- Tamayo, J. J. (1989). *Para comprender la Teología de la Liberación* . España : Verbo Divino .
- Unidad Educativa Particular La Asunción . (2021). *Código de Convivencia* . Cuenca, Azuay.
- VI, P. (1965). *Gaudium et Spes, Gozoz y Esperanzas*. Roma : Vatican .
- Yubero Jiménez, S. (2005). *Socialización y aprendizaje social*. Cuenca (España): Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zohar Danah, M. I. (2001). *Inteligencia Espiritual: la inteligencia que da sentido a nuestras vidas*. Barcelona: Plaza & Janés.

Hoja de Codificación

INSTRUMENTO 1: ENTREVISTA A ESTUDIANTES					
MACROCATEGORÍA	CATEGORÍA	ITEM	SUB-ITEM	1 AL 3	RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN RECOGIDA EN LAS ENTREVISTAS
Educación Religiosa	Dimensión Curricular	1. Como calificaría la metodología que emplea su profesor en las clases de educación religiosa?		Del 1 al 3 siendo 1 No aplica 2, aplica parcialmente 3 aplica metodología	1. Del 100% de estudiantes entrevistados el 50% afirma que los docentes emplean metodología, un 33% manifiesta en se aplica parcialmente la metodología y un 17% expresa que su docente no aplica metodología.
		2. Está familiarizado con los objetivos de aprendizaje que en educación religiosa debe lograr al final del curso		del 1 al 3 siendo 1 no conoce 2 conoce parcialmente 3 conoce totalmente	2. Del 100% de estudiantes entrevistados el 50% afirma que tienen conocimiento de los objetivos de la clase, un 33% manifiesta que conocer parcialmente los objetivos de la clase y un 17% expresa que desconoce los objetivos de la clase
	Dimensión extracurricular	3. ¿Consideras que los aprendizajes logrados en educación religiosa han sido útiles en tus relaciones interpersonales?		Del 1 al 3, siendo 1 no son útiles 2 parcialmente útiles 3 bastante útiles	3. Del grupo de estudiantes entrevistados un 8% cree que los aprendizajes logrados en educación religiosa no son útiles en tus relaciones interpersonales, un 25 % cree que son parcialmente útiles y un 67 % cree que son totalmente útiles

Relación Interpersonal	Comunicación	4. ¿Cuál de las siguientes características se evidencian en la Comunicación con tus compañeros?	Logro lo que me propongo cuando me comunico con mis compañeros	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	4. Del 100 % de estudiantes, el 67 % cree que se comunica parcialmente con sus compañeros, un 29 % considera que lo hace muy bien y el 4 % plantea que no logra comunicarse adecuadamente
			Escucho atentamente a mis compañeros	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	5. Un 54 % de los estudiantes entrevistados considera que escucha totalmente a sus compañeros mientras que un 46 % considera que escucha parcialmente a sus compañeros
			Expreso claramente mis ideas	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	6. En cuanto a la expresión de sus ideas un 46 % expresa claramente sus ideas, un 50 % expresa medianamente sus ideas mientras que un 4 % no expresa sus ideas
			Expreso clara y respetuosamente mis sentimientos y emociones hacia mis compañeros	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	7. En cuanto a la expresión de sus sentimientos e ideas, un 42 % expresa claramente sus ideas un 42 % expresa medianamente sus ideas mientras que un 12 % no expresa sus ideas

Empatía	5. ¿Cuál de las siguientes características se evidencian en la comunicación con sus docentes en la Unidad Educativa?	Logro lo que me propongo cuando me comunico con mis profesores	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	8. En cuanto al logro de su comunicación un 54 % expresa que se comunica satisfactoriamente, un 46 % menciona que lo logra medianamente, no existe quien exprese que no logra comunicarse.
		Escucho atentamente a mis profesores	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	9. En cuanto a la escucha atenta un 54 % expresa que escucha atentamente a sus profesores, un 46 % menciona que lo logra medianamente escuchar a sus profesores
		Expreso claramente mis ideas a mis profesores	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	10. De los estudiantes entrevistados, un 58 % menciona que expresa claramente sus ideas, un 25 % expresa que lo expresa medianamente y un 17 % menciona que no expresa claramente sus ideas a sus profesores.
		Expreso clara y respetuosamente mis sentimientos y emociones hacia mis maestros	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	11. De la expresión a sus docentes de emociones y sentimientos, un 33 % menciona que lo hace claramente, un 50 % menciona que medianamente expresa claramente sus emociones y sentimientos, y un 17 % menciona que no expresa claramente sus sentimientos y emociones

Resolución de Conflictos	6. ¿Cuáles de las siguientes características se evidencian en la comunicación con sus directivos de la Unidad Educativa?	Logro lo que me propongo cuando me comunico con las autoridades	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	12. En cuanto a si se logra comunicarse con las autoridades, el 71 % menciona que lo logra completamente, un 25 % menciona que lo logra medianamente, y el 4 % menciona que no logra comunicarse con las autoridades.
		Escucho atentamente lo que las autoridades plantean	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	13. En cuanto a la escucha atenta a las autoridades un 42 % escucha atentamente, un 25 % menciona que escucha parcialmente, y un 33 % menciona que no escucha a sus autoridades.
		Expreso claramente las ideas frente a mis autoridades	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	14. Un 50 % plantea que expresa claramente sus ideas a sus autoridades, un 25 % que lo expresa medianamente clara, y un 25 % que no expresa ideas a sus autoridades
		Expreso clara y respetuosamente mis sentimientos y emociones hacía las autoridades	Del 1 al 3, siendo 1 no logro comunicarme 2 me comunico parcialmente 3 soy bueno en esta área	15. Un 67 % menciona que expresa claramente sus emociones y sentimientos, un 29 % menciona que lo expresa medianamente clara, un 4 % no logra expresar sus emociones y sentimientos.

