

## CAPÍTULO 1.

### CONTEXTUALIZACIÓN: LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN DE LA ERE EN COLOMBIA

*[...] se está invitando a promover y vivir la formación espiritual, trascendente y religiosa desde la consolidación de competencias a partir de un enfoque socio-crítico-humanista, en cuanto profundo, transformador, humanizador y holístico. Enfoque que, además, se formula preguntas y comprende profundamente problemáticas, dialogando con múltiples saberes que enriquezcan posibilidades para atenderlas con criterios de emancipación, no solo en teoría, sino como sujeto competente y empoderado para descubrir el sentido y sentidos cotidianos de vida, promoviendo que sea allí donde se viva la diversidad religiosa, la trascendencia y la espiritualidad.*

**(Cubillos et al., 2020a, p. 188)**

La travesía investigativa de este equipo completó ya seis años de diálogo y reflexión sobre la identidad de la Educación Religiosa Escolar, al inicio con la pregunta por su naturaleza y fundamentos epistemológicos (Botero y Hernández, 2017; 2018). Luego, pasó al interrogante sobre su estatuto disciplinar (Cuellar y Moncada, 2019). Estas bases permitieron la indagación por las características y elementos del currículo (Cuellar et al., 2020a). Y, por último, se abordaron sus implicaciones didácticas (Cuellar y Mahecha, 2021). Ahora, será tarea de este capítulo abrir la deliberación correspondiente a la evaluación.

En este primer capítulo, se aborda la problemática de la Educación Religiosa Escolar colombiana desde el aspecto evaluativo, esto es, teniendo en cuenta las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes de ERE<sup>1</sup>, y se expone su panorama de comprensión en lo referente a la evaluación. Ya en el texto *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (Cuellar y Moncada, 2019) se plantearon las bases para esta reflexión:

La evaluación de una categoría emergente como la dimensión espiritual en relación con las dimensiones trascendente y religiosa, aplica de manera considerable la valoración de lo que se podría denominar como una aproximación e introducción a un lenguaje y realidad en donde sean fundamentales el desarrollo de la identidad personal, la comprensión de sí mismo y de los demás, los ejercicios concretos para contrarrestar el sinsentido de la vida, así como el descubrimiento de los valores que posibilitan el descubrimiento de sentidos de la propia vida con perspectivas de compromiso y realización personal y comunitaria. (Mahecha y Serna, 2019, p. 123)

Partiendo de esta premisa, el objetivo que se plantea en este capítulo es analizar lo que corresponde a la categoría de la evaluación, de tal forma que se presentará, en primer lugar, la discusión sobre sus formas e intención. Posteriormente, se abordará el problema del credo de los estudiantes en relación con el componente evaluativo de las instituciones y sus docentes. En tercer lugar, se desarrollará el aporte de la evaluación a la planeación de las prácticas pedagógicas, para dar paso luego al análisis de algunas propuestas para la evaluación en la ERE desde autores reconocidos (Siciliani, Beltrán, Bonilla,). Por último, se cerrará el capítulo con algunas breves conclusiones, a manera de prospectiva, que sirven de plataforma para la discusión de los demás capítulos de la presente obra.

---

<sup>1</sup> Se consideró indispensable conocer la realidad de esta área y, para ello, se tomó una muestra de 33 docentes, a nivel nacional, pertenecientes a instituciones educativas de carácter público y privado, durante el año 2017. Con dichos docentes, se aplicaron dos instrumentos: una entrevista y una encuesta CAP (conocimientos, actitudes y prácticas). Fueron ocho las ciudades seleccionadas, a saber: Bogotá, Cali, Pasto, Barranquilla, Manizales, Medellín, Pereira y Bucaramanga. La modalidad de encuentro con varios de los docentes de la muestra fue virtual, a través del correo electrónico o del formulario de Google, con el fin de resolver la encuesta, o del Skype, para llevar a cabo la entrevista (Cuellar y Moncada, 2019).

## FORMAS E INTENCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Cuando se les preguntó a los docentes entrevistados qué evaluaban en el área de ERE, cómo lo hacían y el momento en que lo hacían, se pudieron apreciar varios puntos interesantes, agrupados en la siguiente tabla:

**Tabla 1.1**  
*¿Qué evaluar, cómo y cuándo en ERE?*

¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Cuándo evaluar?
Los conocimientos de los temas de la unidad dados por periodo.	Con preguntas escritas u orales, quices, talleres, dramatización, trabajos en grupo, conversatorios.	Después de que se han abordado los temas, para saber si se alcanzó la competencia.
El desarrollo total de la competencia, la responsabilidad, la temática vista, la puesta en común de los estudiantes.	Con actividades y a través de una prueba escrita (tipo ICFES), al finalizar el periodo.	Desde que se ingresa al aula y al finalizar el periodo, a través de una prueba escrita.
Lo que al estudiante le queda en el corazón, la vivencia. La importancia que logran captar los estudiantes de la temática. La responsabilidad, el respeto hacia el docente y sus compañeros, la participación en las celebraciones (autoevaluación).	En la misma vivencia de la clase y en el cómo se desarrollan los trabajos.	Al final de la clase, por medio de aportes y también al final del periodo.
Lo aprendido y la comprensión de que existen diferentes religiones (tolerancia religiosa).	A través de una evaluación por procesos de aprendizaje.	Continuamente.
Temáticas enseñadas.	De manera escrita u oral.	Al final de cada temática.

