



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

ERE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
Análisis cuantitativo del alumnado de la ESO,
en centros públicos de la Región de Murcia
(2012-2016)

Dña. Rosa María Francés Pérez
2021

UNIVERSIDAD DE MURCIA

INSTITUTO TEOLÓGICO DE MURCIA

Programa de Doctorado en Artes y Humanidades

Línea de Investigación en Teología

ERE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

**Análisis cuantitativo del alumnado de la ESO, en centros públicos de la
Región de Murcia**

(2012-2016)

Director: Juan Carlos García Domeme

Rosa María Francés Pérez

2021

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo que hoy presento, ha sido posible gracias al apoyo y colaboración de personas muy especiales para mí, a pesar de las tormentas, por fin luce el sol, y llegamos a puerto seguro donde poder por fin descansar, por tanto quiero agradecerles su colaboración, en primer lugar a mi familia, Pablo, apoyo incondicional que pone alegría en mi día a día, a mi padre, a mi amigo Pedro J. Navarro y Víctor J. López que tan impecablemente me han leído y corregido, a mis amigos y amigas que me dan a diario soporte emocional, al profesor Dr. Bernardo Pérez Andreo, siempre atento, dispuesto y disponible para ayudarme y solucionarme cualquier duda y a mi jefe preferido y director de esta aventura, el profesor Dr. Juan Carlos García Domene, que con su apoyo, siempre me ha animado a seguir con el espíritu enfocado hacia delante y hacia arriba y que especialmente me ha escuchado y alentado en los momentos difíciles, y que ha guiado mis pasos para hacer posible este estudio, y finalmente y sobre todo a mi alumnado que es el destinatario de este trabajo, en él me he inspirado y a ellos y ellas se lo debía, son los mejores y así lo he demostrado.

Rosa M^a Francés

«Las religiones, con todo lo que son y afirman, se hallan tan próximas al alma humana que a quien menos lícito le sería desatenderlas es justamente a la psicología».

C. G. Jung

ÍNDICE

RESUMEN.....	16
ABSTRACT	18
INTRODUCCIÓN.....	20
JUSTIFICACIÓN.....	21
MARCO TEÓRICO	28
CAPÍTULO I: ASIGNATURA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA (ERE), SU EVOLUCIÓN EN ESPAÑA Y SU ALTERNATIVA, VALORES ÉTICOS.....	28
1. ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA (ERE)	28
1.1. FUNDAMENTOS DE LA ERE	28
1.1.1. Fundamentos Jurídicos.....	28
1.1.2. Fundamentos sociológicos	30
1.1.3. Fundamentos Escolares.....	37
1.1.4. Fundamentos Culturales.....	38
1.1.5. Fundamentos Eclesiales	38
1.2. EVOLUCIÓN DE LA ERE EN ESPAÑA	40
2. ASIGNATURA ALTERNATIVA A LA ERE. VALORES ÉTICOS	42
CAPÍTULO II: PERSPECTIVA PLURAL DE LA INTELIGENCIA, SU PAPEL EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR.....	45
1. RESPECTO AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA.....	45
1.1 INTELIGENCIA INTELLECTUAL	46
1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	53
1.3. INTELIGENCIA ESPIRITUAL.....	60

1.4. CONTRIBUCIÓN DE LA ERE AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA	67
1.5. CONTRIBUCIÓN DE LA ERE A LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL	68
2. RESPECTO AL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	70
2.1. FRACASO ESCOLAR, VARIABLES ASOCIADAS, FACTORES DE RIESGO Y CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES	72
2.1.1. Contribución de la ERE a evitar el fracaso escolar.....	75
2.2. EXCELENCIA ACADÉMICA O ÉXITO ESCOLAR.....	76
2.2.1. Contribución de la ERE a la excelencia académica	78
2.3. RESPECTO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	79
2.3.1 Contribución de la ERE a la Educación Integral	81
CAPÍTULO III: CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA	92
1. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y NEUROBIOLÓGICAS DEL ADOLESCENTE.....	92
2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DE LA ADOLESCENCIA.....	93
3. CARACTERÍSTICAS SOCIALES DE LA ADOLESCENCIA	96
4. CARACTERÍSTICAS MORALES DE LA ADOLESCENCIA	97
CAPÍTULO IV: DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE..	98
ADOLESCENTES QUE CURSAN RELIGIÓN Y VALORES ÉTICOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	98
MARCO EMPÍRICO	100
1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	100
2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	101
3. METODOLOGÍA	102
3.1 DISEÑO	102
3.2 TRATAMIENTO DE LOS DATOS	103

3.3. PARTICIPANTES	103
3.4. TEMPORALIZACIÓN	104
3.5. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	104
4. RESULTADOS	113
4.1. COMPARACIONES DE MEDIAS	113
4.1.1. Nota media final global respecto de estudiar religión.....	113
4.1.1.1. Para toda la muestra:	113
4.1.1.2. Diferenciado por sexos.....	114
4.1.1.2.1. Para el colectivo de chicas, para el colectivo de chicos	114
4.1.1.2.2. Para toda la muestra, diferenciada por sexo	116
4.1.1.3. Según el año académico	119
4.1.1.4. Según el curso escolar	122
4.1.1.5. Según la ley educativa.....	125
4.1.1.6. Según el centro escolar.....	127
4.2. RELACIONES ENTRE VARIABLES	131
4.2.1. Relación entre la nota media global final, por tipos, y estudiar religión	131
4.2.1.1. Para toda la muestra	131
4.2.1.2. Muestra segmentada por sexos.....	135
4.2.1.2.1. Muestra segmentada por sexos; solo chicas	135
4.2.1.2.2. Muestra segmentada por sexos; solo chicos.....	138
4.2.1.3. Muestra segmentada por años académicos.....	142
4.2.1.3.1. Muestra segmentada por años académicos; solo 2012-13.....	142
4.2.1.3.2. Muestra segmentada por años académicos; solo 2013-14.....	145
4.2.1.3.3. Muestra segmentada por años académicos; solo 2014-15.....	149
4.2.1.3.4. Muestra segmentada por años académicos; solo 2015-16.....	152
4.2.1.4. Muestra segmentada por curso académico matriculado.....	156
4.2.1.4.1. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo	

alumnos de 1º de la ESO	156
4.2.1.4.2. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo alumnos de 2º de la ESO	159
4.2.1.4.3. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo 3º de la ESO	163
4.2.1.4.4. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo 4º de la ESO	166
4.2.1.5. Muestra segmentada por Ley educativa en vigor.....	170
4.2.1.5.1. Muestra segmentada por Ley educativa en vigor; solo LOE	170
4.2.1.5.2. Muestra segmentada por Ley educativa en vigor; solo LOMCE .	173
4.3. COMPARACIÓN DE PROPORCIONES	177
4.3.1. Notas (redondeadas, segmentadas, truncadas) vs. estudiar religión.....	177
4.3.2. Notas (redondeadas, segmentadas, truncadas) vs. Sexo	180
4.3.3. Comparación de proporciones: estudio sobre la Excelencia y el Fracaso ...	183
4.3.3.1. Excelencia y fracaso (notas redondeadas, truncadas) vs. estudiar religión.....	184
4.3.3.2. Excelencia y fracaso (notas redondeadas, truncadas) vs. sexo	186
5. <i>DISCUSIÓN</i>	189
6. <i>CONCLUSIONES</i>	192
7. <i>LIMITACIONES</i>	199
8. <i>PROSPECTIVA</i>	200
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	202

ÍNDICE TABLAS

<i>Tabla 01.</i>	31
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 12-13</i>	31
<i>Tabla 02.</i>	31
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 12-13.</i>	31
<i>Tabla 03.</i>	32
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio. Curso 12-13</i>	32
<i>Tabla 04.</i>	32
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 13-14</i>	32
<i>Tabla 05.</i>	33
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 13-14.</i>	33
<i>Tabla 06.</i>	33
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio. Curso 13-14</i>	33
<i>Tabla 07.</i>	34
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 14-15</i>	34
<i>Tabla 08.</i>	34
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 14-15</i>	34
<i>Tabla 09.</i>	35
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio. Curso 14-15</i>	35
<i>Tabla 10.</i>	35
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 15-16</i>	35
<i>Tabla 11.</i>	36
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 15-16.</i>	36

Tabla 12.....	36
<i>Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio. Curso 15-16.....</i>	
	36
Tabla 13.....	105
<i>Valores descriptivos de las variables del estudio</i>	
	105
Tabla 14.....	111
<i>Reparto de notas según el tipo de enseñanza-código de identificación.....</i>	
	111
Tabla 15.....	113
<i>Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión</i>	
	113
Tabla 16.....	116
<i>Reparto de alumnos por sexos y estudios de religión</i>	
	116
Tabla 17.....	117
<i>Diferencias en las notas finales globales entre chicas y chicos que estudian religión o no.</i>	
	117
Tabla 18.....	119
<i>Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según el año académico (2012-13 a 2015-16).....</i>	
	119
Tabla 19.....	122
<i>Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según el curso escolar en que se encuentran matriculados.....</i>	
	122
Tabla 20.....	125
<i>Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según la ley educativa vigente</i>	
	125
Tabla 21.....	127
<i>Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según el centro escolar.....</i>	
	127
Tabla 22.....	131
<i>Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; toda la muestra ..</i>	
	131
Tabla 23.....	135
<i>Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo las chicas</i>	

.....	135
<i>Tabla 24. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo los chicos ...</i>	138
.....	138
<i>Tabla 25. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 2012-13</i>	142
.....	142
<i>Tabla 26. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos del curso escolar 2013-14</i>	145
.....	145
<i>Tabla 27. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos del año académico 2014-15</i>	149
.....	149
<i>Tabla 28. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos del curso académico 2015-16</i>	152
.....	152
<i>Tabla 29. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 1º de la ESO</i>	156
.....	140
<i>Tabla 30. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 2º de la ESO</i>	159
.....	159
<i>Tabla 31. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 3º de la ESO</i>	163
.....	163
<i>Tabla 32. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 4º de la ESO</i>	166
.....	166
<i>Tabla 33. Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos bajo la influencia de la LOE</i>	170
.....	170
<i>Tabla 34.</i>	173

<i>Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos bajo la influencia de la LOMCE</i>	173
<i>Tabla 35.</i>	178
<i>Comparación de proporciones de alumnos que estudian o no religión, según la nota obtenida, nota a nota (redondeadas, segmentadas, truncadas); toda la muestra</i>	178
<i>Tabla 36.</i>	180
<i>Comparación de proporciones de alumnos que sí estudian religión de cada sexo, según la nota obtenida, nota a nota (redondeadas, segmentadas, truncadas) ...</i>	180
<i>Tabla 37.</i>	185
<i>Comparación de proporciones de alumnos que estudian o no religión, según la nota de excelencia o fracaso (notas redondeadas y truncadas)</i>	185
<i>Tabla 38.</i>	186
<i>Comparación de proporciones de cada sexo sobre alumnos que sí estudian religión, según la obtención de excelencia o fracaso (notas redondeadas y truncadas)</i>	186

ÍNDICE FIGURAS

<i>Gráfico 01. Reparto de notas según el centro educativo</i>	107
<i>Gráfico 02. Reparto de notas según el nivel escolar</i>	107
<i>Gráfico 03. Reparto de notas según el año escolar</i>	108
<i>Gráfico 04. Reparto de notas según el sexo del alumno</i>	108
<i>Gráfico 05. Nota media final global: histograma y curva normal (D=.11, p<.001)</i>	109
<i>Gráfico 06. Nota media final global redondeada: histograma y curva normal (D=.18, p<.001)</i>	109
<i>Gráfico 07. Nota media final global truncada: histograma y curva normal (D=.18, p<.001)</i>	110
<i>Gráfico 08. Nota media final global segmentada: histograma y curva normal. (M=6.33, DE=2.23, D=.20, p<.001)</i>	94
<i>Gráfico 09. Reparto de notas según el tipo de enseñanza-código de identificación</i>	112
<i>Gráfico 10. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; toda la muestra</i>	114
<i>Gráfico 11. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo las chicas</i>	115
<i>Gráfico 12. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo los chicos</i>	116
<i>Gráfico 13. Reparto de alumnos por sexo y estudios de religión</i>	117
<i>Gráfico 14. Diferencias en la nota media final global entre alumnos/as que estudian religión o no.</i>	118
<i>Gráfico 14-bis. Mismo gráfico que el 14.</i>	119
<i>Gráfico 15. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2012-13</i>	120
<i>Gráfico 16. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2013-14</i>	121
<i>Gráfico 17. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2014-15</i>	121
<i>Gráfico 18. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian</i>	