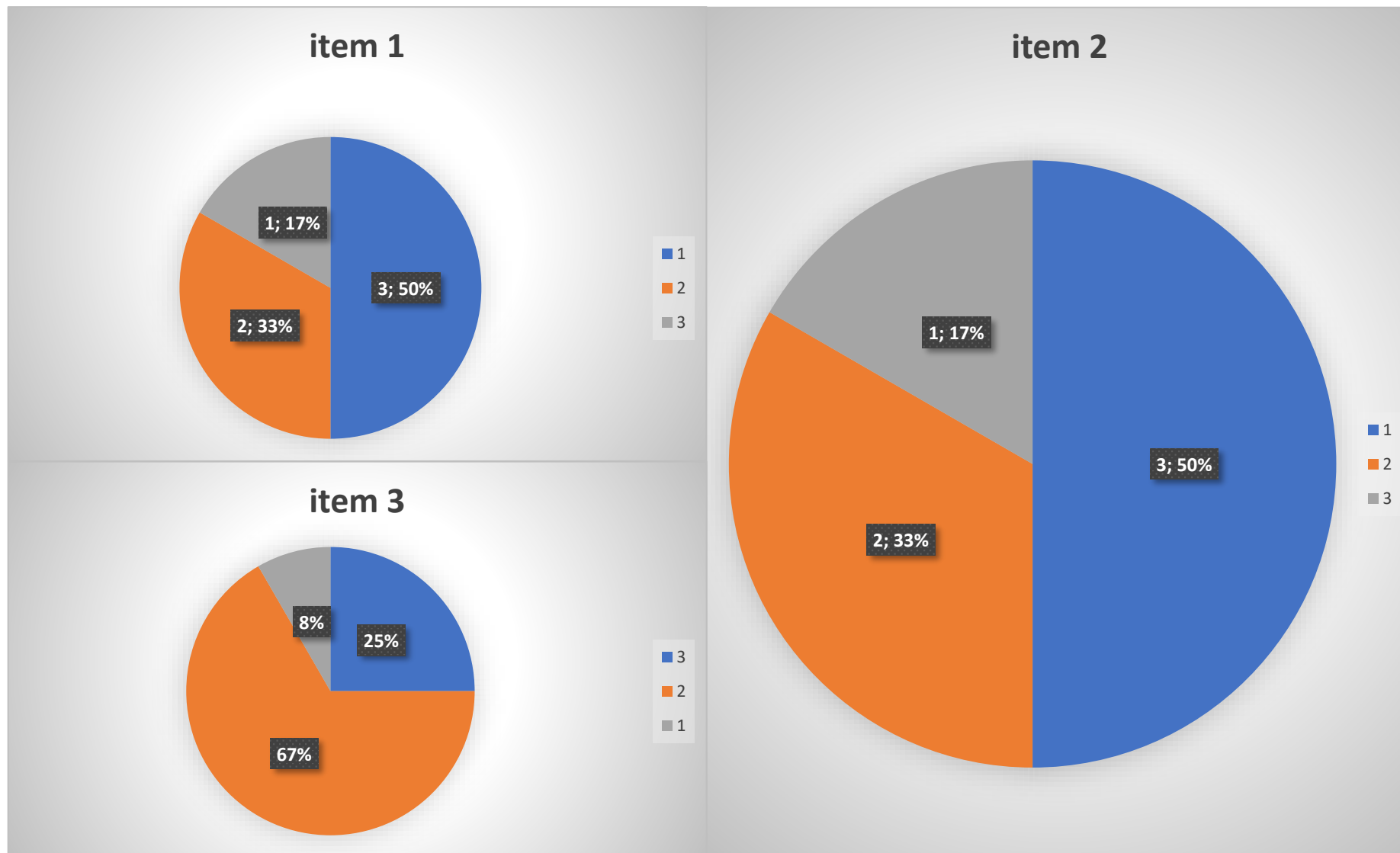
Convivencia Pacífica	7. Cuando me relaciono con mis compañeros, ¿cómo calificaría los siguientes comportamientos?	Acepto las diferencias de opinión aun cuando no son iguales a las mías	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	16. Un 63 % plantea que acepta las diferentes opiniones de los demás, un 12 lo acepta medianamente, y un 25 % no acepta las diferentes formas de opinión
		No acepto otras creencias relacionadas con la fe, la religión y la cultura	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	17. Un 83 acepta las creencias de los demás, un 4 % las acepta medianamente y un 13 % no acepta las diferencias con creencias de los demás.
		Hablo negativamente de compañeros que pertenecen a otro país, raza o cultura	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	18. un 83 % no se relaciona hablando mal de sus compañeros por sus creencias mientras que un 17% encuentra dificultades en relacionarse con sus compañeros por sus creencias diferentes.
		Acepto a compañeros que tienen nivel socioeconómico diferente al mío	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	19. un 62 % acepta a sus compañeros por sus diferencias sociales, un 17 % logra medianamente y su 21 % le resulta complejo aceptar diferencias sociales.

Tolerancia	8. ¿Cuándo me relaciono con mis docentes evidencio los siguientes comportamientos Relación con mis docentes?	Acepto las diferencias de opinión aun cuando no son iguales a las mías	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	20. Un 71 % de los entrevistados acepta las diferencias de opinión, un 29 % lo acepta medianamente y el otro 0 % no logra aceptar las diferencias de opinión
		No acepto otras creencias relacionadas con la fe, la religión y la cultura	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	21. Un 62 % de entrevistados acepta otras creencias, mientras que un 17 % lo acepta medianamente, y un 21 % no acepta las diferencias.
		Hablo negativamente de compañeros que pertenecen a otro país, raza o cultura	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	22. Un 92 % de los entrevistados acepta las diferencias de creencias, un 4 % lo acepta medianamente y el otro 4 % no logra aceptar las diferencias de creencias.
		Acepto a compañeros que tienen nivel socioeconómico diferente al mío	Del 1 al 3, siendo: 1 No logro relacionarme 2 Lo logro parcialmente 3 soy bueno en esta área	23. Un 79 % de los entrevistados acepta diferencias sociales mientras que un 21 % acepta medianamente las diferencias sociales del curso.