*Continuación Tabla 1.1. ¿Que evaluar, como y cuando en ERE?*

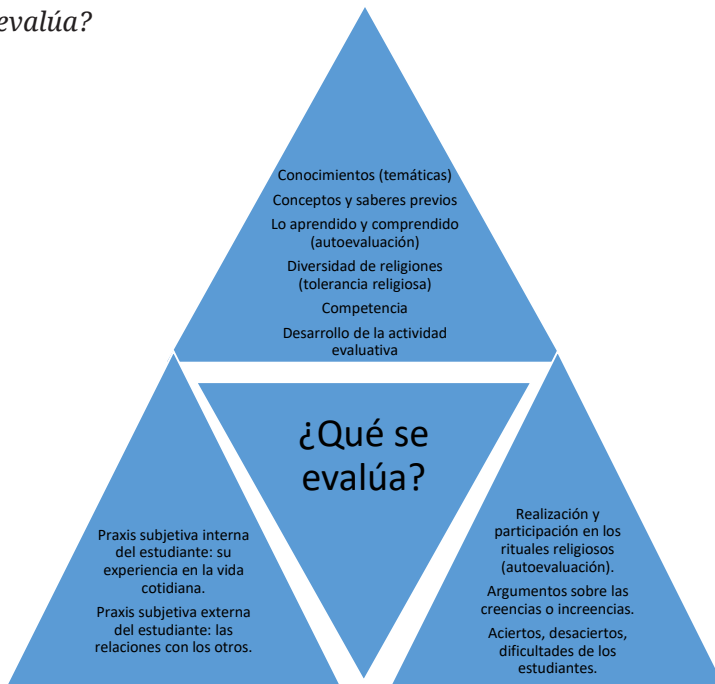
<p>- En los estudiantes: aciertos, desaciertos, dificultades. - Desde los profesores: el desarrollo de las competencias en los estudiantes.</p>	<p>- En los estudiantes: hoja de autoevaluación. - Desde los profesores: mediante una reunión.</p>	<p>- En los estudiantes: al final del periodo. - Desde los docentes: una vez por semana. La evaluación es un proceso permanente.</p>
<p>La capacidad de análisis, la capacidad crítica y propositiva de los estudiantes, dependiendo del texto o caricatura que se ha dispuesto. Los conocimientos de los estudiantes.</p>	<p>Por medio de espacios donde los estudiantes se acercan al docente con sus inquietudes. Al final del periodo: prueba escrita. Autoevaluación.</p>	<p>Es continua, dependiendo de las inquietudes de los estudiantes y al final del periodo (prueba escrita y autoevaluación).</p>
<p>No solo los conocimientos, sino también la vivencia y la experiencia en la vida cotidiana. Los procesos de cada estudiante, de acuerdo con sus capacidades.</p>	<p>Pruebas orales, escritas, talleres grupales, participación en clase.</p>	<p>Al final de cada clase.</p>
<p>La forma en que los estudiantes desarrollan la actividad evaluativa (exposición, taller, canción, video).</p>	<p>Exposición, taller, canción, video.</p>	<p>No refiere.</p>
<p>Forma de pensar del estudiante respecto al tema visto, la forma de analizarlo y la manera en que se expresa sobre ello. No se evalúa la creencia o no creencia en Dios, sino los argumentos sobre esa creencia o la no creencia.</p>	<p>Por medio de los ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes.</p>	<p>No refiere.</p>

Las relaciones con los otros, el cuidado a la naturaleza, la expresión de la fe.	No refiere.	No refiere.
Saberes previos, conceptos.	Orientando a los estudiantes, enfocándolos hacia el saber adecuado.	Continuamente.
Lo que los estudiantes aprendieron y comprendieron.	A través de una narración o reflexión, la cual también desemboca en una autoevaluación.	Al final de cada periodo.

**Fuente:** elaboración propia.

La red semántica que resultó de esta información, en cuanto a lo evaluado, se condensa mejor en la siguiente figura:

**Figura 1.1**  
*¿Qué se evalúa?*



**Fuente:** elaboración propia.

Es de anotar que los docentes valoraban los conocimientos adquiridos por los estudiantes al desarrollarse las diferentes temáticas en el área de ERE. Esto lo hacían a través de diversas actividades, ya fueran preguntas escritas u orales, cuestionarios, talleres, pruebas tipo ICFES, dramatizaciones, trabajos grupales, conversatorios, participaciones en clase e, incluso, por medio de la autoevaluación. En algunas ocasiones, dichas actividades se desarrollaron continuamente o después de abordar las temáticas, al final de la clase o al cerrar un periodo.

Vale la pena mencionar algo muy interesante que planteó un docente y fue el hecho de que él evaluaba los conceptos o saberes previos de los estudiantes, de manera continua, enfocándolos hacia el saber adecuado. Pero ¿cuál era ese saber adecuado considerado por el profesor?, ¿qué era lo que lo determina como “apropiado”? Ante esto, es importante recordar que en *Currículo en ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*, resultado de la fase tres de este macroproyecto de investigación, los docentes José Edwar Escobar y William Alberto Valencia manifiestan que:

La relación con el conocimiento, desde la perspectiva del currículo crítico, ha de ser una relación posibilitadora de construcciones, tanto del docente como de los estudiantes y en conjunto. De lo contrario, si se reduce única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos y/o teorías ya elaboradas, se estaría cayendo nuevamente en currículos tradicionales. (Valencia y Escobar, p. 133)

Así, la apuesta de la evaluación en ERE, aunada a un currículo sociocrítico humanista, valora los saberes apropiados por el estudiante, sus capacidades afectivas y espirituales, al igual que es capaz de reconocer sus necesidades contextuales, en donde se gesta una configuración y resignificación desde lógicas estrechamente relacionadas con la vida.