<i>religión o no; solo año 2015-16.....</i>	122
<i>Gráfico 19. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 1º de la ESO.....</i>	123
<i>Gráfico 20. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 2º de la ESO.....</i>	124
<i>Gráfico 21. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 3º de la ESO.....</i>	124
<i>Gráfico 22. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 4º de la ESO.....</i>	125
<i>Gráfico 23. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo afectados por la LOE</i>	126
<i>Gráfico 24. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo afectados por la LOMCE</i>	127
<i>Gráfico 25. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Infante Juan Manuel.....</i>	128
<i>Gráfico 26. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Alcántara</i>	129
<i>Gráfico 27. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Aljada.</i>	129
<i>Gráfico 28. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Licenciado Francisco Cascales</i>	130
<i>Gráfico 29. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES José Planes</i>	130
<i>Gráfico 30. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; toda la muestra.</i>	133
<i>Gráfico 31. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; toda la muestra</i>	134
<i>Gráfico 32. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; toda la muestra.....</i>	134
<i>Gráfico 33. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo las chicas.....</i>	137
<i>Gráfico 34. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	

<i>Nota media final global segmentada; solo las chicas</i>	137
<i>Gráfico 35. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global truncada; solo las chicas</i>	138
<i>Gráfico 36. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global redondeada; solo los chicos</i>	140
<i>Gráfico 37. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global segmentada; solo los chicos</i>	141
<i>Gráfico 38. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global truncada; solo los chicos</i>	141
<i>Gráfico 39. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global redondeada; solo año escolar 2012-13</i>	144
<i>Gráfico 40. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global segmentada; solo año escolar 2012-13</i>	144
<i>Gráfico 41. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global truncada; solo año escolar 2012-13</i>	145
<i>Gráfico 42. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global redondeada; solo año escolar 2013-14</i>	147
<i>Gráfico 43. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global segmentada; solo año escolar 2013-14</i>	148
<i>Gráfico 44. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global truncada; solo año escolar 2013-14</i>	148
<i>Gráfico 45. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global redondeada; solo año escolar 2014-15</i>	151
<i>Gráfico 46. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global segmentada; solo año escolar 2014-15</i>	151
<i>Gráfico 47. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global truncada; solo año escolar 2014-15</i>	152
<i>Gráfico 48. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global redondeada; solo año escolar 2015-216</i>	140
<i>Gráfico 49. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global segmentada; solo año escolar 2015-16</i>	155
<i>Gráfico 50. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	

<i>Nota media final global truncada; solo año escolar 2015-16</i>	155
<i>Gráfico 51. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global redondeada; solo alumnos de 1° de la ESO</i>	158
<i>Gráfico 52. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global segmentada; solo alumnos de 1° de la ESO</i>	158
<i>Gráfico 53. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota media final global truncada; solo alumnos de 1° de la ESO</i>	159
<i>Gráfico 54. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global redondeada; solo alumnos de 2° de la ESO</i>	161
<i>Gráfico 55. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global segmentada; solo alumnos de 2° de la ESO</i>	162
<i>Gráfico 56. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global truncada; solo alumnos de 2° de la ESO</i>	162
<i>Gráfico 57. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global redondeada; solo alumnos de 3° de la ESO</i>	165
<i>Gráfico 58. Reparto de alumnos que estudian religión o</i>	165
<i>no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada;</i>	165
<i>solo alumnos de 3° de la ESO</i>	165
<i>Gráfico 59. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global truncada; solo alumnos de 3° de la ESO</i>	166
<i>Gráfico 60. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global redondeada; solo alumnos de 4° de la ESO</i>	168
<i>Gráfico 61. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global segmentada; solo alumnos de 4° de la ESO</i>	169
<i>Gráfico 62. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global truncada; solo alumnos de 4° de la ESO</i>	169
<i>Gráfico 63. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global redondeada; solo alumnos afectados por la LOE</i>	172
<i>Gráfico 64. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global segmentada; solo alumnos afectados por la LOE</i>	172
<i>Gráfico 65. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota.</i>	
<i>Nota final global truncada; solo alumnos afectados por la LOE</i>	173

<i>Gráfico 66. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos afectados por la LOMCE</i>	175
<i>Gráfico 67. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos afectados por la LOMCE</i>	176
<i>Gráfico 68. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos afectados por la LOMCE</i>	176
<i>Gráfico 69. Reparto de alumnos por sexo, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos que estudiaron religión.</i>	182
<i>Gráfico 70. Reparto de alumnos por sexo, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos que estudiaron religión.</i>	183
<i>Gráfico 71. Reparto de alumnos por sexo, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos que estudiaron religión.</i>	183
<i>Gráfico 72. Reparto de alumnos por sexo, notas de excelencia y fracaso, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos que estudiaron religión.</i>	187
<i>Gráfico 73. Reparto de alumnos por sexo notas de excelencia y fracaso, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos que estudiaron religión.....</i>	188

ERE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL ALUMNADO DE LA ESO, EN CENTROS PÚBLICOS DE LA REGIÓN DE MURCIA (2012-2016)

RESUMEN

Con este proyecto de investigación pretendemos comparar el rendimiento académico del alumnado que cursa la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) frente a los que no la eligen. Para ello hemos seleccionado aleatoriamente cinco institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del área metropolitana de Murcia, contando con un alumnado aproximado de 4.736 personas, de los que hemos analizado 10.432 notas medias finales. Pretendemos comprobar, por tanto, si hay correlación entre rendimiento académico y cursar la ERE en la ESO. Para ello vamos a analizar la nota media final y las calificaciones obtenidas por todo el alumnado, prestando especial atención a las notas de 0 y 10 por entender que se pueden relacionar con el fracaso escolar y con la excelencia académica respectivamente. Con el objetivo de comparar las notas medias finales y las calificaciones del alumnado que cursa ERE respecto al que no lo hace. Y las posibles diferencias entre chicos y chicas.

Entre las hipótesis planteadas cabe destacar la de que el alumnado que cursa Religión es el que obtiene la nota media final más alta, así como las mejores calificaciones, y comprobar que existen diferencias por sexo en las mismas a favor de las mujeres, así como que estudiar la ERE se relaciona directamente con la excelencia académica y con un menor riesgo de sufrir fracaso escolar. Y esto puede deberse a la Educación integral, y al desarrollo de la Inteligencia espiritual a las que contribuye la asignatura de Religión y Moral Católica, desde la Enseñanza Religiosa Escolar.

Realizaremos una investigación cuantitativa, por medio del programa de análisis estadístico SPSS, basada en las notas medias finales de todo el alumnado, durante los últimos cuatro años, presentando los datos desagregados por sexo.

Entre los beneficios de nuestro proyecto se encuentra fomentar la elección de la asignatura de Enseñanza Religión Escolar Católica y favorecer la implantación del resto

de confesiones religiosas.

Palabras clave: Adolescentes, educación integral, Educación, Secundaria Obligatoria, Enseñanza Religiosa Escolar, escuela pública, inteligencia espiritual y rendimiento escolar.

PROJECT TITLE:

**SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION AND ACADEMIC
PERFORMANCE.**

**QUANTITATIVE ANALYSIS OF ESO STUDENT, IN EDUCATIONAL
STATE CENTER IN THE REGION OF MURCIA**

(2012-2016)

ABSTRACT

With this research project, we aim to compare the academic performance of students studying Religious Education in Schools (ERE) with those who do not choose it. For this purpose, we have randomly selected five public high schools of Compulsory Secondary Education (ESO) in the metropolitan area of Murcia, with a sample of 4,736 students and 10,432 final average grades. We intend to check whether there is a correlation between academic performance and taking ERE in the ESO. To do this, we will analyse the final average grade and the grades obtained by all students, paying special attention to the grades of 0 and 10, because we understand that they can be related to academic failure and academic excellence, respectively, in order to compare the final average grades and the grades of the sample group studying ERE with respect to those who do not. Also, the possible differences between boys and girls were included in the analysis.

Among the proposed hypotheses, we should highlight that the group studying ERE obtains the highest final average grade, as well as the best grades, and we can confirm that there are differences by gender, with girls obtaining better grades. Results also indicate that studying ERE is directly related to academic excellence and to a lower risk of school failure. And this can be due to the integral Education, and development of the spiritual Intelligence to which the subject of ERE and Catholic Morals contribute, from the Religious Teaching School.

We have performed quantitative analysis by means of SPSS statistical analysis program,

based on the final average grades of all students over the last four years, and data disaggregated by gender.

Among the benefits of our project is to encourage the choice of the subject of Catholic Religious Teaching and to favour the implantation of the rest of religious confessions.

Key words: Academic performance, public education, Religious Teaching School, compulsory secondary education, spiritual intelligence, teenagers.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este Trabajo es analizar, si existe relación entre el rendimiento académico y cursar la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE). Para ello presentaré en primer lugar, un marco teórico para analizar la Enseñanza Religiosa Escolar, centrándome en los fundamentos para que esté presente en el ámbito académico, por lo que esgrimiré fundamentos jurídicos, sociológicos, escolares, culturales y eclesiales, todos ellos nos llevarán a entender justificadamente la presencia de esta asignatura en la escuela, presentaré igualmente la asignatura que le ha hecho de espejo, según la legislación vigente, durante la mayor parte del tiempo que ha ocupado nuestro estudio, esto es Valores Éticos ya que Religión y Moral Católica es de oferta obligada por los centros y de elección voluntaria para alumnado y sus familias. Aunque dependiendo de qué partido político se encuentre gobernando así habrá o no asignatura espejo.

Desarrollaré a continuación la evolución en el concepto de inteligencia, desde sus orígenes con Binet refiriéndose a un constructo centrado en el desarrollo lógico verbal y matemático, hasta el concepto más moderno de inteligencia espiritual, así mismo presentaré su evolución y su relación con el rendimiento académico, junto al concepto de Educación integral, así como la contribución de la ERE a los factores anteriores y cómo contribuye igualmente con la excelencia académica y evita el fracaso escolar.

Es necesario igualmente dedicar un capítulo a analizar las características de la población que nos ocupa, los adolescentes, y nos vamos a acercar a ellos desde una perspectiva integral, esto es desde sus características físicas y neurológicas, cognitivas, sociales y morales.

Terminaré este primer gran bloque explicando el estado actual de las diferencias en rendimiento académico entre adolescentes que cursan religión y los que cursan valores éticos.

Y en un segundo momento, desarrollaré el marco práctico en el que presentaré los resultados de mi investigación empírica.

Para ello parto de presentar la metodología utilizada, cómo se realizó el diseño del estudio, cómo se eligieron los participantes, así como la temporalización, el procedimiento y las variables a estudiar.

A continuación presentaré los resultados tras el análisis de la nota media final por sexo, por año y nivel académico, también en función de las calificaciones y de la nota media final 0 y 10.

Y antes de terminar con las conclusiones haré una reflexión sobre las limitaciones y perspectivas que le encuentro a mi investigación.

Para las conclusiones presento a lo largo del marco empírico, toda la información estadística utilizada que, de forma seleccionada, avalan las hipótesis planteadas.

JUSTIFICACIÓN

Partimos en nuestra investigación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, tal y como la determinó la Asamblea General de la ONU (1948), en la que en su artículo 26 establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Desde dicha Declaración la política internacional se plantea que la educación sea una

realidad para todos los pueblos, asegurando una formación mínima para toda la población. De manera que se elimine cualquier coste, que pueda suponer una dificultad para acceder a la misma por parte de las personas más pobres y desfavorecidas,

Cuando hablamos de que ha de ser accesible estamos indicando que no tiene que existir ninguna discriminación para acceder a la misma, por ningún motivo ni de creencias religiosas o políticas, de sexo, discapacidad, condición económica, etc.

Y por último, se reconoce el derecho de los padres a decidir sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos, debiendo ser el estado el que garantice dichas elecciones.

A nivel europeo contamos también con el Informe Delors, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX, que parte de que la educación es un principio básico y fundamental para lograr la paz y el desarrollo de los individuos y de las sociedades, y que además señala que las políticas educativas deben diversificarse, de forma que no constituyan un factor adicional de exclusión. (Delors, 1996).