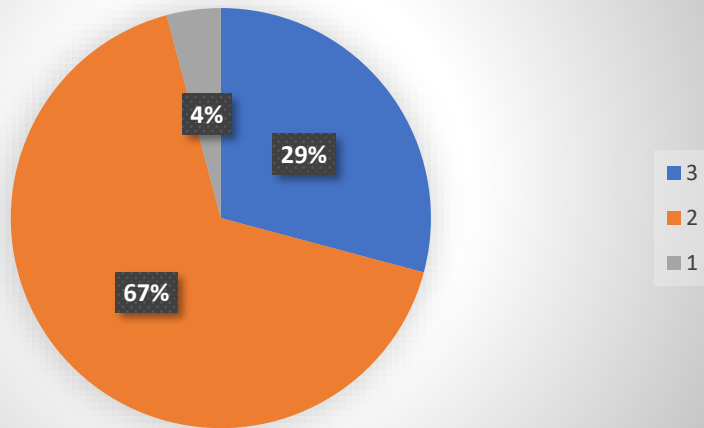
	Respeto Mutuo	Educación Religiosa resuelve los conflictos	La educación religiosa contribuye a resolver los conflictos en el aula		24. Un 71 % menciona que la religión debe resolver los conflictos del aula mientras que un 29 % menciona que la religión no resuelve los conflictos en el aula
		Educación Religiosa convivencia pacífica	La Educación religiosa debería promover ambientes más pacíficos		25. Un 96 % menciona que la religión debería promover ambientes pacíficos y un 4 % menciona que la religión no promueve ambientes pacíficos

ANEXOS.