Ahora bien, otro de los aspectos que evaluaban los docentes de ERE era lo que los estudiantes aprendieron y comprendieron. Algunos lo hacían continuamente y a través de una narración o reflexión, la cual desembocaba en una autoevaluación. En un caso particular, lo evaluado fue lo referente a la existencia de diferentes religiones (tolerancia religiosa), por medio de procesos de aprendizaje y de forma permanente. De la misma manera, algunos profesores evaluaron el desarrollo total de la competencia y los procesos de cada estudiante, de acuerdo con sus capacidades, empleando

pruebas orales, escritas (en ocasiones, tipo ICFES), talleres grupales, así como su participación en clase. Esto se hacía desde su ingreso al aula, al terminar la clase o al cerrar el periodo. Con ello, se evidencia cómo, para algunos docentes, era indispensable verificar lo teóricamente aprendido, mientras que para otros resultaba importante identificar el despliegue de la competencia.

En la Tabla 1.1 hay un elemento evaluado que atañe más a cuestiones operativas, es decir, a la forma como un estudiante desarrollaba la actividad de exposición, taller, canción, video, etc. Al profesor le interesaba apreciar cómo los niños, niñas y jóvenes asumían el medio evaluativo. Sin embargo, no señalaron el momento cuando procedía a dicha apreciación, lo que hace suponer que ello se realizaba en el instante del desarrollo de dicha actividad.

Por último, resulta sumamente interesante el hecho de que son varios los docentes quienes dijeron evaluar más desde la praxis subjetiva, una de carácter interno, o sea, lo que “le queda al estudiante en el corazón, la vivencia”; la experiencia en la vida cotidiana y su puesta en común; y la forma como ellos pensaban, analizaban, criticaban y se expresaban sobre la temática abordada<sup>2</sup>. Esto se valoraba a través de pruebas escritas (tipo ICFES), orales, talleres grupales, participación en clase, así como en la misma vivencia de la clase, en el cómo se desarrollaban los trabajos, y también por medio de los ejemplos de la vida cotidiana de los educandos, al igual que en los espacios donde ellos manifestaban sus inquietudes. El momento en el que todo ello se evaluaba difería de cada docente, pues mientras unos decían que desde que se entra a clase y de manera continua, otros indicaban que al finalizarla o al culminar el periodo.

---

<sup>2</sup> Sobre esto se hará un abordaje más profundo en el Capítulo 4 de esta obra, a través del modelo pragmático de evaluación.

A su vez, la responsabilidad, el respeto hacia el docente y sus compañeros, las relaciones con los otros y el cuidado a la naturaleza (que también hacían parte de una praxis subjetiva, pero de carácter externo), fueron aspectos tenidos en cuenta por los profesores, de tal manera que se evaluaban en la misma vivencia de la clase, al finalizarla o al terminar el periodo. Siguiendo con la praxis subjetiva externa, vale la pena resaltar que algunos profesores consideraron la participación de los estudiantes en las celebraciones, además de la expresión de su fe. Esto evidencia que también resultaba importante valorar los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes, en cuanto a la realización de los rituales de cierto credo religioso. Es más, se hacía una autoevaluación sobre dicha manifestación de la fe. Por otro lado, hay un docente que dijo no evaluar en sus estudiantes la creencia o no creencia en un dios, sino, más bien, los argumentos que tenían sobre ellas, según el caso. Sobre dicho particular, se hará un abordaje más profundo en el numeral dos de este capítulo.

En cuanto a la Tabla 1.1, no se podía dejar de lado el hecho de que un docente hizo referencia a dos tipos de evaluaciones: la aplicada a los educandos, donde se tenían en cuenta los aciertos, desaciertos y las dificultades de estos; empleando una autoevaluación y al final del periodo. Y la evaluación hecha por el grupo de profesores para verificar el desarrollo de las competencias en los estudiantes, por medio de una reunión, una vez por semana.

Pasando ahora al instrumento de la encuesta, es necesario indicar que se les ofrecieron a los docentes cinco opciones de actividades evaluativas, para que indicaran las que más y menos emplean. Así se obtuvo la siguiente tabla:

**Tabla 1.2.**  
*Actividades evaluativas más empleadas en la clase de ERE*

Actividades evaluativas	Orden de Importancia (1 el más y 5 el menos)				
	1	2	3	4	5
a. Llevar cumplidamente el libro empleado en clase	12,9 %	3,2 %	12,9 %	38,7 %	32,3 %
b. Evaluación oral y escrita	6,5 %	29,0 %	19,4 %	16,1 %	16,1 %

Continuación Tabla 1.2. Actividades evaluativas más empleadas en la clase de ERE

c. La convivencia desde la tolerancia religiosa en el aula de clase.	19,4 %	32,3 %	19,4 %	12,9 %	25,8 %
d. Desde una perspectiva cualitativa, desde el accionar de los estudiantes	29,0 %	32,3 %	19,4 %	6,5 %	6,5 %
e. Revisión de tareas	29,0 %	0,0 %	25,8 %	19,4 %	16,1 %
<b>Total datos suministrados</b>	96,8 %	96,8 %	96,8 %	93,5 %	96,8 %
Valores perdidos por el sistema – No ingreso del dato	3,2 %	3,2 %	3,2 %	6,5 %	3,2 %
<b>Total general</b>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la Tabla 1.2, hay mucho qué mencionar. Por ejemplo, las formas evaluativas más usadas por los docentes fueron: *desde una perspectiva cualitativa*, es decir, *desde el accionar de los estudiantes* y *la revisión de tareas*, las cuales comparten un 29 %. No obstante, la última de estas actividades, ocupa un 25,8 %, en el tercer puesto. Esto quiere decir que evaluar las tareas es algo muy importante. A pesar de ello, ni siquiera si se unan los porcentajes de cada orden de importancia, alcanza a superar el resultado de la sumatoria de la primera forma evaluativa, ubicada en los dos primeros lugares.