Cabe destacar también de este informe, en relación al tema que nos ocupa, la propuesta que hace para que la educación a lo largo de la vida se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que serán para cada persona los pilares de su conocimiento y son:

Aprender a conocer

Este aprendizaje pretende adquirir los instrumentos que nos facilitarán acceder al saber de forma autónoma y no tanto a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, de manera que las personas aprendan a comprender la realidad que les rodea y puedan desenvolverse satisfactoriamente en su entorno, desarrollando sus capacidades. Su objetivo es despertar el gusto por el saber, ampliar el sentido crítico, desarrollando la autonomía personal. Al mismo tiempo que se espera la especialización. En la actualidad con el desarrollo científico y tecnológico no es necesario tener grandes conocimientos de todas las materias. Hoy día dicha información a través de Internet se tiene fácilmente al alcance de cualquier persona que la necesite y tenga los medios adecuados a su alcance para conseguirla, por lo que lo deseable es una amplia cultura general y el acceso a estudiar más detenidamente aquellas cuestiones que más nos

interesen o necesitemos según nuestras circunstancias.

Por lo tanto será misión de la escuela proporcionar al alumnado la formación básica de los instrumentos necesarios para poder acceder a la información que precisen a lo largo de sus vidas, más que almacenar en su bagaje personal determinados conocimientos, que pueden o no necesitar.

De todo ello se deduce que aprender a conocer supone aprender a aprender, mediante el ejercicio de la atención, pensamiento, memoria, por lo que la adquisición de conocimientos no concluye nunca, alimentándose siempre de todo tipo de experiencias, personales, laborales, intelectuales, sociales, lo que permitirá seguir aprendiendo durante toda la vida.

Aprender a hacer

Este pilar va unido al anterior, ya que los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de nuestra vida por sí solos no son suficientes en nuestra vida, necesitamos de ellos para hacer nuestra vida más fácil, pues aprender a conocer nos conduce a aprender a hacer y un hacer en términos modernos, no solo rutinarios o repetitivos, sino también creativo, fruto de la reflexión y conocimientos personales que derivan en competencias personales específicas que capacitan no solo para el desempeño profesional, sino que posibilitan una cualificación que capacita al individuo para hacer frente a las distintas situaciones de la vida, pues ha de combinar la calificación laboral, adquirida mediante la formación práctica, con el comportamiento social, así como las aptitudes para trabajar en equipo o la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos... Por lo que aprender a hacer no solo tiene un componente material, sino que ha de desarrollar conjuntamente la capacidad de comunicarse, de trabajar con otros, de afrontar y solucionar conflictos, pues en cualquier trabajo es fundamental la relación interpersonal que se genera, y por tanto no es suficiente con aprender a hacer una tarea, sino que se ha de complementar con una aptitud adecuada para las relaciones interpersonales. Esto nos conduce al siguiente pilar.

Aprender a vivir juntos

Los pilares anteriores nos conducen a éste. De nada nos serviría un aprendizaje continuado a lo largo de nuestras vidas, ni una adecuada puesta en práctica de los mismos aplicados a nuestra cotidianidad, si no somos capaces de vivir y compartir dichos aprendizajes con aquellos que nos rodean, ya que no somos seres individuales, vivimos en sociedad, en grupo, con nuestras familias, vecinos, compañeros de trabajo, amigos, y es con el “otro” con el que nos realizamos y configuramos en nuestra personalidad, a través de la mirada del otro y percibiéndonos como seres interdependientes y respetuosos con nuestros semejantes, siendo este uno de los principales objetivos de la educación en la actualidad, que de momento no se ha alcanzado, pues observamos los múltiples conflictos que nos rodean, tanto a nivel regional, nacional o internacional.

Ante ello el reto sigue vigente, conseguir una educación que permita evitar los conflictos en la medida de lo posible o solucionarlos de manera pacífica, desde el fomento de las diversas culturas y de sus respectivas religiones. Así la educación tiene una doble misión: autoconocimiento y aceptación personal y del otro que llevará a aceptar la diversidad de la especie humana y contribuir por tanto a ver la relación que hay entre todas las personas, desde aquello que nos unifica, la dignidad humana.

Aprender a ser

Es éste un pilar fundamental, pues la educación ha de contribuir al desarrollo integral de cada persona, en todas sus dimensiones: cuerpo, mente, inteligencia y espiritualidad. Para que se desarrolle de forma adecuada y proporcional la propia personalidad y estemos mejor preparados para actuar de forma autónoma, siendo responsables y por tanto libres, justos y felices en las distintas circunstancias que nos plantea la vida. (Delors, 1996)

Para conseguir todo ello, la educación tiene la función primordial de dotar a todas las personas de la libertad de pensamiento, de análisis, de sentimientos, de creatividad y de imaginación necesaria para desarrollar sus talentos y que sean responsables de su vida y por tanto de realizar el sentido de sus vidas

A nivel europeo, junto al informe Delors, contamos con el *Libro Blanco de la Comisión Europea: Un nuevo impulso para la Juventud Europea* (García, 2008) en el que se presenta la educación como una etapa crucial para la juventud que desempeña un papel fundamental en términos de realización personal, integración social y ciudadanía activa, así como en la mejora de la capacidad de inserción profesional, por lo que la concebimos como un todo, que no puede limitarse a una etapa de la vida, ni a un solo lugar, de manera que se considera al alumnado de manera integral, en continuo desarrollo, en sus distintas dimensiones, física, psíquica, social y también espiritual, como más adelante reseñaré.

Aunque son numerosos los programas e iniciativas de la Unión Europea, para “hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”, todavía vemos que son muchos los jóvenes que abandonan sus estudios o formación antes de haber adquirido una titulación oficial.

Por lo que La Unión Europea, establece que los países comunitarios no superen el 15% del fracaso escolar en 2020.

Según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) que desde el año 1964 y con periodicidad trimestral hace pública el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el 2016, España en los últimos años ha logrado un avance significativo, reduciendo su tasa de abandono escolar en torno a 10 puntos en una década, ya que, en 2006, se situaba en el 30,3% y en el 2016 lo hizo en un 20%, mientras que la media comunitaria se sitúa en un 10 por ciento.

Esto supone que, de los aproximadamente 4 millones de jóvenes españoles entre 18 y 24 años, unos 800.000 han abandonado el sistema educativo sin haber terminado sus estudios de secundaria. Son más los hombres 23,2% los que dejan su educación formal frente a las mujeres, que fueron un 15,4%.

Si analizamos los datos para la Región de Murcia, somos la tercera comunidad con mayor tasa de abandono escolar, pues alcanzábamos en octubre de 2016 el 26,2 por ciento.

Por lo que si la población juvenil está en torno a los 160.000 jóvenes, unos 42.000 no terminan sus estudios, por lo que es una cifra realmente alarmante. A pesar de que no

hay datos para la Región acerca del número de chicas que sufren abandono escolar, extrapolando los datos nacionales podemos pensar que éste afecta aproximadamente a unas 6.500 mujeres.

Actualizando estos datos a nivel nacional nos encontramos que en 2020 la tasa de abandono se sitúa en torno al 16%, según la EPA y a nivel regional en torno al 18,7%, por lo que vemos una tendencia a disminuir en ambos ámbitos, aunque también podemos destacar que a nivel regional nos encontramos lejos del País Vasco que tiene una tasa de abandono del 6,5% y de Ceuta con el 25,5% que son las que se encuentran en los extremos de la tabla.

Por tanto, en la Región de Murcia podemos hablar que se ha mejorado bastante y estamos cerca del objetivo propuesto por la Unión Europea de no superar la tasa del 15% del fracaso escolar para el 2020, aunque no se haya conseguido aún.

Todo lo expuesto me lleva a plantear mi trabajo con el propósito de:

Reforzar la elección de la asignatura de Religión y Moral Católica, en el caso que nos ocupa, o de cualquier otra asignatura sobre el hecho religioso, de las que contempla la legislación educativa, ya que, desde una observación intuitiva de la experiencia docente, se sugiere que ésta tiene relación con un mejor rendimiento escolar y asimismo parece que también con la excelencia académica y con evitar el fracaso escolar.

Comprobar y demostrar empíricamente la necesidad de la Enseñanza Religiosa Escolar, para favorecer la implantación de las distintas opciones (católica, islámica, evangelista y judía) tal y como establece la ley en el actual sistema educativo, y que al menos en nuestra Región, solo se encuentran las religiones cristianas, esto es, la opción confesional católica y evangelista.

Una última intención perseguida con esta investigación es aumentar la contratación del profesorado especialista de esta asignatura una vez demostrado que su presencia en la escuela favorece la educación integral y, de manera un tanto utópica, la incorporación de este profesorado en igualdad de condiciones con el resto de profesores funcionarios en los distintos niveles educativos en los que se imparte la materia, puesto que en la actualidad ningún gobierno plantea la posibilidad de un acceso a los centros públicos mediante un sistema de oposiciones, lo que daría estabilidad al profesorado y por tanto a

la asignatura. Tema este que sigue todavía sin resolver y como veremos más adelante es uno de los puntos con los que se sigue jugando a nivel electoral, pareciendo en ocasiones que lo que más relevancia tiene en la nueva Ley educativa del gobierno recién llegado al poder, sea la presencia o no de la asignatura de religión, sus condiciones y su asignatura espejo, o al menos así aparece siempre en los medios de comunicación.

En cuanto a la difusión de esta investigación, se informará de la misma a la Delegación Episcopal de Enseñanza de la Diócesis de Cartagena para recabar su opinión y posibles sugerencias respecto al diseño y realización de la misma. Y para terminar este apartado en cuanto a la explotación de los datos se hará una devolución de los resultados de la investigación a los centros implicados en la misma; a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; a la Subcomisión de Enseñanza y Catequesis de la Conferencia Episcopal Española; a la Delegación Episcopal de Enseñanza, a la revista *Religión y Escuela* y a representantes de las comunidades religiosas judías, musulmanas y evangélicas a nivel regional y nacional, así como a las personas encargadas de la rama educativa en partidos políticos y sindicatos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: ASIGNATURA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA (ERE), SU EVOLUCIÓN EN ESPAÑA Y SU ALTERNATIVA, VALORES ÉTICOS.

1. ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA (ERE)

En nuestro trabajo, comenzamos analizando la Enseñanza Religiosa Escolar para, a continuación, revisar el concepto de inteligencia y su evolución histórica, junto a los conceptos de éxito y fracaso escolar, así como el papel que ambos tienen en la experiencia educativa y su relación con la ERE, y con la educación integral, para terminar describiendo la etapa en la que se encuentra la población destinataria de esta investigación, la adolescencia. Vamos a investigar las posibles diferencias en rendimiento académico en torno a la variable de cursar o no la asignatura de Religión y Moral Católica y analizaremos también las posibles diferencias entre chicos y chicas.

1.1. FUNDAMENTOS DE LA ERE

1.1.1. Fundamentos Jurídicos

Encontramos un marco jurídico nacional e internacional en el que aparece que la ERE es un derecho de los grupos sociales y de los individuos

Necesario comenzar este capítulo refiriéndonos a la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 18 reconoce la libertad religiosa de personas y pueblos. “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la

libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”

Y en su artículo 26 recoge aludiendo a los derechos fundamentales, que “los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Asamblea General de la ONU, 1948)

Por lo que a través de este prevalece el derecho de las familias y de las personas limitando a la sociedad y al Estado en sus normativas educativas.

Encontramos también en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 que “Los Estados en el presente pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus convicciones” (ONU 1966)

Y si ponemos la vista en el contexto de Europa encontramos que igualmente se respeta el derecho a la libertad religiosa y el derecho preferente de los padres a que sus hijos reciban la instrucción religiosa y moral que ellos decidan, así encontramos en el art. 2 del Protocolo Adicional n.1 de la Convención Europea: “A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas” (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 1950)

Y para terminar en el contexto europeo, encontramos la Recomendación 1396 del Consejo de Europa “Religión y Democracia” que sienta las bases de las religiones y de lo religioso para este ámbito. Así en el n.13, se recomienda que los estados miembros deben: “promover la educación sobre las religiones y, en particular, establecer la enseñanza de religiones como conjuntos de valores con los que los jóvenes adquieran una perspectiva que les ayude a discernir, dentro del marco de una educación ética y cívica democrática” (Asamblea consultiva del Consejo de Europa, 1999)

por lo que se puede derivar de todo lo dicho que es competencia del Estado el respeto a la instrucción religiosa.