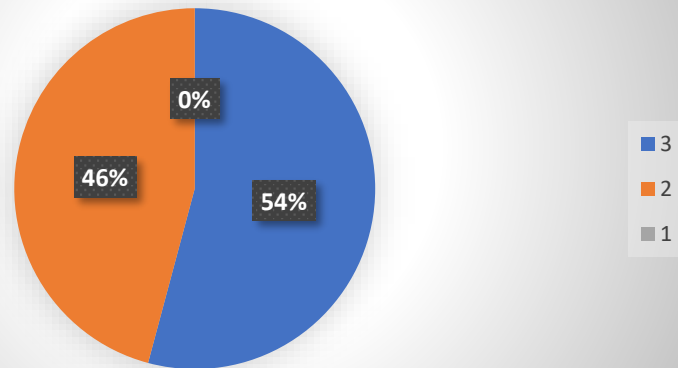
ANEXO 1.1 GRÁFICOS



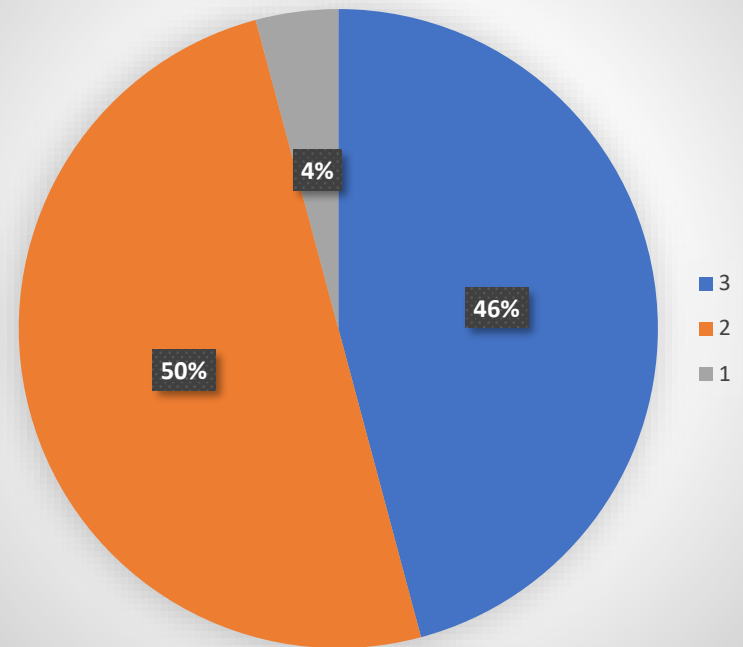
item 4



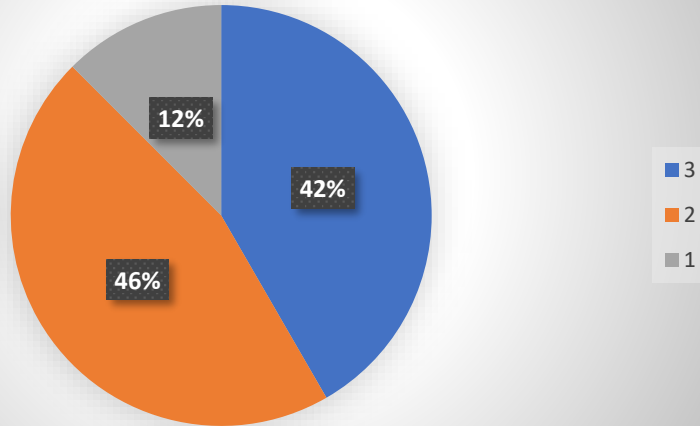
item 5



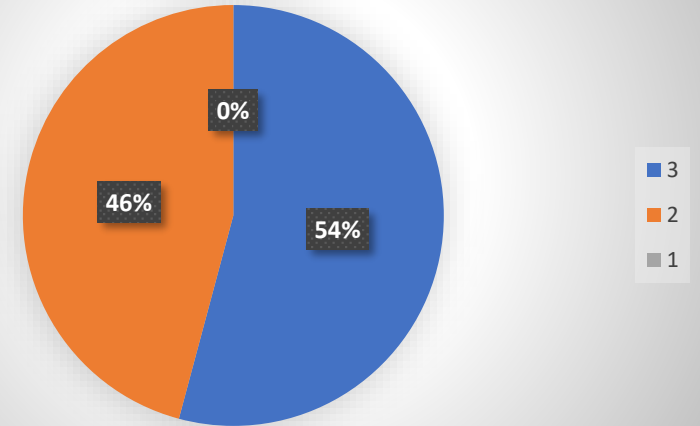
item 6



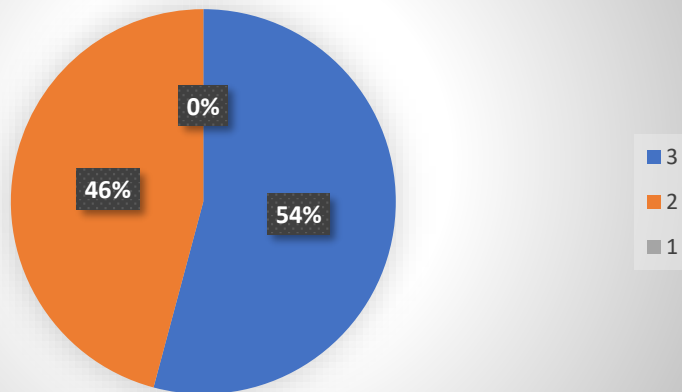
item 7



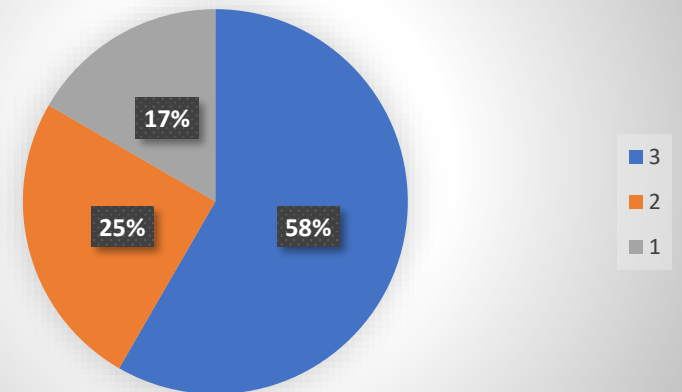
item 8



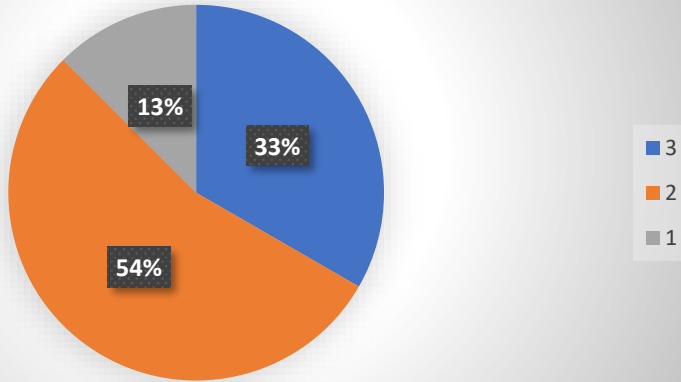
item 9



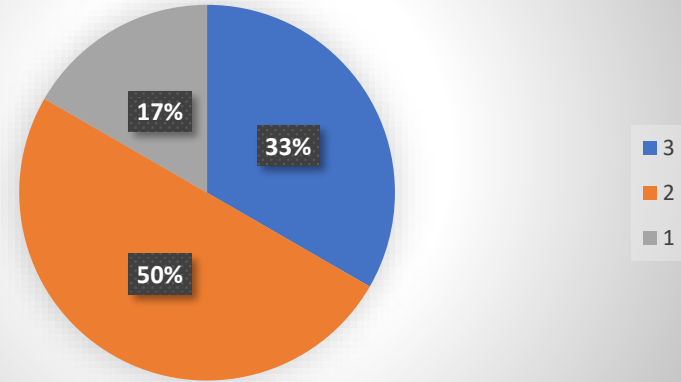
item 10



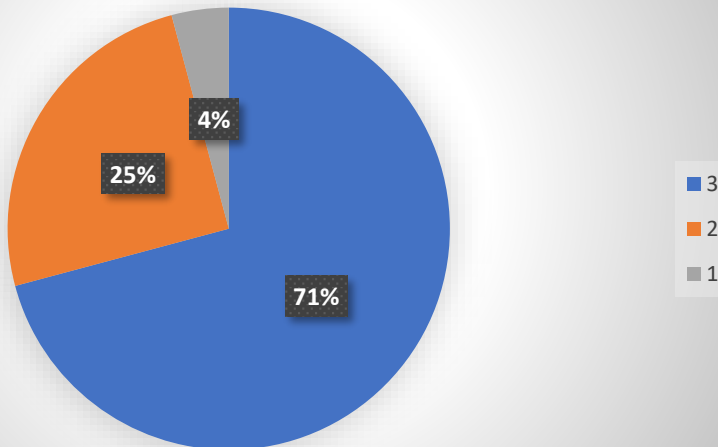
item 11



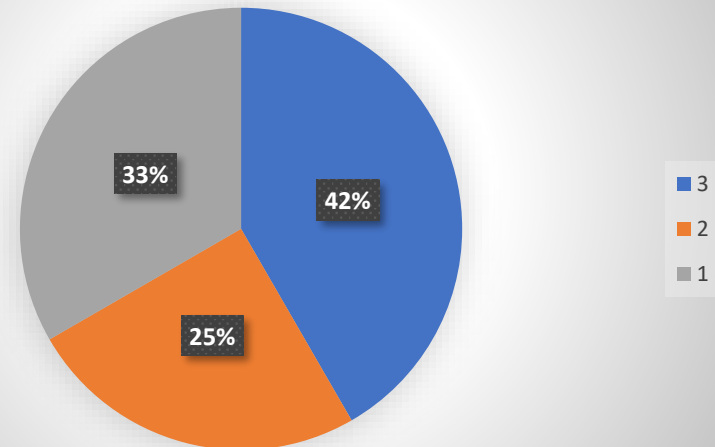
item 12