Por otro lado, tanto *la convivencia desde la tolerancia religiosa en el aula de clase* como *la evaluación oral y escrita* ocupan el segundo lugar de importancia con porcentajes altos. La primera, con el 32,3 %, y la segunda, con el 29,0%. Sin embargo, no hay que desconocer que, en cuanto a la actividad evaluativa de *la convivencia...*, hay un 25,8 % que plantea que es la forma menos empleada. Es decir, la mitad de los docentes encuestados se ubicó en dos polos: en el que la empleaba con mucha frecuencia o en el que lo hacía muy poco. En lo que corresponde a la actividad de *llevar cumplidamente el libro empleado en clase*, vale la pena indicar que no fue una forma usada frecuentemente para evaluar, pues tiene un alto porcentaje en el cuarto y quinto lugar de orden de importancia.

Después del análisis de las formas en que evalúan los docentes de ERE en nuestro país, es preciso dedicar un espacio a la intención de la evaluación, manifestada a través del instrumento de la entrevista. Cabe resaltar que aquella se relacionaba estrechamente con lo que se evaluaba, esto es, según lo que se iba a valorar; así mismo, se tenía un propósito determinado. Por ello, frente a las temáticas y al desarrollo de las competencias, lo que se pretendía es verificar su comprensión y lo aprendido. A su vez, dicha evaluación facilitaba la mejora de las estrategias y la metodología docente.

De otra parte, son varios los profesores que mencionaron un aspecto muy interesante y complejo, como lo es el evaluar las vivencias y consideraciones personales. Por ejemplo, un docente expresa que se buscaba evidenciar los aspectos formativos, experienciales, vivenciales y actitudinales que el estudiante adquirió en clases. De ahí que la evaluación debía ser cualitativa y no cuantitativa. Entre tanto, otro docente planteó que la intención, al evaluar, era medir los conocimientos y el aprendizaje significativo de los estudiantes desde su propia experiencia. A su vez, y para hacer más evidente la complejidad del asunto, un profesor manifestó que, al evaluar, se reconocía la dificultad, porque ello era una tarea subjetiva, pues “resulta complejo decirle al estudiante que su postura está equivocada, pero tampoco toda postura en lo religioso vale”. Estas consideraciones dan cuenta del conflicto que genera el valorar o medir la subjetividad.

Otra consideración similar propuso que el objetivo de la evaluación trascendía el aprender conceptos y su memorización, ya que lo importante era lo que los niños, niñas y jóvenes hubieran interiorizado y puesto en marcha dentro de su cotidianidad. Para varios profesores, la intención al evaluar se centraba en la vida de los estudiantes, es decir, en la confrontación de la propia existencia y de la relación con otros. Lo que se pretendía era que ellos:

Reflexionen su proyecto de vida desde la espiritualidad, que interioricen la realidad del mundo desde la perspectiva trascendente, o más desde el desarrollo de actitudes y valores, así sean proyectados en el aula, en la familia, en sus contextos, desde habilidades más comunicativas. (Entrevista personal, 20 de junio de 2017)

Hay que anotar que no solo la evaluación al estudiante tenía una intención, sino que también era algo que ocurría con la autoevaluación, pues esta se realizaba con el interés de que el niño, la niña o joven revisara conscientemente su desempeño actitudinal, en el desarrollo del área a lo largo de un periodo. igualmente, varios docentes expresaron que desarrollaban las evaluaciones, con el propósito de diagnosticar las inquietudes de los estudiantes y que, en ocasiones, se hacían exámenes tipo ICFES que los entrenaban en ese tipo de pruebas.

Por último, pero no menos importante, hubo profesores que manifestaron que se evaluaba para “formar en la fe”, puesto que la pretensión era conocer la propia fe católica. Entre tanto, otros plantearon que se buscaba comprobar que los estudiantes tenían claras las características de las religiones abordadas. Sobre esto, quizás dé más luces el apartado que viene a continuación.

## EL PROBLEMA DEL CREDO A LA HORA DE EVALUAR

Es importante mencionar que se indagó por la relación entre la vinculación de los sistemas religiosos de los estudiantes y la evaluación de la educación religiosa llevada a cabo por los docentes. Por ello, se plantearon dos preguntas: 1) ¿considera que la evaluación del área de ERE debe hacerse dependiendo el credo que confiesa cada estudiante?; y. 2) ¿qué se evalúa en un estudiante que ha expresado no tener ningún credo? En cuanto a la primera pregunta, los resultados se exponen a continuación:

**Tabla 1.3**

*¿Considera que la evaluación debe hacerse dependiendo el credo?*

Naturaleza de la institución	Sí	No	Total
<b>Pública</b>	28,6 %	71,4 %	100 %
<b>Privada</b>	29,5 %	70,5 %	100 %
<b>Total</b>	29,1 %	70,9 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Entre los argumentos que presentaron quienes estaban a favor de

una evaluación desde el horizonte confesional, se hallaba la perspectiva legalista, pues aludían a que los estudiantes se acogían a los lineamientos de la institución educativa cuando se firma la matrícula. Además, si esta era confesional, los acudientes estaban aprobando todo lo que dicho colegio promoviera, incluyendo los espacios de evangelización propuestos en su plan de estudios para la ERE.

Por otra parte, otros docentes indicaron que estaban siguiendo lo que se pide desde los estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC), los cuales son, en gran medida, confesionales y aunque se conocía dicha particularidad, era la misma administración del colegio la que pedía que se siguiera esta propuesta, a pesar de la diversidad religiosa acontecida en las aulas. Por último, se puede también señalar a algunos docentes para quienes era necesaria la enseñanza de la doctrina, para reconocer la presencia de Dios en sus vidas.