Y acercándonos a nuestro contexto más inmediato encontramos que la Constitución Española no sólo reconoce la libertad religiosa sino también garantiza «el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones» en el artículo 27.3. (CE 1978)

De todo lo dicho encontramos una triple justificación jurídica a la existencia de la ERE, en primer lugar, el derecho preferente de todo ciudadano para ser educado según las convicciones religiosas propias de sus padres y, en segundo lugar, vemos que todo ciudadano tiene derecho a no recibir una orientación religiosa y moral, no elegida por él o por sus padres y por último es responsabilidad del Estado y de los poderes públicos garantizar estos derechos.

1.1.2. Fundamentos sociológicos

Podemos encontrar también legitimación de la ERE en los derechos sociales, ya que, para autores como García Regidor, el derecho a la instrucción religiosa no es solo un derecho individual, sino que también es un derecho social o de los grupos sociales. (García Regidor, 1994).

Siendo las autoridades educativas, las que han de garantizar este derecho, en el caso de nuestro país, esta garantía se ratifica cada año, a la hora de hacer la matrícula cada año académico, donde se debe elegir recibir o no enseñanza religiosa.

Refiriéndonos a los cursos académicos de nuestro estudio y analizando los datos a nivel nacional que nos ofrece el servicio de estadística de la Conferencia Episcopal Española, que recoge los datos del Estado Español y la Delegación de Enseñanza de la Diócesis de Cartagena del alumnado matriculado en religión de los centros de titularidad pública, de los centros de iniciativa social con entidad titular canónica y de centros de iniciativa social con entidad titular civil, obtenemos las siguientes tablas:

Curso 2012-2013.

Tabla 01.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 12-13

Variables	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
Centros estatales.	402.024	587.503	40,6%	985.527
Titularidad pública				
Centros iniciativa social.	356.774	40.251	89,9%	397.025
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social.	68.317	32.658	67,7%	100.975
Titularidad civil				
Totales	827.115	660.412	55,6%	1.487.527

Tabla 02.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 12-13.

Variables	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
Centros estatales.	19.236	29.952	39,11%	49.188
Titularidad pública				
Centros iniciativa social.	8.391	18	99,79%	8.409
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social.	4.253	2.121	66,72%	6.374
Titularidad civil				
Totales	31.880	32.091	49,84%	63.971

Tabla 03.

*Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio.
Curso 12-13*

Variab les	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
IES Infante D. Juan Manuel	378	164	69,74%	542
IES Lcdo. Francisco Cascales	285	144	66,43%	429
IES Aljada	357	221	61,76%	578
IES Alcántara	298	431	40,87%	729
IES José Planes	239	27	89,84%	266
Totales	1557	987	61,20%	2544

Curso 2013-14

Tabla 04.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 13-14

Variab les	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
Centros estatales.	410.262	631.724	39,4%	1.041.986
Titularidad pública				
Centros iniciativa social.	347.293	7.684	97,8%	354.977
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social.	62.290	38.190	62,0%	100.480
Titularidad civil				
Totales	819.845	677.598	54,7%	1.497.443

Tabla 05.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 13-14

Variab les	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
Centros estatales.	19.517	26.290	42,61%	45.807
Titularidad pública				
Centros iniciativa social.	7.344	33	99,55%	7.377
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social.	4.740	2.825	62,66%	7.565
Titularidad civil				
Totales	31.601	29.148	52,024%	60.749

Tabla 06.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio. Curso 13-14

Variab les	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
IES Infante D. Juan Manuel	373	184	66,96%	557
IES Lcdo. Francisco Cascales	190	189	50,13%	379
IES Aljada	368	258	58,78%	626
IES Alcántara	291	399	42,17%	690
IES José Planes	267	20	93,03%	287
Totales	1489	1050	58,64%	2539

Curso 2014-15

Tabla 07.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 14-15

Variables	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
Centros estatales.	387.787	663.636	36,9%	1.051.423
Titularidad pública				
Centros iniciativa social.	374.282	3.155	99,2%	377.437
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social.	68.623	42.444	61,8%	111.067
Titularidad civil				
Totales	830.692	709.235	53,9%	1.539.927

Tabla 08.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 14-15

Variables	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
Centros estatales.	20.149	26.652	43,05%	46.801
Titularidad pública				
Centros iniciativa social.	9.096	40	99,56%	9.136
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social.	5.189	3.905	57,06%	9.094
Titularidad civil				
Totales	34.434	30.597	52,95%	65.031

Tabla 09.

*Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio.
Curso 14-15*

Variables	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
IES Infante D. Juan Manuel	376	170	68,86%	546
IES Lcdo. Francisco Cascales	216	262	45,18%	478
IES Aljada	355	261	57,62%	616
IES Alcántara	298	352	45,84%	650
IES José Planes	267	53	83,43%	320
Totales	1512	1098	57,93%	2610

Curso 2015-16

Tabla 10.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión a nivel estatal. Curso 15-16

Variables	Inscritos	No inscritos	Total	% Inscritos
Centros estatales	436.058	657.430	1.093.488	39,9%
Titularidad pública				
Centros iniciativa social	379.142	8.285	387.427	97,9%
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social	65.638	55.610	121.248	54,1%
Titularidad civil				
Totales	880.838	721.325	1.602.163	55,0%

Tabla 11.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Curso 15-16

Variables	Inscritos	No inscritos	Total	% Inscritos
Centros estatales	25.375	23.681	49.056	51,73%
Titularidad pública				
Centros iniciativa social	9.154	32	9.186	99,65%
Titularidad canónica				
Centros iniciativa social	4.865	3.303	8.168	59,56%
Titularidad civil				
Totales	39.394	27.016	66.410	59,32%

Tabla 12.

Alumnado inscrito y no inscrito en religión en los centros objeto de nuestro estudio. Curso 15-16

Variables	Inscritos	No inscritos	% Inscritos	Total
IES Infante D. Juan Manuel	333	178	65,16%	511
IES Lcdo. Francisco Cascales	239	229	51,06%	468
IES Aljada	315	238	56,96%	553
IES Alcántara	388	258	60,06%	646
IES José Planes	300	51	85,47%	351
Totales	1575	954	62,27%	2529

De todos estos datos podemos ratificar la fundamentación sociológica de la presencia en la Escuela de la Asignatura de Religión, ya que comprobamos como tanto en los centros estatales como en los centros de iniciativa social con titularidad civil, las matrículas se sitúan tanto a nivel nacional como regional y en los centros estudiados en torno al 55% del alumnado, y en los centros de iniciativa social con titularidad canónica en torno al 99%, por lo que demuestra que es una asignatura suficientemente demandada por un gran número de la población.

1.1.3. Fundamentos Escolares

Partimos para esta argumentación, de la formación integral en la que se ha de basar toda intervención durante la escolaridad obligatoria, ya que todas las dimensiones de la persona han de ser educadas desde la escuela, así vemos que se educa la dimensión física, cognitiva, social y por tanto también la dimensión espiritual, tanto como hecho cultural, como desde el punto de vista del fenómeno religioso, desde aquí se entienden los diversos acuerdos con distintas entidades religiosas para su inclusión en el sistema educativo, confesión católica, evangélica, islámica, y judía. Ya que es en la fundamentación cultural y educativa donde encontramos las razones últimas para legitimar la ERE.

Es por tanto en esta fundamentación donde encontramos la verdadera fuente de legitimidad de la ERE, que viene desde los principios esenciales de la propia escuela, por lo que aunque no existiera cobertura legal, que sí existe y aunque no se diera una demanda social considerable que sí se da, la escuela exige por sí misma la existencia, o al menos como posibilidad de una enseñanza religiosa.

También podemos encontrar fundamentación en la presencia de la misma en el sistema educativo español, siendo un elemento integrante del entramado colectivo humano y un ineludible hecho cultural (García, 2006)

1.1.4. Fundamentos Culturales

El fundamento cultural es muy evidente, ya que la sociedad en la que vivimos, desde sus orígenes aparecen evidencias de la experiencia religiosa del ser humano, desde las pinturas prehistóricas en cuevas, hasta la arquitectura, pintura, literatura o escultura, además de la organización política, costumbres populares, calendario, fiestas o toponimia, ya que el patrimonio cultural tanto de Oriente como de Occidente, está ligado al hecho religioso. Por todo ello podemos afirmar que la cultura religiosa es parte de la cultura general (Camps, 1994) y resulta imposible cualquier tipo de aproximación a nuestra cultura sin considerar las relaciones positivas y/o negativas que, secularmente, ha mantenido con la religión (Duch, 1997).

Se hace necesario señalar de estas afirmaciones que una catedrática de Ética de la Universidad de Barcelona y un monje de Montserrat se acercan tanto respecto a la influencia de la religión en la cultura (García, 2006)

Otro argumento lo encontramos en torno a la multiculturalidad que nos rodea, que en gran parte se da asociada a las grandes religiones, por lo que el conocimiento de las mismas nos llevará a educar en tolerancia y a superar tópicos y prejuicios.

1.1.5. Fundamentos Eclesiales

Como misión propia de la Iglesia encontramos el “educar en la fe e instruir” a sus miembros, ya que la evangelización es la razón de ser de la misma, por lo que podemos encontrar en nuestras sociedades un triple escenario evangelizador: la formación cristiana en la familia, como primera comunidad evangelizadora, posteriormente, en la catequesis recibida en la comunidad cristiana y, en tercer lugar, la formación recibida a través de la enseñanza religiosa escolar.

Así desde esta perspectiva, la familia es en primer lugar el ámbito decisorio de todo el proceso, ya que son los padres los que deciden el proyecto formativo de sus hijos, siendo la comunidad cristiana la que constituye el ámbito específico de la educación en la fe cristiana, constituyendo el espacio para la catequesis y celebración de la fe, sin

obviar la escuela en sus distintas modalidades, que puede ser en nuestro país de iniciativa católica o pública y que en ambos casos ha de contribuir y posibilitar la formación integral, no pudiendo por tanto ignorar, ni excluir la dimensión religiosa de las personas.

Podemos por tanto afirmar que la familia aporta la primera vivencia de la fe, la comunidad cristiana la dimensión eclesial y la escuela, a través de la ERE, la presencia religiosa en la cultura y a la dimensión noética de la fe.

Así el derecho de los padres a elegir la formación que desean para sus hijos, de ninguna manera puede dar lugar a que se catequice desde la escuela, ya que esta formación se ha de dar exclusivamente desde la catequesis, encontrando en la ERE la base para conseguir una adecuada síntesis entre fe y cultura.

Así encontramos en el Directorio General para la Catequesis, como característica de la ERE “Estar llamada a penetrar en el ámbito de la cultura y de relacionarse con los demás saberes. Como forma original del ministerio de la Palabra, en efecto, la enseñanza religiosa escolar hace presente el Evangelio en el proceso personal de asimilación, sistemática y crítica de la cultura” (DGC 72)

La Iglesia, como se recoge en el número 2 de la Declaración *Gravissimum Educationis*, (Pablo VI, 1965) ha realizado continuos esfuerzos para favorecer que la formación religiosa se imparta en el ámbito escolar, como contribución decisiva a la formación integral de la persona. Por ese motivo, la Santa Sede suscribió un Acuerdo Internacional con el Estado Español sobre Enseñanza y Asuntos Sociales, firmado el 3 de enero de 1979, donde se otorga la competencia para elaborar el currículo de la asignatura de Religión y Moral Católica a la jerarquía eclesiástica, en su art. 6. (Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales 1979)

Y es aquí donde encontramos la justificación de la presencia de esta asignatura en la escuela en España: en el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales (Pedrosa, 1979) que es el que garantiza que el alumnado de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria que así lo solicite tiene derecho a recibir enseñanza de la Religión Católica e indica que a la jerarquía eclesiástica le corresponde señalar los contenidos de dicha enseñanza.

1.2. EVOLUCIÓN DE LA ERE EN ESPAÑA

Partimos en nuestra revisión de la última etapa del franquismo, para centrarnos en las leyes de la reciente democracia española.