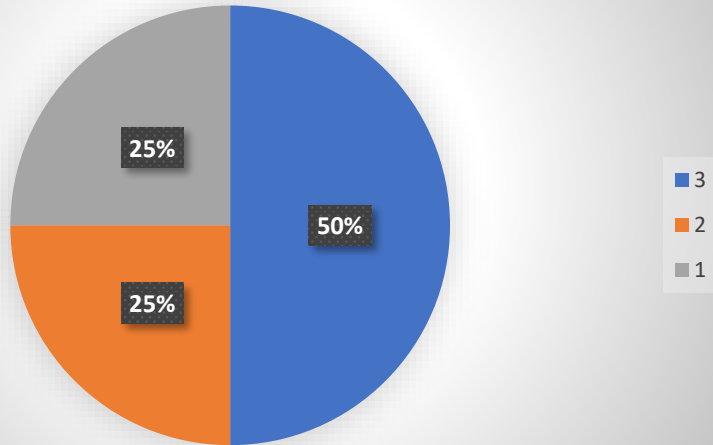
item 13



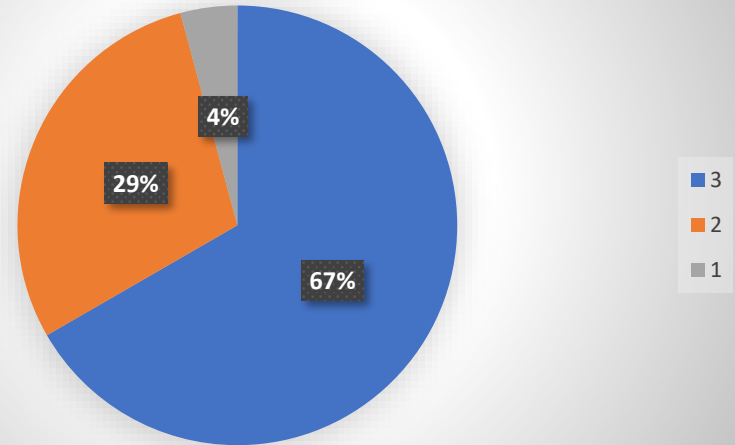
item 14



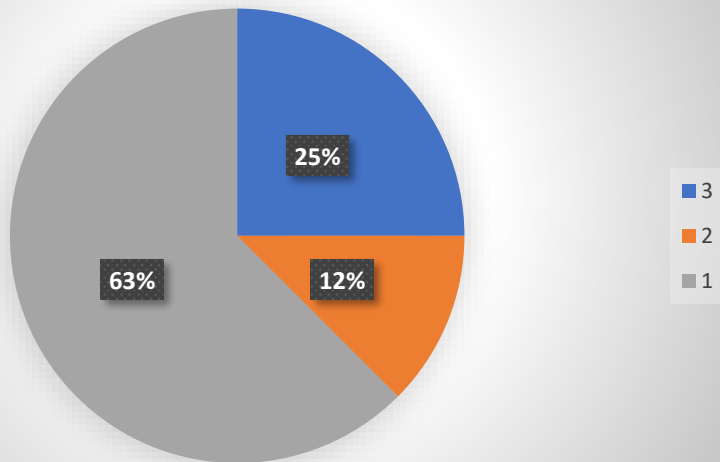
item 15



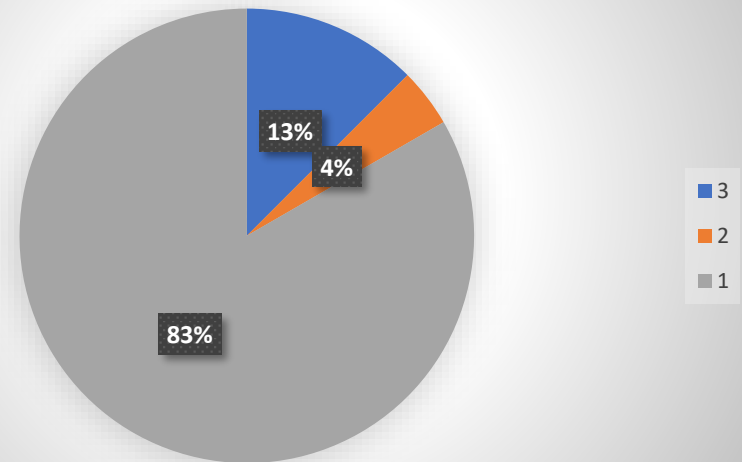
item 16



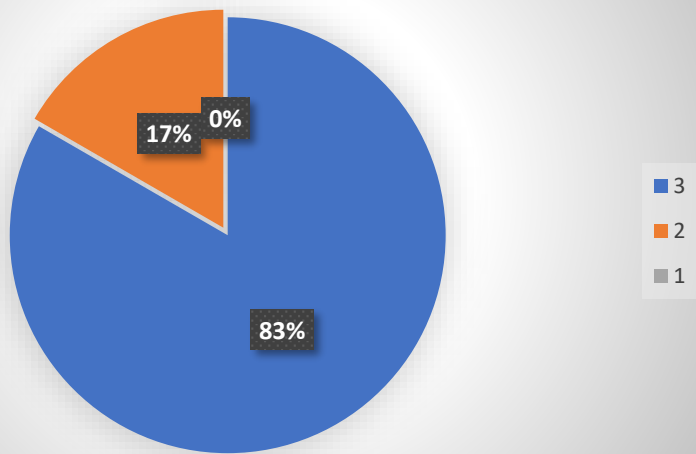
17



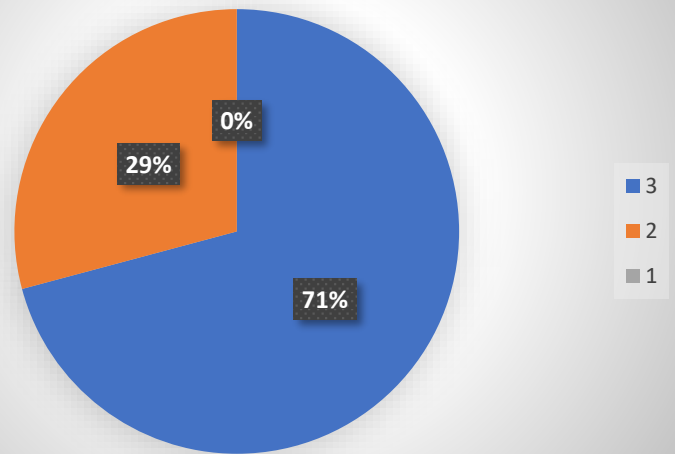
item 18



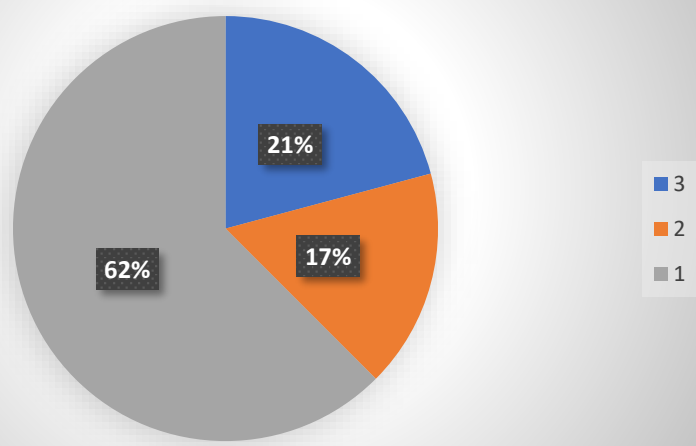
19



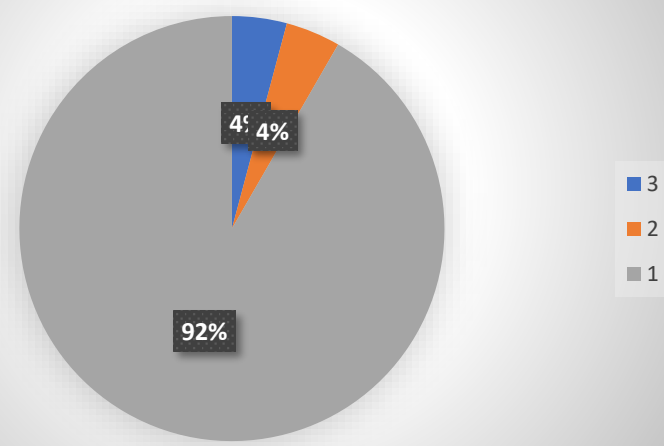
item 20



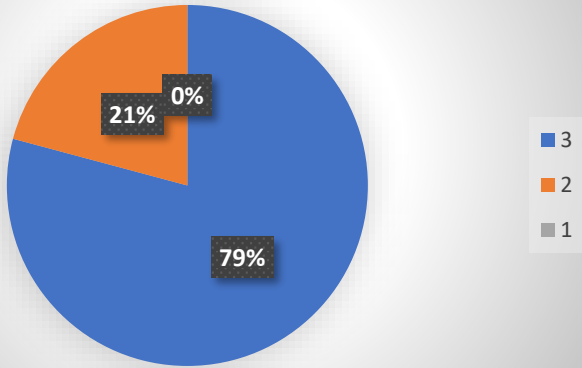
item 21



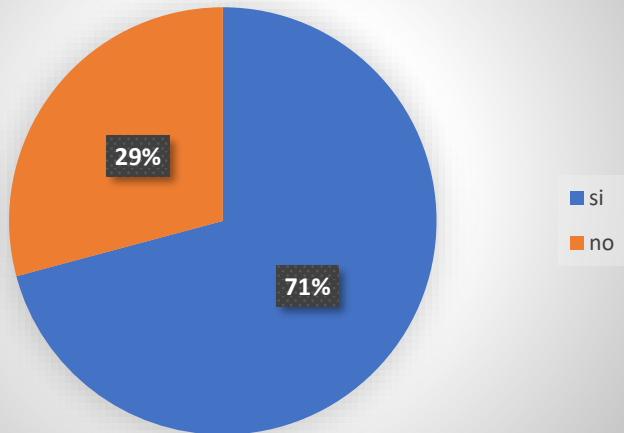
item 22



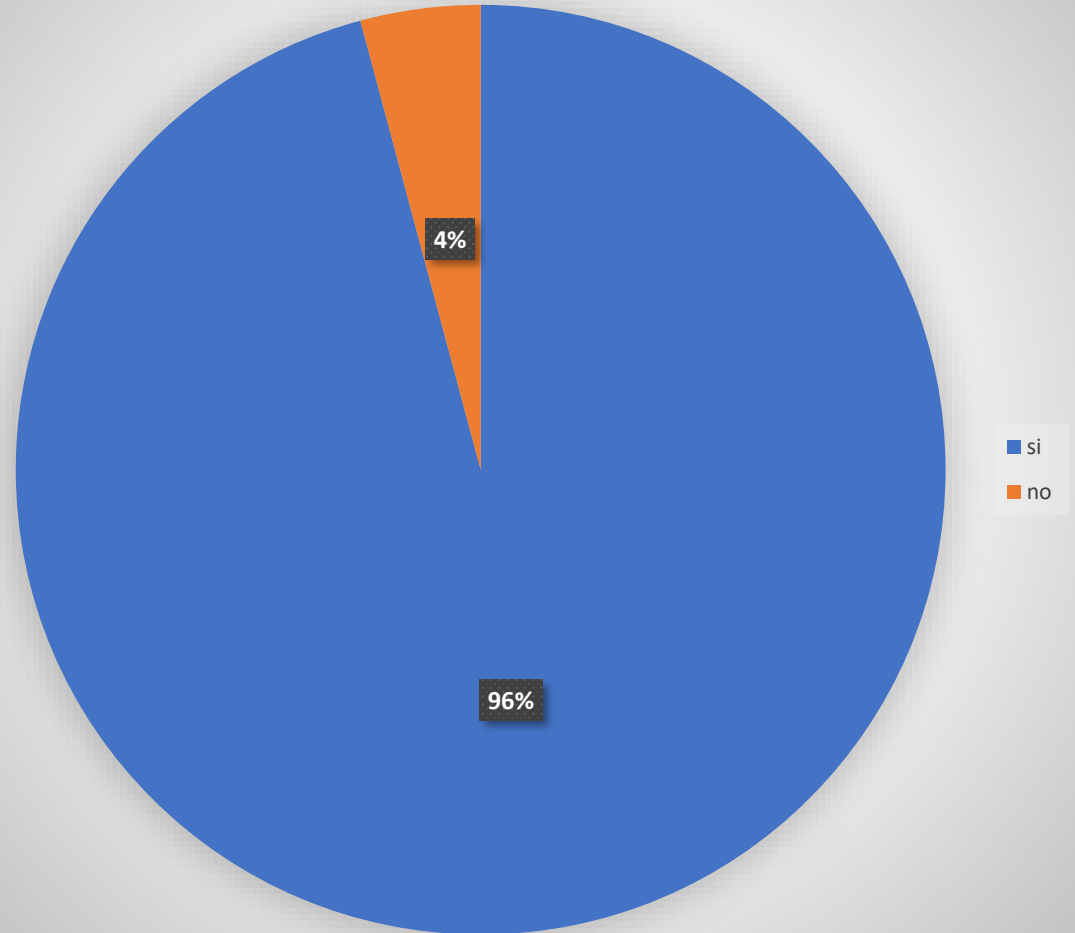