Para quienes, por el contrario, no es era cuestión de credo, señalaron la importancia de la inclusión desde la perspectiva de la diversidad cultural y religiosa, de tal forma que se impactara la formación de la dimensión dialógica de los estudiantes. Además, el sistema religioso propio, en tanto fe, no es lo identitario de la ERE, ello es tarea de los líderes de los sistemas religiosos, las comunidades religiosas y las mismas familias. A la escuela le compete una tarea que no puede limitarse a un solo sistema religioso. De tal forma, para este segundo grupo la evaluación debía ser neutral respecto a los sistemas religiosos profesados por estudiantes, por los padres de familia y por los directivos de la institución educativa, pues la ERE no debería ser lugar para ejercicios de catequesis. Los proselitismos religiosos están prohibidos legalmente a los docentes y dicha perspectiva es un reduccionismo epistemológico y práctico para dicha área. Por otra parte, se indicaba la importancia del respeto por la diversidad religiosa y las opciones personales, pues no se puede discriminar en nombre de las mayorías, invisibilizando aquellos grupos y opciones minoritarias.

Ante esta tensión, se podría proponer una identidad epistemológica y pedagógica de la ERE desde el cultivo de las dimensiones trascendente y espiritual, como ya se ha planteado a lo largo de todo este macroyecto. Estas se constituyen como base nuclear para los sistemas religiosos, pero son más amplios e, incluso, cobijan a los sectores de las increencias. De esta forma, se evidencia que la intención no es promover un área que conduzca al ateísmo a todos, tampoco que se ignoren los aportes de los

sistemas religiosos a la sociedad, sino que se busque el desarrollo del pluralismo religioso y la dimensión dialógica de la persona humana, a partir de la reflexión crítica y propositiva por el sentido de la vida y la apertura humana.

En cuanto a la segunda pregunta, la síntesis se expresa en la siguiente tabla:

**Tabla 1.4**  
*Evaluación para un estudiante increyente*

Forma de evaluar	Frecuencia	
Adquisición del conocimiento – temas abordados	12	20 %
Tareas	2	3 %
Análisis personales referentes a los videos – conceptos o lecturas realizadas	6	10 %
Análisis comparativo con la realidad actual – contexto	8	13 %
Participación – aportes	8	13 %
Proyecto de vida – aplicación vida	6	10 %
Valores – respeto/diálogo	6	10 %
Valoración del fenómeno religioso – trascendencia	3	5 %
Competencias / parámetros institucionales	5	9 %
<b>Actitudes del docente</b>		
Respetuoso con los estudiantes y sus ideas	1	2 %
Conocer contexto familiar	2	3 %
El credo no influye en la evaluación	1	2 %
Total	60	100 %

**Fuente:** elaboración propia.

La insistencia en las voces de los sujetos estaba en proponer una

evaluación concentrada en las capacidades argumentativas, críticas y propositivas de los estudiantes. Sin embargo, queda la duda si esta búsqueda era con relación directa a temas propios de la ERE, o más bien a una visión confusa con el área de la ética. Ello se justifica en las búsquedas docentes por promover escenarios integrales para la vida de los estudiantes, así como para respetar sus puntos de vista y cosmovisiones.

Varios docentes señalaron en sus relatos que la intención para los estudiantes no creyentes no era promover un ejercicio memorístico de contenidos dogmáticos ajenos a sus posturas, sino más bien un conocimiento en tanto cultura general. Frente a ello, queda otro vacío sobre cómo se hacía esto en la práctica, pues en el discurso e, incluso, en la lista, se señala cierta variedad, empero, la experiencia de los investigadores en el trabajo de campo. Incluso, al comparar con otras investigaciones al respecto (Beltrán, 2020), se evidencia que la realidad es bien diferente, y que hablar de discriminación religiosa en las aulas es una realidad vivida por muchos.

### **Incidencia de la evaluación en la planeación**

El siguiente punto corresponde a la incidencia de los procesos evaluativos, en el ejercicio de planeación docente de sus propias prácticas pedagógicas. Al respecto, la pregunta que se planteó fue: ¿cómo influye la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la toma de decisiones en la planeación y desarrollo de sus clases? La intención era complementar la reflexión que ya se presentó sobre los ejercicios de secuenciación didáctica en la obra anterior (Cuellar y Mahecha, 2021), pero ahora desde la perspectiva de la evaluación.

De forma general, las narrativas de los profesores permitieron ver articulaciones relevantes entre la evaluación y la planeación, como, por ejemplo:

- La evaluación fue importante para la posterior planeación y desarrollo de sus clases, en la medida en que le permitió al profesor identificar intereses, cuestionamientos, necesidades, motivaciones y problemas que, posteriormente, buscaban ser abordados en clase, según su contexto y realidad.
- La evaluación permitió que los estudiantes revisaran sus propios

aprendizajes, tomaran conciencia de la importancia de la ERE en sus vidas y asumieran compromisos concretos para mejorar o mantener su aprendizaje.

- Los ejercicios de evaluación realizados con los estudiantes le suministraron información importante al profesor, para que revisara sus prácticas pedagógicas, métodos, estrategias didácticas y evaluativas.

Ahora bien, esta pregunta permitió una construcción narrativa amplia desde la experiencia cotidiana de los docentes. Por ello, aparte de lo ya mencionado, se encontraron otro tipo de evidencias que es necesario plantear. La Tabla 1.5 las resumen:

**Tabla 1.5.**  
*Insistencias sobre la evaluación de la ERE*

Categoría	Discusión
Conversión	Una fuerte insistencia en los relatos presentaba la necesidad de hacer que los estudiantes se convirtieran al cristianismo, fortalecieran su fe en Dios, oraran más y de mejor forma, entre otras expresiones propias que se esperan de los procesos de la catequesis.
Gestos de piedad	Era notoria la insistencia por hacer que los estudiantes manifestaran formas concretas de piedad religiosa, ya fuera con la oración, la participación de acciones litúrgicas, o posturas propias en los contextos de los ritos del cristianismo.
Pensamiento crítico	Dos profesores hicieron alusión a este elemento, ya fuera desde la capacidad analítica y reflexiva sobre la realidad en general, o con relación a la postura sobre el fenómeno religioso.
Papel de los directivos	Un docente manifestó la presión que ejercían los directivos de su institución educativa para que realizara una ERE netamente confesional, a manera de catequesis, a tal intensidad que rechazaron sus propuestas alternativas, pues no veían con buenos ojos la búsqueda del cultivo de un pluralismo religioso.