Vemos que desde la Ley General de Educación de 1970, hasta la actualidad hemos tenido nueve leyes educativas, que relato a continuación las fechas de promulgación, nombre de la ley, partido y Ministro de Educación, al frente de cada ley, así nos encontramos:

- 1.- 1970. LGE. Ley General de Educación. Franquismo. J.L. Villar Palasí.
- 2.- 1980. LOECE. Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. UCD. J.M. Otero.
- 3.- 1985. LODE. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. PSOE. J.M. Maravall.
- 4.- 1990. LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España. PSOE. J. Solana.
- 5.- 1995. LOPEG. Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. PSOE. G. Suárez Pertierra.
- 6.- 2002. LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. PP. P. del Castillo.
- 7.- 2006. LOE. Ley Orgánica de Educación. PSOE. M.J. San Segundo.
- 8.- 2013. LOMCE. Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa. PP. J.I. Wert.
- 9.- 2020. LOMLOE. Ley Orgánica de Modificación de la LOE. PSOE. I. Celaá.

La asignatura de Religión y su alternativa son y han sido motivo de controversia en las distintas reformas, dependiendo de la ideología del partido gobernante en el poder.

Queda en el horizonte de la Educación en España un Pacto en materia educativa que permita una estabilidad en el ámbito que nos ocupa.

Un pequeño repaso por la historia reciente nos llevará a entender la dificultad que existe para llegar a un consenso necesario, centrándose la mayoría de las veces la dificultad en la presencia o no de la Religión en la escuela, así como la presencia o no de una asignatura espejo o de que se incluya ésta para el cómputo de la nota media final.

En el periodo objeto de esta investigación 2012-2016, vemos que el alumnado ha estudiado bajo dos leyes educativas LOE y LOMCE.

Y a nivel de análisis de curriculum, me centraré en la LOMCE, que es la Ley que ocupa la mayor parte de los resultados académicos objeto de este estudio.

Así encontramos en la Disposición Adicional Segunda de la LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, que ha modificado a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que se incluirá la Religión Católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en adelante LOMCE)

Asimismo, dispone que la determinación del currículo y de los estándares de aprendizaje evaluables que permitan la comprobación del logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes a la asignatura de Religión son competencia de la autoridad religiosa. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a la autoridad religiosa, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo suscrito con el Estado español.

El RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece para todos los niveles de la ESO, que los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos, entre ellas, Religión, o Valores Éticos.

E indica, en su Disposición Adicional Tercera, que la determinación del currículo de la enseñanza de Religión Católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el

Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas. Y éste lo encontramos en la Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria.

Se afirma en el Anexo II de dicha Resolución, referido a la etapa de Secundaria que “la religión católica pretende contribuir a la educación integral del estudiante en dos direcciones. Por una parte, responde a la dimensión religiosa de todo ser humano y, por otra, lo introduce en la realidad a la luz de una hipótesis ofrecida por una historia y una tradición. De este modo, se promueve el reconocimiento de un sentido de la existencia de una manera coherente con el propio desarrollo psico-evolutivo del alumnado”.

Y para ello el currículum se estructura en base a 4 grandes bloques en todos los cursos, a saber:

Bloque 1. El sentido religioso del hombre

Bloque 2. La Revelación: Dios interviene en la historia.

Bloque 3. Jesucristo, cumplimiento de la Historia de la Salvación.

Bloque 4. Permanencia de Jesucristo en la historia: la Iglesia

Dichos bloques son la base para establecer para cada nivel académico los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que han de conseguir el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. ASIGNATURA ALTERNATIVA A LA ERE. VALORES ÉTICOS

Y es en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, donde encontramos todo lo relativo a la asignatura alternativa a la ERE, esto es Valores Éticos.

(Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato)

Esta materia se centra en ofrecer al alumnado instrumentos para conseguir poner objetividad a sus juicios de valor, de manera que sus elecciones guíen su conducta, su vida personal y sus relaciones de manera coherente.

Su currículo se articula en torno a tres ejes:

En primer lugar, cumplir con el mandato constitucional de concebir la educación como medio de lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana, respetando los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, derivados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En segundo lugar, contribuye a desarrollar la autonomía del joven, desarrollando un pensamiento y un proyecto de vida propio, basándose en el ejercicio de la libertad.

Y por último, pretende contribuir a la construcción de una sociedad justa, libre e igualitaria, mediante la inserción activa de ciudadanos conscientes que reconocen en los derechos humanos la referencia para superar conflictos, defender la igualdad, la justicia social y el pluralismo político propio de sociedades democráticas.

Podemos diferenciar dos partes en el currículum:

La primera parte, sobre la dignidad del ser humano, como fundamento de los valores éticos, y la capacidad que tenemos de elegir desde la libertad para ello plantea las relaciones interpersonales para poder entenderlas desde el respeto y la igualdad, resaltando la dimensión social de la persona, la capacidad de relación, así como de las influencias que esta tiene en el individuo y los límites que suponen para ejercer la libertad, tomando siempre como punto de referencia el respeto a la dignidad y a los derechos humanos. Continúa la reflexión ética con los valores y su relación con la autorrealización humana, su desarrollo moral y el análisis de algunas teorías éticas significativas.

La segunda parte lleva al alumnado a aplicar los valores éticos en algunos ámbitos de la acción humana, proponiendo un análisis de la relación entre la justicia y la política en nuestra sociedad, la función de la democracia, su vinculación con el estado de derecho y la división de poderes, con el fin de garantizar el ejercicio de los derechos humanos para todos sus miembros.

Sigue la reflexión con los valores éticos presentes en la Constitución Española y las

relaciones que ésta establece entre el Estado y el ciudadano, así como el hecho de su integración en la Unión Europea y para terminar se hace una reflexión en torno al Derecho como instrumento que regula y garantiza su cumplimiento de la función de la Ética en lo relativo a progreso científico y tecnología y a la elaboración de códigos deontológicos profesionales y empresariales con el fin de asegurar que los avances en estos campos no atenten contra la dignidad ni contra los derechos humanos, ni la protección y conservación del medioambiente.

Así encontramos que esta asignatura, metodológicamente al igual que la de Religión Católica, su currículum se divide en los siguientes bloques:

Bloque 1: La dignidad de la persona.

Bloque 2: La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales.

Bloque 3: La reflexión ética.

Bloque 4: La justicia y la política.

Bloque 5: Los valores éticos, el derecho y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Bloque 6: Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

Que son la base en torno a la cual se establecen los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que ha de conseguir el alumnado que la curse.

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA PLURAL DE LA INTELIGENCIA, SU PAPEL EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

1. RESPECTO AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

En cuanto al concepto de inteligencia, parto de un modelo holístico y globalizado que integra las distintas capacidades e incluye el componente ético y espiritual, ya que el desarrollo de la misma ha de estar no solo al servicio del progreso científico y cultural, sino también del desarrollo moral de la humanidad. (Wompner, 2012).

Distinguímos por tanto cuatro niveles de inteligencia:

En el primer nivel, encontramos la Inteligencia instintiva. Nos viene determinada por la propia evolución, por la herencia cromosómica, permite la supervivencia individual y colectiva. Es el nivel más básico y lo compartimos con los animales. Está basado en nuestros instintos, impulsos y sensaciones, es una inteligencia pre-racional, necesaria para la supervivencia.

En el segundo nivel, tenemos la Inteligencia racional o intelectual. Es la predominante en los estudios clásicos de Psicología. Es una idea de la inteligencia en su dimensión más clásica, de corte académico valorando especialmente las habilidades de razonamiento matemático y lingüístico.

El tercer nivel es el más reciente que se ha incorporado, es el de la Inteligencia emocional. El trabajo previo de autores como Thorndike en 1920 que utilizó la expresión inteligencia social, para referirse a la habilidad para comprender y motivar a otras personas (Thorndike, y Stein,1937), tuvo repercusión en la obra de Gardner en la

que explica que el indicador clásico de inteligencia, el cociente intelectual, no puede explicar por sí solo la capacidad cognitiva, ya que no tiene en cuenta aspectos como la motivación o las emociones (Gardner, 2011) y fue Daniel Goleman quien popularizó el término Inteligencia emocional. (Goleman, 2012)

Y en el cuarto y último nivel, encontramos la Inteligencia espiritual, ésta se ocupa del sentido de trascendencia y actúa en nosotros como una totalidad armonizando las inteligencias anteriores. (Zohar y Marshall, 2001)

Presento a continuación una revisión histórica de la forma cómo ha evolucionado ésta, desde los inicios de la psicología:

1.1 INTELIGENCIA INTELECTUAL

En un primer momento encontramos la inteligencia referida a una capacidad lógico-matemática y verbal, concepto que inició y desarrolló A. Binet, (Binet, 1888) estableciendo un cociente intelectual, en función de la medida de los factores anteriores. A la que podríamos llamar Inteligencia Inteligente.

Desde esta concepción podemos hacer una revisión histórica del concepto de inteligencia, desde las distintas escuelas de psicología, encontrando tres enfoques principales, el psicométrico, el constructivista y el cognitivo-conductual.

Comenzaremos con la **tradición psicométrica**, por ser la primera que surge, y se caracteriza por poner el acento en cuantificar y organizar las habilidades intelectuales de las personas, en la aplicación de tests de inteligencia y en el uso del análisis factorial para analizarlos. Así, desde esta perspectiva, las personas estamos dotadas de un conjunto de factores o rasgos, de los que cada individuo dispone de manera variable y son éstas las que explican el diferente rendimiento intelectual de los individuos.

En este recorrido, hemos de citar a:

Francis Galton (1822-1911) que fue uno de los primeros investigadores que se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Se le considera fundador de la psicometría, creó el concepto estadístico de correlación y

regresión a la media, fue el primero en aplicar métodos estadísticos en cuanto a la herencia de la inteligencia, introdujo el uso de cuestionarios y encuestas para sus estudios y demostró que las personas difieren unas de otras en los procesos más básicos, lo que explicaba las diferencias individuales encontradas a este respecto. Pensaba que dichas diferencias a nivel moral, intelectual o caracterial, no eran adquiridas sino innatas, derivadas de la herencia, guiado por su idea evolucionista. (Galton, 2017)

Raymond Bernard Catell (1905-1998) Pionero en el análisis factorial, propone una teoría multifactorial y jerárquica con la existencia de un factor general de inteligencia que depende de los genes y se manifiesta en múltiples habilidades cognitivas que el análisis factorial agrupa en inteligencia fluida y cristalizada.

La inteligencia fluida, la toma como rasgo intelectual y sería una capacidad innata y presente en cualquier comportamiento y la entiende como la capacidad para crear nuevos conceptos, establecer relaciones, así como inventar y solucionar problemas, se consolidaría hasta los 16 años y disminuirá con la edad y la inteligencia cristalizada, sería un rasgo intelectual de superficie y sería la aplicación de la inteligencia fluida al ámbito cotidiano, ésta se consolida con el paso de los años y apenas se transforma, aunque moderadamente puede incrementarse.

También se interesó este autor por la motivación, la emoción, el aprendizaje, la creatividad, la orientaciones académica y profesional y la interacción social. Pero es conocido sobre todo por su teoría factorial de la personalidad y por el cuestionario 16PF, derivado de su modelo que sigue siendo uno de los más utilizados en la actualidad. (Catell, 1972)

Alfred Binet (1857-1911) elabora la primera escala para la medida de la inteligencia de los niños, en asociación con Théodore Simon, lo hizo por requerimiento del ministro francés de la Instrucción Pública, quien le pidió que creara un test que pudiera utilizarse para localizar a los niños deficientes para que pudieran recibir instrucción especial, así introdujo el concepto de edad mental, pues para ellos todos los niños se desarrollan intelectualmente en la misma dirección, pero no al mismo ritmo, así si un niño rinde menos que los de su misma edad, se debe a que su desarrollo mental corresponde al de un niño de menor edad, dichas escalas fueron la base de todas las pruebas de inteligencia posteriores.

Para estos autores las diferencias en el rendimiento no eran debidas a una inferioridad genética, pues intuían que el ambiente tenía también un papel fundamental en el desarrollo intelectual. (Binet, 1983)

Su escala fue modificada posteriormente, sobre el año 1916, por la nueva versión del test de Stanford-Binet y es aquí donde aparece por primera vez el concepto de Cociente Intelectual (C.I.), definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica. Y aparece así la polémica sobre si la inteligencia dependía de un único factor general o de una suma de pequeños factores. (Najmanovich, 1998)

Entre los que defendían la existencia de un único factor estructural podemos citar a Charles Spearman, que defendía su existencia, denominado factor general o factor g que definía como un nivel individual de energía mental.