item 23



item 24



item 25



Anexo 1.2 Fotografías

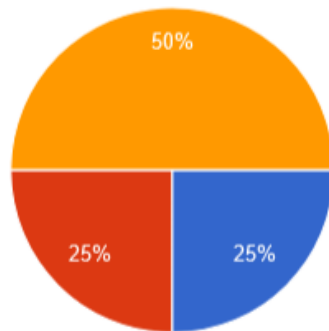


Anexo 2. Instrumentos y gráficos entrevistas docentes.

1. Califica del 1 al 3 las estrategias metodológicas que emplea en la educación religiosa

 Copiar gráfico

4 respuestas

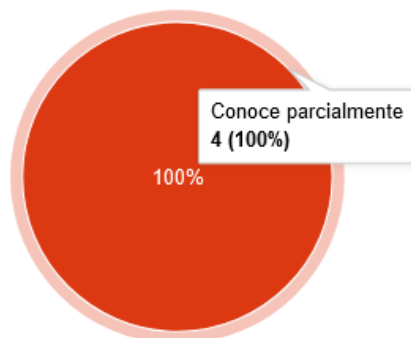


- Siendo 1, no aplica estrategias metodológicas
- Siendo 2, aplica parcialmente
- Siendo 3, aplica estrategias

2. Conoce los estándares de educación religiosa que plantea la Conferencia Episcopal Ecuatoriana