Continuación Tabla 1.5. Insistencias sobre la evaluación de la ERE

Cuestiones existenciales	La mayoría de los docentes resaltaron el impacto que debía tener la ERE en la vida de los estudiantes, en especial, en lo que concierne a la configuración del proyecto personal de vida.
Respeto	Dos profesores señalaron la importancia de buscar y generar el respeto por la diversidad religiosa a través del cultivo del pluralismo religioso.
Familia	Un docente señaló con nostalgia cómo las familias dejaban a la escuela también la tarea de la catequesis.
El valor de lo sagrado	Un docente señaló la importancia de reconocer el valor de la categoría de lo sagrado, donde la ERE podría favorecer mucho dicha reflexión, cuando se planteaba desde una perspectiva abierta y plural.
Evaluar vs. Calificar	Fue notoria la confusión en, por lo menos, el 80% de los docentes sobre el concepto de evaluación, pues lo reducían a simples aspectos de calificación y notas cuantitativas, desconociendo toda la discusión académica actual sobre el tema.
Cualificación docente	Es escandaloso, pero la mayoría de los docentes evadió la pregunta principal, se dedicó a contar anécdotas, de tal forma que fue evidente la baja relación de la evaluación con la reflexión por la cualificación docente.

**Fuente:** elaboración propia.

La pregunta por la evaluación es comprendida, entonces, desde diversas perspectivas amarradas a las propias prácticas pedagógicas de los docentes, en relación con la comprensión teórica de la dinámica evaluativa. Esto muestra una fuerte necesidad no solo de reflexión sobre lo evacuativo en el área, sino también acerca de la formación pedagógica misma alrededor de dicha categoría. Además de ello, es notoria la confusión de la ERE con ejercicios propios de la dinámica evangelizadora. Si bien una institución confesional puede abordar en orden a su propia identidad y misión, no se deben confundir con esta área. Según la misma normativa colombiana, esto debe ser transparente ante cualquier dinámica de proselitismo religioso, para que, en cambio, aborde el problema de la formación integral, desde una perspectiva incluyente que fomente el pluralismo y el respeto.

## PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA ÈRE DESDE AUTORES

En las últimas décadas, se han podido evidenciar algunas iniciativas que han propuesto diversas comprensiones sobre la evaluación de la Educación Religiosa Escolar. Tal es el caso de José María Siciliani, José Luis Meza, Jaime Laurence Bonilla, Mario Andrés Peñaranda, William Beltrán, entre otros. De ahí que, a continuación, se expongan algunas de sus ideas con la intención de contextualizar sus argumentos, en el marco del proceso analítico emprendido en este capítulo.

En primer lugar, José Luis Meza Rueda, en compañía de un grupo de investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana, ha desarrollado un corpus epistemológico para la Educación Religiosa Escolar, donde también ha tenido cabida la pregunta por la evaluación. En su artículo *Educación religión escolar en perspectiva liberadora*, Meza et al. (2015) proponen que la evaluación no debe ser entendida como un ejercicio de calificación, sino de valoración, pues la responsabilidad recae en el estudiante, en cuanto gestor de su propio camino formativo. Señalan, además, que la ÈRE debiera tener connotaciones liberadoras que promuevan el crecimiento personal, integral y cualitativo. Esto lo concluyen, a partir de un ejercicio de indagación realizado en varias instituciones, donde encontraron prácticas tradicionales, tales como el ejercicio de memorización de contenidos, el primado de la heteroevaluación, estructuras documentales clásicas, ejercicios de proselitismo religioso, así como una evaluación más heterónoma que autónoma.

Por su parte, Jaime Laurence Bonilla y Mario Peñaranda (2020), en su obra *Educación Religiosa Escolar y educación para la paz en perspectiva de derechos humanos*, parten por la insistencia en la certeza de unas prácticas pedagógicas convencionales que se circunscriben a intencionalidades de habilidades cognitivas. Frente a esto, se proponen la búsqueda de nuevos horizontes de sentido para esta área del conocimiento, desde el fomento por la reflexión propositiva de los derechos humanos y la paz. Estos permiten la implementación de una evaluación formativa con una valoración integral de los procesos, la cual exige de estrategias no convencionales que favorezcan el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, para que, así, el centro de importancia no recaiga en un producto, sino en el proceso y la persona.

En una publicación anterior, Peñaranda et al. (2019) ya habían puesto en la mesa de diálogo el tema de la evaluación, pero desde la perspectiva de los mismos programas profesionales ofrecidos por las universidades colombianas. Si bien dicho problema no entra en la misma dirección en que se abordó en esta obra, sí señala la importancia de comprender que la evaluación es un ecosistema que va más allá de lo que pueda pasar en un aula, y cobija la pregunta general por la formación integral, indistintamente del contexto donde se le aborde.

Vale la pena señalar que el tema evaluativo ha sido lugar de preocupación también para el sociólogo William Beltrán (2020), un arduo defensor de la libertad religiosa, de conciencia y de cultos en las instituciones educativas públicas del país. En sus obras, Beltrán trabaja por concientizar sobre la importancia de erradicar el proselitismo religioso de la escuela, ante lo cual hace un llamado de atención a los docentes y las instituciones, para que se respete el marco legislativo colombiano que protege la libertad religiosa y que prohíbe instrumentar las instituciones educativas como lugares de catequesis con la excusa de la ERE, acción que, por obligación, cobija las prácticas evaluativas de los docentes.