Por otra parte, entre los defensores de una teoría correlacional de la inteligencia más pluralista, encontramos a Thurstone y Guilford, defendían que la inteligencia general podía concebirse como un gran número de “vínculos” estructurales independientes, que incluirían reflejos, hábitos, asociaciones aprendidas, etc. (Thurstone, 1938)

Edward Thorndike (1874-1949) precursor del conductismo, publica en 1920 un artículo titulado “La inteligencia y sus usos” donde postula la inteligencia como el producto de muchas capacidades interrelacionadas pero diferentes y distingue tres tipos: Inteligencia social, definida como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres que sería el uso de nuestras capacidades para solucionar problemas relacionados con las relaciones interpersonales y actuar por tanto sabiamente en las relaciones humanas, Inteligencia concreta, para referirse a la facilidad que tiene el sujeto para operar con eventos y situaciones prácticas e Inteligencia abstracta que la entiende como la capacidad y habilidad que muestra un sujeto para pensar y resolver problemas mediante el manejo de símbolos verbales, numéricos, fórmulas químicas y físicas, decisiones legales, etc. (Thorndike, 1920)

Para el conductismo la inteligencia la conciben como meras asociaciones entre estímulos y respuestas, por lo que reducen la inteligencia al número de conexiones entre estímulos-respuestas, mayor número de conexiones mayor inteligencia y viceversa

David Wechsler (1896-1981) discípulo de Charles Spearman y Karl Pearson, trabajó durante la Primera Guerra Mundial con el ejército de los Estados Unidos, bajo

mandato de la *American Psychologist* para crear las pruebas de inteligencia aplicables en grupo, para examinar a los nuevos reclutas, con el objetivo de clasificar a los soldados para los diferentes puestos, se seguía defendiendo la existencia de una inteligencia innata e insistiendo en las diferencias raciales al respecto.

Desarrolló, por encontrar insatisfactorio, el entonces vigente test de Cociente Intelectual de Binet, la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS) en 1939 y de ella se derivó la Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC) en 1949. Este autor rechazaba un concepto de inteligencia global (como el propuesto por Spearman) y dividió el concepto de inteligencia en dos áreas principales: área verbal y área de ejecución, cada una subdividida y evaluada con diferentes subtests, sus conceptualizaciones aún se reflejan en las versiones más recientes de las escalas Wechsler. (Wechsler, 1997)

En un segundo momento, en el que ya no es la psicometría la que delimita el estudio de la inteligencia encontramos el **constructivismo**, en el que la principal figura es Piaget que se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo de la interacción con el medio. Y Vigostski que profundiza en cómo el medio social es el que explica el desarrollo humano.

Jean Piaget (1896-1981) Psicólogo cognitivo, sigue la línea del estructuralismo. Su teoría del desarrollo intelectual se preocupa más de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones establecidos para todos los individuos, sin especificar los procesos específicos implicados en el funcionamiento de la inteligencia, siendo la secuencia de los estadios la regularidad más importante y no tanto la edad de aparición. Desarrolla tras observar el desarrollo de sus hijos, las siguientes etapas del desarrollo:

En primer lugar, aparece el periodo sensoriomotriz. Abarca de los 0 a los 2 años, es el periodo en el que el niño usa sus sentidos y habilidades motrices para conocer el mundo que le rodea, aparecen los primeros conocimientos y empieza a usar funciones cognitivas como la memoria y el pensamiento.

Le sigue el periodo preoperatorio. Se da entre los 2 y 7 años, se inicia con la aparición del lenguaje y es una etapa marcada por el egocentrismo y es una etapa en la que no

pueden manipular mentalmente la información, se divide en dos subetapas, la etapa de la función simbólica en la que son capaces de entender, representar y recordar imágenes de objetos sin tenerlos delante y la subetapa de pensamiento intuitivo, es el momento de preguntar por todo.

Encontramos a continuación el periodo de las operaciones concretas. Se da entre los 7 y 12 años y se caracteriza por el desarrollo del pensamiento organizado y racional, es un punto de inflexión en el desarrollo cognitivo, pues marca el comienzo del pensamiento lógico u operativo y es el momento en el que ya se puede utilizar la lógica para solucionar problemas, aunque todavía no se pueda pensar de forma abstracta.

Y para terminar encontramos el periodo de las operaciones formales. De los 12 años hasta la edad adulta. En esta etapa ya se pueden aplicar conocimientos adquiridos en situaciones concretas a situaciones abstractas y la mente ya puede manipular ideas, puesto que el cerebro ya se ha desarrollado y está capacitado para ello, esto implica que se pueden hacer cálculos matemáticos, pensar creativamente, usar el razonamiento abstracto, etc.

Hay que hacer notar que, en todas ellas, el medio social y físico se encuentra estrechamente ligado a la inteligencia. (Piaget y Cook, 1952)

Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934)

Su teoría apunta a la construcción del conocimiento como producto de la interacción social, ya que concebía al sujeto como un ser eminentemente social, por lo que la comunicación, el lenguaje, el pensamiento, etc, se desarrollan por un proceso de interacción del sujeto con un otro más competente, y este proceso que se inicia como algo externo y social después se internaliza.

Louis Leon Thurstone (1887-1955)

Para este autor la inteligencia debía ser entendida como un gran número de vínculos estructurales independientes, que no se pueden reducir a una única dimensión de nivel superior, por lo que se opuso a otros modelos unitarios y jerárquicos de la inteligencia propuestos por otros autores y su principal aportación fue su teoría de las siete aptitudes mentales primarias, para explicar las diferentes aptitudes que forman la inteligencia con unos pocos factores de orden superior, donde cada uno de ellos mantenía una fuerte

correlación con un tipo concreto de pruebas intelectuales.

Y son la comprensión verbal que va asociado a los conocimientos relativos al lenguaje. La fluidez verbal, que la entiende como la capacidad para emitir secuencias verbales coherentes y estructuradas de forma rápida y natural. La aptitud numérica, que consiste principalmente en cálculos matemáticos básicos como son sumas, restas multiplicaciones y divisiones, aunque pueden ser más complejos, tratando de analizar la velocidad de las operaciones y la precisión de las respuestas. La aptitud espacial, que analiza la orientación espacial, la representación de objetos en el espacio o en las tareas de rotación. La memoria asociativa, que está referida a la capacidad para retener asociaciones de pares de elementos, ya sean imágenes, palabras, símbolos, etc. La velocidad de percepción, referida también a la rapidez con que encontramos las similitudes y diferencias entre varios ítems. Y el razonamiento general o inducción, en el que el primero tiene un peso matemático más marcado y el segundo se relaciona con el pensamiento inductivo. (Thurstone, 1938)

Y terminamos este recorrido, con el tercer enfoque, el de la **Psicología cognitivo-conductual**, que es la propuesta más influyente en la actualidad y la que cuenta con mayor apoyo, concibe al ser humano como un procesador activo de estímulos que los obtiene de su entorno, es una reacción a la postura conductista, que concebía exclusivamente los procesos mentales como formas de conducta.

En este enfoque encontramos seis pilares teóricos básicos, que son los siguientes:

Ivan Pavlov (1849-1936)

Descubrió el Condicionamiento Clásico, que dicho de forma breve se trata de un proceso por el cual los organismos aprenden relaciones predictivas entre estímulos del ambiente. (Paulov, 1926)

John B. Watson (1878-1958)

Considerado el fundador del Conductismo, se inspiró en los trabajos de Pavlov, afirmó que, mediante técnicas de modificación de conducta, podría conseguir cualquier tipo de persona. (Watson, 1919)

Frederic Burrhus Skinner (1904-1990)

Defensor del conductismo, junto a Watson, planteó la existencia de otro tipo de aprendizaje, el Condicionamiento Instrumental u Operante, proceso por el cual los comportamientos se adquieren, mantienen o extinguen en función de las consecuencias que le siguen, con el fin de mejorar la sociedad e incrementar la felicidad humana, como una forma de ingeniería social. (Skinner, 1973)

Albert Bandura (1925)

Sus trabajos ponen el énfasis en el papel que la imitación juega en el aprendizaje, desarrollando la «Teoría del aprendizaje social» que afirma que el aprendizaje no sólo se produce por medio de la experiencia directa y personal, sino que, fundamentalmente en los seres humanos, por la observación de otras personas, así como la información recibida por medio de símbolos verbales o visuales. (Bandura, 1990)

Aaron Beck (1921-)

A él le debemos el desarrollo de la Terapia Cognitiva o Terapia Cognitiva Conductual, con la que en la actualidad se tratan un amplio abanico de trastornos, y en los que ha sido probada su eficacia, mediante ensayos clínicos, como la depresión, ansiedad, trastornos de personalidad etc.

Albert Ellis (1913-2007)

Desarrolló la Terapia Racional Emotiva Conductual, que coincide con A. Beck en destacar la influencia que el pensamiento ejerce sobre las emociones, defendía que a través del análisis racional, la gente podría entender sus creencias irracionales y las cambiaría por una posición más racional. (Ellis, 1998)

Antes de terminar este apartado es necesario mencionar, dentro de este enfoque, la inteligencia artificial, que lleva a distintos autores a comparar y encontrar paralelismos entre el modelo computacional y los procesos superiores en el cerebro humano para explicar los procesos cognitivos en las personas, aunque es preciso contar con las grandes diferencias que existen entre la inteligencia artificial y la inteligencia humana, entre los que podemos citar que la inteligencia humana no solo resuelve problemas, al igual que la artificial, sino que puede plantearlos y elegir cuáles soluciona y en qué

orden.

Y con estos cuatro pilares de la psicología Cognitivo-Conductual, el aprendizaje clásico, el aprendizaje operante, el aprendizaje social y el aprendizaje cognitivo, cerramos este breve repaso por la historia de la psicología, respecto a cómo se concibe el ser humano y por tanto su dimensión intelectual.

De todo lo expuesto podemos concluir que el concepto de inteligencia no tiene una única acepción y sigue sin tenerla, por lo que sigue abierto el debate en torno a su conceptualización, si esta depende de un sólo factor general o de muchos pequeños factores específicos. Además de lo relativo a los diferentes destinatarios, pues actualmente podemos diferenciar la inteligencia humana, de la animal, o de la artificial. (Esteban, Molero y Saiz, 1998)

Hasta aquí llegaríamos con el repaso histórico al concepto de inteligencia inteligente, para dar paso a un segundo momento, en el que el concepto de inteligencia anteriormente descrito se amplía, incluyendo la dimensión emocional en la misma.

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Un segundo momento, aunque como ya hemos visto que se inició en el apartado anterior, está representado por Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, con la que insiste en la pluralidad del intelecto, en el que existen muchas capacidades humanas que pueden ser consideradas como inteligencias, en la línea que señalaban autores del periodo anterior, reconociendo diversas facetas de la cognición y en los estilos cognitivos personales y no sólo un único factor general (Gardner, 1994). Lo que le lleva a afirmar que existe un descontento general con el concepto de Cociente Intelectual con las visiones unitarias de la inteligencia, por lo que no solo debe ponerse en duda el concepto global, sino que debe sustituirse, abandonando tanto los tests como las correlaciones entre ellos por la observación de fuentes de información, sobre cómo las personas desarrollan capacidades importantes en su modo de vida. (Howard, 1995). Pretendía este autor buscar una perspectiva que fuera más amplia y completa que el que podía derivarse de los estudios cognitivos realizados hasta el momento. Y a partir de su exposición propone empezar a considerar el concepto de “inteligencias múltiples” y

dejar atrás el término inteligencia. Al introducir el uso del plural en referencia a la inteligencia introduce otras capacidades humanas, distintas a la verbal y la matemática que eran las consideradas hasta el momento, de manera exclusiva, resaltando por tanto que existen otras también consideradas fundamentales y que pueden agruparse en siete que incluirían las ya tradicionales verbal y lógico-matemática y se añadiría la inteligencia espacial, cinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y la intrapsíquica, donde cada una de ellas tienen el mismo grado de importancia, aunque hasta el momento la sociedad haya puesto un excesivo énfasis en la lógico-matemática y en la lingüística.

Por lo que diferencia siete clases de inteligencia: lingüística, musical, espacial, lógico-matemática, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal y las entiende de la siguiente forma:

Inteligencia Lingüística, y la define como la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, de forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje). La encontramos en escritores, poetas, periodistas y oradores, esto es en las personas que les gusta redactar historias, leer, jugar con rimas, y en las que aprenden con facilidad otros idiomas.

Inteligencia Lógico-matemática, es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros.

Inteligencia Espacial, definida como la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Se presenta en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros.

Inteligencia Musical, es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles

entre otros.

Inteligencia Corporal- cinestésica, entendida como la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros...