 Copiar gráfico

4 respuestas

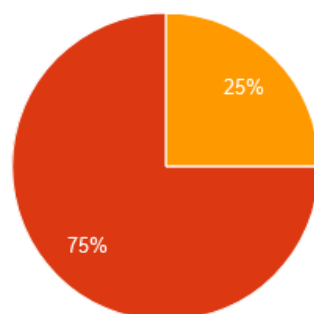


- Desconoce los estándares de educación religiosa
- Conoce parcialmente
- Conoce los estándares de educación religiosa

4. Califique su conocimiento sobre las características fundamentales de la educación religiosa liberadora

 Copiar gráfico

4 respuestas

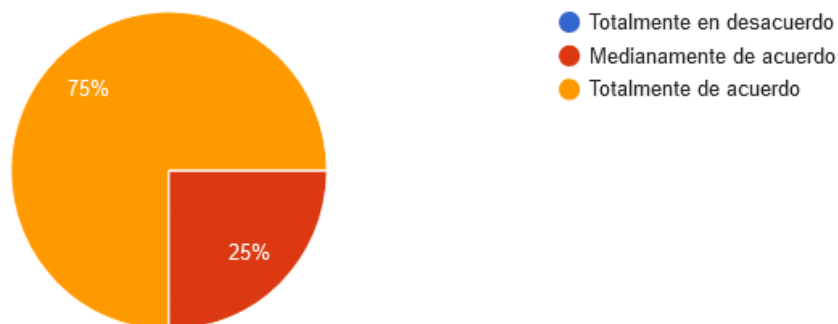


- Desconoce las características
- Conoce parcialmente
- Domina las características fundamentales de la educación religiosa liberadora