Sin embargo, José María Siciliani (2021), como editor académico del libro *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia*, desarrolló un análisis más detallado de la evaluación. Este trabajo difiere, en varios puntos, de lo que se viene realizando en esta fase de nuestra investigación, pues si bien versa sobre la ERE, la población escogida son los estudiantes, específicamente, los jóvenes de grado once pertenecientes a colegios católicos, de tal modo que su interés se centra en la educación escolar confesional, “en la enseñanza de una determinada confesión religiosa: el catolicismo” (Siciliani, 2021). De la misma manera, se plantea que dicha investigación, apoyada por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle, tiende a que la ERE aborde la religión en la escuela como un hecho cultural. Esto es, que, a pesar de saber que en dichas instituciones educativas la educación religiosa se dedica “[...] al conocimiento de la fe de la Iglesia católica” (Siciliani, 2021, p. 14), debe tratarse a la religión desde una postura crítica, reflexiva y analítica:

Independiente de la fe, la religión amerita ser tratada de otra manera en la escuela, para que los jóvenes, cuando salgan al encuentro de su cultura, la comprendan y la valoren en su

complejidad y pluralidad; además, para que sepan cuestionarla y criticarla en lo que tiene de ambigua y deformada. En la cultura, la religión juega un innegable papel dual y el profesor de ERE no podrá ocultarlo con ingenuidad. (Siciliani, 2021, p. 15)

No es posible desconocer la existencia de la dimensión religiosa humana –y menos aún– en instituciones educativas confesionales. Sin embargo, olvidar que dentro de un aula de clase también hay estudiantes que manifiestan no creer en alguna divinidad, es un craso error. El no conceder importancia a una minoría llevará a la exclusión de seres humanos que, desde sus consideraciones, aportan un saber valioso para todos los integrantes de una comunidad educativa. Es más, desde la misma legalidad (Decreto 4500, 2006) se plantea que no se debe hacer proselitismo religioso, de tal modo que, centrarse exclusivamente en la pluralidad religiosa deja de lado otras dimensiones humanas sumamente importantes, como la espiritual y trascendente. Sobre estas se hablará en el Capítulo 3 de esta obra.

Continuando con el libro del profesor Siciliani, es su Capítulo 9 el que será analizado ahora. Allí se ubican las preguntas referentes al aspecto evaluativo y, como la naturaleza del objeto de estudio de la ERE, según la interpretación del mismo texto, es la religión como hecho cultural, hay que tener en cuenta las creencias, las prácticas culturales y los sistemas éticos. Inicialmente, dicho apartado desarrolla los cuatro interrogantes que facilitan el conocimiento de “las concepciones de los estudiantes respecto a la clase ideal de religión, sus finalidades, sus competencias y temáticas” (Siciliani, 2021, p. 177). Luego, se procede a evidenciar los aportes de la pedagogía contemporánea a la evaluación, para que, a continuación y a la luz de dichos aportes, se puedan mirar con atención las preguntas de la encuesta seleccionadas en este capítulo, resaltando aspectos de la evaluación de la ERE. Por último, se concluye con una reflexión sistemática y sintética, teniendo en cuenta la interpretación (de los interrogantes de la encuesta), para pensar la evaluación de modo creativo en la clase de religión.

Ahora, son varios los aspectos que surgen en torno a la síntesis interpretativa del autor, sin embargo, aquí se resaltarán dos: el primero de ellos es que suele ser constante la pregunta de los docentes de ERE en cuanto a qué evaluar. Esta inquietud nace, sobre todo, desde el pensar si es posible evaluar la experiencia religiosa, de allí que se plantee recordar

que la ERE aborde la religión en la escuela como un hecho cultural, de tal modo que se la distinga de la catequesis (Arias et al., 2021). En segundo lugar, se encuentra el hecho de que la encuesta evidencia la preferencia de los jóvenes por la acción, más que por la teoría, es decir, que los movilicen e inspiren hacia nuevos gestos de comportamiento (Arias et al., 2021).

Vale la pena resaltar que las propuestas pedagógicas de evaluación en la ERE parten de la interpretación hecha a las preguntas de la encuesta, la cual permitió llegar a agruparlas, teniendo en cuenta el tipo de evaluación que se puede aplicar. Así lo resumen los autores:

**Tabla 1.6**  
*Relación preguntas tradición evaluativa y tipología educativa*

Pregunta 73	Pregunta 74	Pregunta 75	Pregunta 77
La clase ideal de ERE	La finalidad de la clase de ERE	Las temáticas en la ERE	Las competencias en la ERE
Evaluación personalizada	Evaluación sumativa	Evaluación temática	Evaluación por habilidades
Educación holística	Educación por objetivos	Educación tradicional	Educación por competencias

**Fuente:** Arias et al., 2021.

Por esto, desde la evaluación personalizada, se sugieren dos escenarios para evaluar: 1) desde un reactivo, ya sea una pregunta o un ejercicio; y 2) desde los gustos o habilidades de los estudiantes, donde “[...] cambia *cómo* el estudiante realiza la evaluación, pero no *qué* conocimiento dará cuenta con ello” (Arias et al., 2021, p. 197). En cuanto a la evaluación sumativa, se le plantea al docente “determinar si el objetivo a evaluar será conceptual, de desarrollo de habilidades o ambas” (p. 197). Tampoco puede olvidarse que el estándar y los criterios son esenciales, en este tipo de evaluación.

Por otra parte, en la evaluación temática, se propone que sea en contexto, donde la expresión o asociación teórica sea la evidencia conceptual del conocimiento del estudiante (Arias et al., 2021). Frente a la evaluación por habilidades, los autores manifiestan que es el profesor quien está retado a identificar las destrezas a evaluar en sus estudiantes, al igual que la forma de hacerlo. De allí que sean indispensables los criterios de evaluación “como horizontes por los cuales se brinda un juicio de valor” (Arias et al., 2021, p. 198).