Inteligencia Naturalista, capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros.

Inteligencia Interpersonal, capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Se encuentra presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros.

Inteligencia Intrapersonal, consiste, según la definición de Howard Gardner, en el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. (Gardner, 1998)

Lo más importante de esta nueva perspectiva es, por una parte la insistencia que se hace en la pluralidad del intelecto, y, por otra, el hecho de que agrupa bajo el término de inteligencia tanto la cognición referida al pensamiento que trata con el mundo físico, con el tiempo, el movimiento y el espacio, como la referida a las relaciones interpersonales, que son las que permiten a un individuo hacer inferencias con respecto a otros, ponerse en su lugar, comprender las percepciones de esos otros con respecto a sí mismo y comprender los fenómenos sociales, políticos, económicos y legales (Spivack, Platt y Shure, 1976)

Esta nueva concepción, lejos de solucionar la dificultad para definir el concepto de inteligencia, agranda el problema, pues como afirman (Siegler y Dean, 1989) no poseemos ninguna definición formal de la inteligencia.

Con las nuevas aportaciones realizadas, se incluyen nuevos factores que no son asimilables por el modelo anterior, de considerar la inteligencia ya sea como un solo factor o como la conjunción de varios, pero solo desde la perspectiva cognitiva, este nuevo momento introduce la dimensión emocional del ser humano, ya que obviarla, deja incompleta cualquier referencia a las capacidades humanas.

Destacamos de Gardner las dos formas de inteligencia personal, la inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender a las otras personas: sus motivaciones, relaciones y supone el reconocer y responder de manera apropiada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás y la inteligencia intrapersonal definida como la capacidad de formarse un modelo ajustado y veraz de uno mismo y de ser capaz de usarlo para desenvolverse eficazmente, representa el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para orientarnos en la vida. (Gardner, 1998)

Destacamos en nuestro trabajo estos dos tipos de inteligencia porque han contribuido a crear un nuevo concepto dentro del marco teórico de la Inteligencia, dando paso en 1990 a la Inteligencia Emocional, desarrollada por Goleman y Salovey y Mayer, siendo estos autores los que acuñan este término y que analizamos a continuación:

Así encontramos que se ha introducido recientemente en el campo de la inteligencia la parte emotiva y la afectividad de las personas, a la vez que se intenta integrar la razón con la emoción para dar lugar a la inteligencia humana. Para Goleman la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva, y en ocasiones mucho más, que el cociente intelectual, para predecir la satisfacción personal a lo largo de la vida. (Goleman, 2012)

Ha sido por tanto, relativamente reciente, en la década de los noventa, cuando los investigadores han comenzado a plantear que la teoría cognitiva por sí sola no es suficiente para explicar la inteligencia y el comportamiento humano, planteando la necesidad de incorporar el mundo emocional para el propio desarrollo y la adaptación al medio.

Las definiciones comunes y tradicionales de inteligencia han incluido conceptos y actividades tales como la capacidad de aprender, de adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos, y de resolver problemas. Para Mayer, una definición general de la inteligencia debe hacer referencia a tres cuestiones: en primer lugar, a las características cognitivas internas; en segundo lugar, debe estar relacionada con el rendimiento en resolución de problemas; y en tercer lugar, debe hacer constar la existencia de diferencias individuales, que son la causa de las diferencias en la inteligencia entre las personas por las diferencias en las dos primeras cuestiones citadas. Por lo que este autor define la inteligencia como “las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento para la resolución de problemas” (Mayer, 1983).

Ésta abarcaría, principalmente, la inteligencia intrapersonal, que nos permite comprender las necesidades más hondas y los deseos fundamentales que emergen de nuestro ser, para comprenderse y trabajar con uno mismo, y la inteligencia interpersonal, que faculta para entender y comprender a los otros, que nos proponía Gardner y que se podría entender en general como el uso inteligente de las emociones.

El concepto de Inteligencia Emocional fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990 y fue definida por estos autores como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones, para estos autores la inteligencia emocional incluye la comunicación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación emocional y la utilización del contenido emocional para la solución de problemas (Salovey y Mayer, 1990).

Así establecen cinco aspectos que han de estar presentes para tener una óptima Inteligencia Emocional y son los siguientes:

Conocer las propias emociones.

El conocimiento de uno mismo, es desde tiempos antiguos piedra angular para el desarrollo humano, ya se encontraba a la entrada del templo de Apolo en Delfos el aforismo griego “Conócete a ti mismo”. Reconocer nuestros sentimientos nos da un

mayor control sobre nuestras vidas y, por el contrario, la incapacidad para hacerlo, nos hace dependientes de ellos.

Manejo de las emociones.

La inteligencia emocional no se basa sólo en el autoconocimiento de las propias emociones en cada momento, ya que esta capacidad no es suficiente en sí misma, haciéndose necesario de la misma manera el poder manejarlas de manera adecuada. Esto es de poder reconocerlas y sostenerlas de manera que no nos desborden y podamos aceptarlas.

Motivarse a uno mismo.

La motivación encontramos que es un aspecto fundamental en la inteligencia emocional, de ahí la importancia de poder manejarlas poniéndolas de nuestra parte para evitar que nos dominen o desborden.

Reconocer las emociones en los demás.

Necesario es también reconocer las emociones en los demás y empatizar con ellos, de manera que entendamos qué le está pasando a la otra persona para interactuar de forma adecuada.

Capacidad de relacionarse con los demás.

Es la habilidad que nos permite junto a la capacidad anterior, poder relacionarnos de forma adecuada en nuestro entorno, en la dimensión social, ya que implica no solo reconocer las emociones en nuestros semejantes, sino poder manejar las nuestras en la medida que interactúan con las de los demás.

Si definimos la inteligencia desde un punto de vista cognitivo como la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces, se restringe la inteligencia a la dimensión de procesar información, por lo que se la reduce de manera injustificable. Puesto que la inteligencia, además de esta faceta, tiene más dimensiones. Es cierto que la inteligencia es la capacidad de resolver ecuaciones diferenciales, pero ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas y ante todo plantearlos, (Marina, 1995)

En la misma línea, Goleman defiende la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación personal y social y define la emoción refiriéndose tanto a un sentimiento como a sus pensamientos distintivos, estados psicológicos y biológicos y al conjunto relacionado de propensiones para actuar, así desde su punto de vista las emociones son inteligentes porque cada una de ellas desempeña un papel único en predisponer al cuerpo a un tipo diferente de respuesta para su adaptación y supervivencia. Su objetivo es intentar comprender e investigar cómo la mente procesa los sentimientos con el objetivo de delimitar o definir qué es lo que significa ser inteligente. Su tesis parte de que, para predecir el éxito de las personas, el poder de la mente medido con el cociente intelectual mediante tests estandarizados de conocimientos, puede importar menos que las cualidades de la mente conocidas como carácter. (Goleman, 2012)

Para concluir esta revisión al concepto de inteligencia, siguiendo a Gardner, todas las definiciones de inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que se han desarrollado, (Gardner, 1998) y vemos cómo el concepto de inteligencia se inicia a principios del siglo pasado con una idea basada solo en la medición de la misma y en su innatismo, este planteamiento derivó en problemas importante en cuanto al racismo, ya que los estudios iban en la línea de demostrar la supremacía blanca, por lo que en un segundo momento se vio claramente que esta perspectiva no se podía sostener además de ser insuficiente para explicar la conducta humana por lo que ha sido necesario dar un paso más considerando que la sola inteligencia intelectual no lo era todo y por eso se pasó a estudiar y desarrollar la inteligencia interpersonal, poniendo de relieve los aspectos afectivos y emocionales propios del ser humano, pues ya avisaba en el siglo XVII Pascal, que lo esencial en los seres humanos no es la razón natural, sino el corazón, pues para este autor la esencia secreta de lo humano se encontraba en el sentimiento, antes que en el intelecto y afirmaba que era necesario que la razón se apoyara sobre los conocimientos del corazón y del instinto (cit. en Marina, 1995) .

Llegados a este punto, avanzamos un paso más en la definición de inteligencia, gracias a los planteamientos de la psicología transpersonal y a partir de la inteligencia emocional, surge el nuevo concepto de inteligencia espiritual, que paso a desarrollar a continuación.

1.3. INTELIGENCIA ESPIRITUAL.

Llegamos al tercer y último momento representado por la inteligencia espiritual.

Antes de desarrollar este tipo de inteligencia, considero necesario, citar el surgimiento de la psicología humanista, existencial o también llamada transpersonal, que considero está en la base, de este nuevo tipo de inteligencia al considerar al ser humano con cuatro dimensiones esenciales, esto es: física, psíquica, social y espiritual.

Señala Torralba que el esquema tridimensional del ser humano corporal, psíquico y social, no responde adecuadamente a la complejidad de necesidades y de posibilidades que se detectan en las personas y de ahí la necesidad de referirse a una tercera dimensión: la espiritual.

Así la dimensión espiritual, la podemos relacionar con la pirámide de necesidades de Maslow (Maslow, 1991). Este autor mostró en su teoría de la motivación humana que el ser humano tiene una serie de necesidades. En la base de la pirámide se encuentran las necesidades básicas, que son las fisiológicas. Conforme se satisfacen las de abajo se asciende a la siguiente, que es la necesidad de seguridad y protección, pasamos después a las necesidades sociales y a las de reconocimiento y estima, para llegar a la cúspide a la necesidad de autorrealización, para poder llegar hasta aquí han de estar cubiertas las anteriores, y es ésta, según este autor, la necesidad psicológica más elevada del ser humano y es a través de su satisfacción que se encuentra una justificación o un sentido válido de la vida, que permite alcanzar la autorrealización.

Además de las cinco necesidades descritas, más tarde, Maslow también identificó otras tres categorías de necesidades, lo que dio origen a una rectificación de la jerarquía de necesidades en las que incluyó las necesidades estéticas (necesidad de belleza exterior y de experiencias estéticas gratificantes), necesidades cognitivas (deseo de conocer) y la necesidad de auto-trascendencia que hace referencia a promover una causa más allá de sí mismo y experimentar una comunión fuera de los límites del yo; esto puede significar el servicio hacia otras personas o grupos, el perseguir un ideal o una causa, la fe religiosa, la búsqueda de la ciencia y la unión con lo divino (Quintero, 2014) y sería ésta última la de auto-trascendencia unida a la de auto-realización las que se

corresponden con la dimensión espiritual del ser humano, el resto de necesidades abarcan las dimensiones física, psíquica y social, pero el ser humano no está completo si no se atiende a sus necesidades espirituales o también llamadas de sentido de la vida, religiosas o de trascendencia.

En la misma línea encontramos a Jung, psiquiatra y psicólogo suizo cuya preocupación por la manera en la que se estructura y funciona la psique, y cómo se relaciona con las manifestaciones culturales, lo lleva a investigar sobre el fenómeno de la religión. Así contamos con sus escritos sobre espiritualidad y trascendencia en los que la comprensión de la religión para él estaba íntimamente ligada al entendimiento de la psique humana. La religión es algo vital en la vida de las personas y representa una forma por medio de la cual podemos explorarnos en la era moderna. Así las ideas metafísicas sobre la trascendencia de Dios son sustituidas en el transcurso de la historia por un concepto antropológico de la trascendencia como aspiración del ser humano a ir más allá de sí mismo. Por lo que la espiritualidad hace referencia a todas las formas de religiosidad, con independencia de las confesiones e iglesias.