5. Considera que la educación religiosa puede contribuir a mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes

 Copiar gráfico

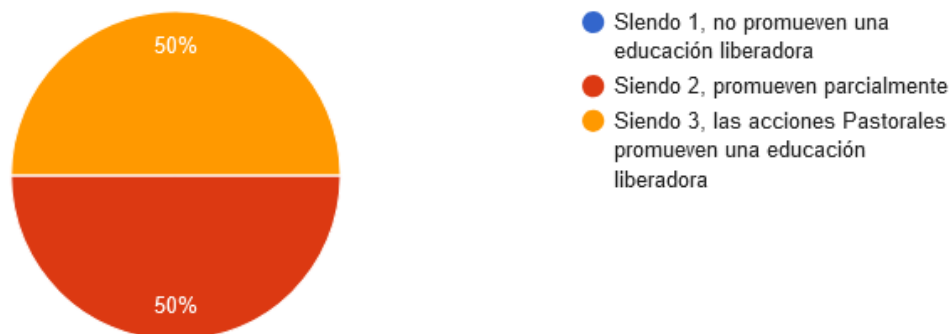
4 respuestas



6. Del al 1 al 3, califique si las acciones de pastoral promueven una educación religiosa liberadora

 Copiar gráfico

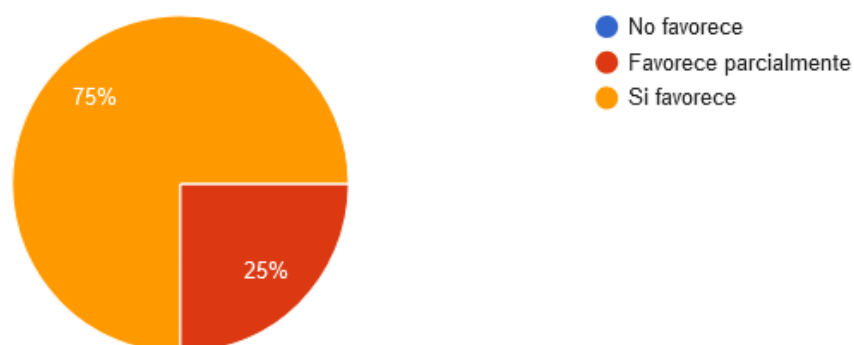
4 respuestas



7. ¿La Educación Religiosa favorece una buena comunicación en los estudiantes?

 Copiar gráfico

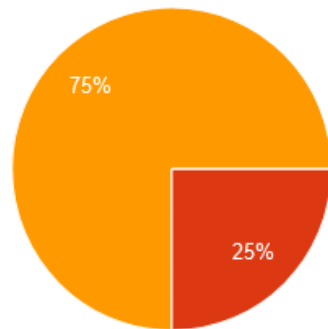
4 respuestas



8. Usa estrategias para la resolución de conflicto

 Copiar gráfico

4 respuestas

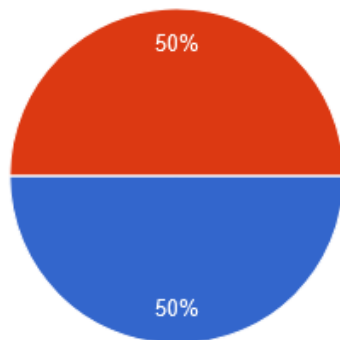


- No uso estrategias para ese fin
- Las uso parcialmente
- Siempre uso estrategias con ese fin

9. ¿La Educación Religiosa favorece la resolución de conflictos?

 Copiar gráfico

4 respuestas



- Si favorece
- Favorece parcialmente
- No favorece

10. Considera que la Educación Religiosa favorece la formación de empatía

 Copiar gráfico

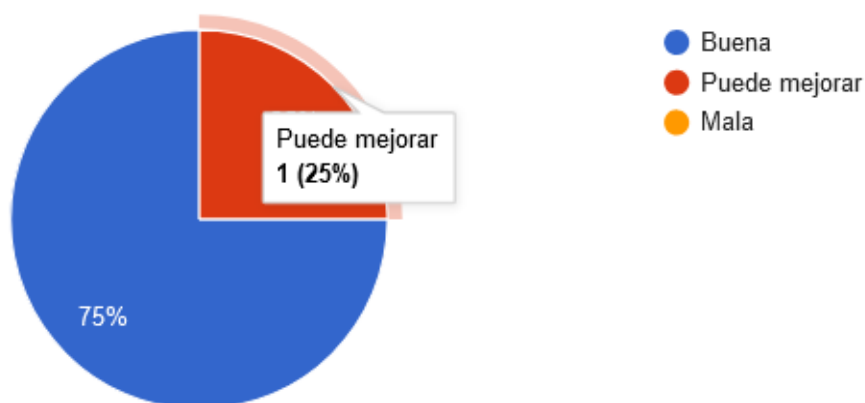
4 respuestas



- Si favorece
- Favorece parcialmente
- No favorece

11. ¿Cómo calificaría la convivencia de los estudiantes en el aula?

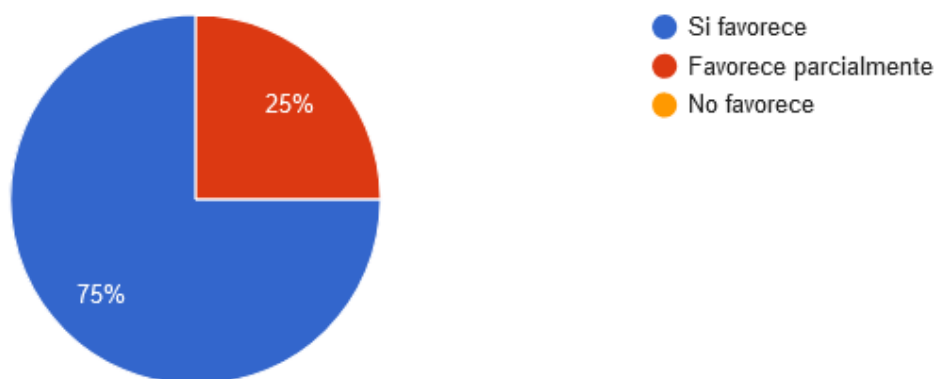
4 respuestas



12. La Educación Religiosa favorece la convivencia pacífica de la comunidad estudiantil



4 respuestas



13. ¿La Educación Religiosa favorece el respeto mutuo?



4 respuestas