Para finalizar, y haciendo justicia a lo que plantean los mismos autores de este material, sus propuestas evaluativas son eso, ya que no se pretende “[...] describir la estrategia perfecta de evaluación” (Arias et al., 2021, p. 198), sino que, incluso, es posible establecer la interconexión evaluativa.

## **A MANERA DE CIERRE**

En cada uno de los libros resultado de esta macroinvestigación, en cuanto a la identidad, el currículo y la didáctica de la ERE, se ha evidenciado una variedad de consideraciones y, en muchas ocasiones, inconsistencias. De allí que el caso de la evaluación no sea la excepción y se presenten dos marcadas tendencias. Por un lado, evaluar es calificar, valorar, medir ciertos productos (tareas, pruebas escritas, exposiciones, talleres, *quices*, etc.), los cuales o dan cuenta del conocimiento adquirido sobre ciertos temas orientados o de si se desarrolló la competencia pertinente. Por otro, la subjetividad de los estudiantes se evalúa y ella comprende desde sus vivencias, la integración de lo aprendido con la vida cotidiana y las relaciones con los otros, hasta los comportamientos en la realización de los ritos del cristianismo católico.

Aquellas formas de desarrollar la evaluación por parte de los docentes encuestados y entrevistados evidencian una identidad de la ERE que no converge con la propuesta hecha desde este equipo de investigación. Esto, pues, aunque en una de ellas se intenta valorar el aprendizaje del estudiante desde su quehacer en el mundo, en la otra se le cosifica, de tal modo que el individuo no es concebido desde su profundidad, y se dejan de lado sus necesidades, problemáticas, su unicidad, así como su singularidad para construir y hacer evidente su aprendizaje desde el diálogo y la transformación<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Sobre esto se profundizará un poco más en el Capítulo 3.

De la misma manera, se debe resaltar que ambas tendencias evaluativas evidencian la dicotomía entre las evaluaciones cualitativa y cuantitativa. Así, algunos de los profesores se decantan por indicar que la evaluación en ERE debe de ser cualitativa y no cuantitativa. De esta manera, se deja de lado lo planteado en el artículo 5 del Decreto 1290 de 2009, en el cual reza que cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación, que deberá ser equivalente con la valoración nacional (desempeño *Superior*, *Alto*, *Básico* y *Bajo*). Esto significa que dicho documento legal tiene en cuenta ambos tipos de evaluaciones, pero son varios los docentes que fluctúan entre uno y otro, pues no les es del todo claro cómo comprenderlo o aplicarlo de manera adecuada. La confusión al respecto puede explicarse así: la Ley dice que cada institución educativa es autónoma para definir la escala valorativa, la cual siempre es cuantitativa. Dicha escala valorativa se mueve en los desempeños (cualitativos) que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es decir, que, desde esta instancia, el sistema de evaluación integrado (no mixto), pues todas las instituciones se mueven entre desempeños *Superior*, *Alto*, *Básico* y *Bajo*. Lo demás es autonomía institucional<sup>4</sup>.

Otra de las tendencias al evaluar en el área de educación religiosa es tener o no en cuenta el credo religioso, ya sea de la institución educativa o del estudiante. Tal como se mostró, hay profesores que llevan a cabo las valoraciones desde un credo religioso, pues el carácter confesional del colegio se los exige, o según los documentos (estándares de la CEC) en los que se apoyan para orientar la asignatura. De la misma manera, otros docentes manifestaron la importancia de evaluar la presencia de Dios en la vida de los niños, niñas y jóvenes, desde la enseñanza de la doctrina. No obstante, varios de ellos reconocieron la pluralidad religiosa en las aulas y, por ende, la necesidad de evaluar neutralmente, ya que la ERE no es el lugar para la catequesis, ni mucho menos para el proselitismo religioso.

---

<sup>4</sup> Al respecto, se profundizará un poco más en el Capítulo 2.

En cuanto a la incidencia de la evaluación en la planeación de las clases, los profesores reconocen, a través de ella, las necesidades contextuales de los estudiantes, para orientarles desde su realidad. Así mismo, la evaluación facilita la revisión de los aprendizajes para mantenerlos o mejorarlos y el desarrollo de las prácticas pedagógicas. No obstante, es notoria la necesidad de seguir fortaleciendo una reflexión por la articulación entre una apuesta de evaluación formativa y la misma identidad del docente y la institución educativa.

Ahora bien, la evaluación en la ERE vista desde los autores aquí abordados evidencia varias cuestiones interesantes. Por ejemplo, desde los profesores que acompañan a Siciliani, hay una apuesta por evaluar dicha área desde la concepción de que es un hecho cultural (“independiente de la fe, la religión amerita ser tratada de otra manera en la escuela”). Esto, aunque, las preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes parten del credo religioso cristiano católico. A su vez, al evaluar el área es posible transitar por cualquiera de los tipos de evaluaciones (personalizada, sumativa, temática y por habilidades), dependiendo del propósito que tenga el docente. Y, ante esto, puede plantearse que bien vale la pena, primero, establecer cómo se está comprendiendo la ERE: si en realidad con la forma en que se concibe se tienen en cuenta lo que el estudiante requiere, y si se le reconoce no solo desde su dimensionalidad religiosa, sino también desde la espiritual y trascendente.

Esta presentación del panorama de la evaluación de la ERE, en nuestro país, es el mejor abrebocas para proceder con el abordaje de la legislación sobre ese mismo aspecto, tanto en el contexto nacional como en el internacional. No es posible desconocer su impacto en la escuela y, especialmente, en la Educación Religiosa Escolar. Esta será tarea del siguiente capítulo, donde se comprenden los documentos legales como un ecosistema que evidencia concordancias, tensiones, acuerdos, ambigüedades y desacuerdos entre ellos y la intencionalidad a la hora de evaluar.