Aunque en los escritos de Jung no aparece explícitamente el término espiritualidad, pues éste no era muy común en su época, éste autor se ocupó durante toda su vida de cuestiones espirituales, transculturales y transpersonales. Su interés se centraba en el ámbito de las experiencias espirituales más allá de las iglesias, los credos o las tradiciones religiosas, e intentó desarrollar una psicología de la experiencia religiosa, analizando a fondo dicha experiencia, que para él es un fenómeno psicológico. Así confiesa que «el interés de mi trabajo no radica en el tratamiento de la neurosis, sino en el acercamiento a lo numinoso» (Jung, Jaffé y Borrás, 1966)

Igualmente defiende Jäger «La religiosidad es un rasgo esencial de nuestra naturaleza humana. Es nuestra tendencia propia más profunda para abrirnos a la Totalidad y a lo Uno. Compartimos esta tendencia con todos los seres vivos, pues constituye la fuerza impulsora de la evolución. Hasta ahora se había manifestado en la multiplicidad de religiones del mundo, pues durante milenios no existió la separación entre religión y espiritualidad fuera de las religiones. Pero ahora experimentamos como esta fuerza religiosa se desprende de las religiones tradicionales. Encuentro cada vez más personas

que son religiosas sin profesar una religión en concreto» (Jäger, 2010, citado en Jung 2016)

También desde el campo de la psiquiatría, otros autores como V. Frankl, defienden que el ser humano es un ser esencialmente espiritual y lo espiritual es un eje que lo atraviesa enteramente, durante toda su existencia. Para este autor «la esencia de la existencia humana, estriba en su autotranscendencia». (Frankl, 2015)

Necesario también citar a Karl Jasper (1883-1969), psiquiatra y filósofo alemán del que hay que destacar su influencia en la psiquiatría, la teología y la filosofía moderna, de su interés por el ser, hace referencia al ser en sí, aludiendo a la trascendencia, que existe más allá del mundo, del tiempo y del espacio, de aquí su influencia en la teología moderna a través de su filosofía de la trascendencia. (Jaspers, 1933) a Irving Yalom, también psiquiatra y uno de los principales representantes de la psicoterapia existencial, para el que existen cuatro preocupaciones esenciales en el ser humano: la muerte, la libertad, el aislamiento y la falta de sentido de existencia. (Yalom, 1980)

Así podemos destacar cómo en el ámbito de la psicología existe una nueva apertura y disposición a reconocer la religiosidad y la espiritualidad como temas importantes, comenzando en Estados Unidos a darse un cambio de paradigma, surgiendo la psicología transpersonal, donde la espiritualidad y la consciencia se vuelven campos de investigación y exploración relevantes. Ésta se desarrolló a su vez, como ya hemos señalado sobre la base de la psicología humanista, caracterizada por una especial apertura hacia los conocimientos psicológicos, filosóficos y espirituales de todas las tradiciones religiosas (Jung, 2016) y con el aspecto común de la búsqueda de sentido, en la que valores como la libertad, la justicia y la dignidad, trascienden a la propia existencia.

La aceptación de las inteligencias múltiples, así como de la inteligencia emocional, junto al nuevo paradigma humanista y transpersonal de la psicología, posibilita que empiece a desarrollarse un nuevo tipo de inteligencia, ya apuntado por H. Gardner, la inteligencia espiritual.

Este término fue acuñado por Danar Zohar, profesora en la Universidad de Oxford e Ian Marshall, psiquiatra en la Universidad de Londres. Ambos descubrieron que cuando las

personas efectúan alguna práctica espiritual o hablan sobre el sentido global de sus vidas, las ondas electromagnéticas en sus cerebros presentan oscilaciones de hasta cuarenta megahercios a través de las neuronas. Estas oscilaciones recorren todo el cerebro, pero presentan una oscilación mayor y estable en el lóbulo temporal. Según estos autores, la inteligencia espiritual activa las ondas cerebrales permitiendo que cada zona especializada del cerebro se convierta en un todo funcional, lo que podría suponer un funcionamiento más evolucionado del mismo.

Y encontramos que la definen como «la inteligencia que nos permite afrontar y resolver problemas de significados y valores, ver nuestra vida en un contexto más amplio y significativo y al mismo tiempo determinar qué acción o camino es más valioso para nuestra vida» (Zohar y Marshall, 2001).

Para otros autores como, F. Torralba es una modalidad de inteligencia que se inicia con el desarrollo de Gardner y es una inteligencia que nos permite preguntarnos por el sentido de nuestra existencia, para elaborar nuestro proyecto de vida personal (Torralba, 2010). Por otra parte R. A. Emmons considera que posibilita la capacidad de trascendencia, de experimentar estados elevados de conciencia, de usar los recursos de la espiritualidad para resolver los problemas prácticos de la vida y la capacidad de comprometerse en llevar una vida virtuosa expresada en el perdón, la gratitud, la humildad, la compasión y la sabiduría (Emmons, 1999).

Para R. Gallegos, existen tres niveles de inteligencia, la primaria, que compartimos con los animales, basada en instintos e impulsos, necesaria para la supervivencia, los siguientes niveles ya son exclusivamente humanos, así encontramos en el segundo nivel, la inteligencia intelectual, basada en la capacidad de razonamiento, en lo cognitivo, y de aquí pasamos al tercer nivel, el que da coherencia a los demás, la inteligencia espiritual, que implica la capacidad de trascendencia, es una inteligencia transpersonal, siendo la que genera el sentido de la vida y por tanto la que nos lleva a la felicidad, independientemente de las circunstancias de que estas sean favorables o no lo sean, pues la felicidad viene de dentro, brota de nuestra verdadera naturaleza, es la capacidad de trascender, de identificarse con los valores universales, siendo conscientes del amor como naturaleza del cosmos o de la fraternidad entre los seres humanos. Nos permite conducir la propia vida, siendo responsables de nuestros pensamientos,

sentimientos, actitudes y valores teniendo el control de nuestras respuestas ante los acontecimientos de la vida. Esto la sitúa, en el nivel superior de este orden (Gallegos, 2006).

Siguiendo a Torralba, ampliaré este concepto de Inteligencia espiritual, a la que también podemos denominar existencial o trascendente, y empieza a abrirse paso en el mundo académico la idea de que el cuadro de las inteligencias no está completo si no se incluye este tipo, a la que el propio Gardner, se refirió como inteligencia existencial o trascendente.

Así, la idea de que en el ser humano exista una inteligencia espiritual que trabaja en íntima conexión con las otras formas de inteligencia se ha expuesto y desarrollado en el ámbito anglosajón y americano, pero está por desarrollar en el contexto hispánico.

La Inteligencia espiritual nos posibilita la sensibilidad a descubrir el misterio de lo que nos rodea y nos capacita para desarrollar el pensar meditativo, la reflexión sobre el sentido de la vida y el propio proyecto existencial. Así mismo nos permite sentir un estado de conexión profunda entre los seres y de pertenencia a algo más grande que mi yo. Dicha inteligencia es la más nueva y la más antigua, pues hay expresiones de ella por lo menos hace 2.500 años, en las grandes tradiciones simbólicas y espirituales de la historia de la humanidad ya que encontramos este sentido de pertenencia, en la tradición brahmánica, con su politeísmo, o en el budismo que lo desarrolla a través de su planteamiento de meditación Vipassana, como forma de ver el mundo, señalando que era la capacidad de visión hacia el interior lo que nos hace comprender la realidad profunda de los fenómenos, para ver las cosas como son y dicha comprensión era la base para superar la ignorancia, que es la base del sufrimiento y poder alcanzar así la verdadera felicidad.

En una de las tradiciones espirituales más antiguas de China, el Tao es la fuente universal y permanente de todo ser.

En el cristianismo, el apóstol Pablo, en la carta a los Colosenses, capítulo 1, versículo 9 ora pidiendo inteligencia espiritual para estos ciudadanos. También la encontramos como visión de unidad en Francisco de Asís: es la visión de la fraternidad, el vínculo con los demás que se abre a la totalidad de la naturaleza.

Podemos por tanto afirmar que la Inteligencia espiritual da poder al ser humano para formularse preguntas últimas o cuestiones fundamentales de la existencia. Lo que nos permite trascender, esto es, despojarnos de lo banal, para ahondar en lo esencial, por lo que es la única que puede generar sentido trascendente para vivir, la que nos capacita para relacionarnos de forma armónica con el mundo que nos rodea, la que nos permite ser felices. Lo que nos lleva a que este tipo de inteligencia es independiente del credo religioso o adhesión confesional, y es inherente a todo ser humano, pues todas las personas tenemos unas necesidades de orden espiritual que pueden desarrollarse tanto en el marco de las tradiciones religiosas como fuera de ellas. Es condición de posibilidad de la conciencia religiosa, pero es un dato antropológico, no una cuestión de fe.

Para terminar, hemos de decir que esta inteligencia inherente a todo ser humano se puede desarrollar atendiendo a sus principios. Así podemos cultivarla, entre otros medios, mediante la práctica asidua de la soledad, necesaria para equilibrar el exterior con el interior de la persona. Para Levinas se precisa de la soledad para que exista libertad. (Levinas 1993), por lo que podemos considerar la soledad un valor necesario, para desarrollar la personalidad de forma integral. También, desarrollando el gusto por el silencio, no sólo hacia el físico, sino también hacia el interior, en las grandes tradiciones espirituales y específicamente en las monásticas tiene un papel decisivo para la práctica de la oración y de la meditación, para llegar al encuentro con Dios y con el mundo. En todas ellas es fundamental un clima de silencio ya que se reconoce que éste es fundamental para el desarrollo de la vida espiritual. Mediante la contemplación, la inteligencia espiritual se activa para comprender el misterio de la existencia. Mediante el deleite musical, ya que la escucha atenta de la música afecta a los niveles más profundos del ser. Mediante la práctica de la meditación, según los filósofos griegos de tradición estoica, ésta es esencialmente un ejercicio espiritual, cuyo fin es alcanzar la tranquilidad del alma, la paz de los sentidos y del cuerpo, el silencio interior y la plena integración en la naturaleza. Ejerciendo la solidaridad, por la que contribuimos a la construcción de una sociedad mejor, más digna y pacífica, que podemos entender como la versión secularizada de la fraternidad universal predicada por el cristianismo. (Torralba, 2010)

A pesar del progreso que se ha hecho en los últimos años, en el contexto hispánico

existen todavía reticencias para reconocer la dimensión espiritual del ser humano. El materialismo teórico y práctico sigue siendo uno de los principales escollos, pues reduce al ser humano al aspecto corporal, descartando e incluso despreciando cualquier sentimiento religioso o espiritual, como base de este planteamiento encontramos a Marx, cuando define la religión como el opio del pueblo (Marx, 1968), es más que evidente lo que implica esta frase y como se ha quedado fijada en la tradición socialista y comunista dando lugar a una tradición laicista de la que resulta difícil tomar distancia, para mantener una postura crítica, siendo este uno de los principales obstáculos que hay que salvar para educar la inteligencia espiritual y que desarrolla una actitud hostil hacia lo espiritual y, particularmente hacia toda forma de religiosidad y de adscripción confesional que ignora que una educación integral ha de incluir la dimensión espiritual, quedándose solo con los aspectos intelectuales, sociales y emocionales. Por todo ello, corremos el gran riesgo de que las nuevas generaciones queden encerradas en un mundo puramente material, instrumental.

Así, cada vez son más los pensadores aconfesionales que demandan mayor atención a esta dimensión. Detrás de la amplia problemática de la juventud actual hay una carencia de atención a sus necesidades espirituales, diversos autores llegaron a la conclusión de que el cultivo de la dimensión espiritual de los menores era un factor decisivo en vista a su felicidad. (Holder, Coleman y Wallace, 2010)

Así hemos pasado de una educación religiosa hasta la médula a una educación donde la religión no es ni un simple adorno: brilla por su total ausencia, por lo algunos de nuestros estudiantes podemos decir que son analfabetos en materia religiosa, no han visto nunca una Biblia, confunden a San Pablo con Juan Pablo II, ignoran quién fue Abrahán, o Job, Lutero o Calvino, lo cual quizás no suponga un gran escollo para estudiar económicas o informática, pero sí lo es, y grave, si pretenden conseguir el grado en literatura, arte, filosofía o cualquier estudio relacionado con la historia. La religión es parte esencial de nuestra civilización y nuestra cultura (García, 2006)

Son numerosos los estudios que avalan que el segundo tipo de inteligencia influye y determina el rendimiento académico y, por tanto, el éxito o fracaso escolar. Por ello este proyecto parte del supuesto que al desarrollar la inteligencia espiritual, también se obtiene un mejor rendimiento académico.

1.4. CONTRIBUCIÓN DE LA ERE AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Partimos de que son los componentes emocionales los que unifican la personalidad y que la ERE por su dimensión noética ayuda al conocimiento del sí mismo y que las respuestas del sentido de la vida tienen un componente razonable pero no racional, a la vez que un componente cultural y social pero personal, por lo que no podemos entender la ERE como un refuerzo doctrinal, sino que va referida a la dimensión experiencial, lugar en el que se toman las decisiones en el nivel emocional-espiritual, de aquí que desarrolle su contribución al desarrollo de la inteligencia.

Partimos por tanto de que uno de los objetivos principales de la escuela es desarrollar la inteligencia para poder ofrecer estrategias y herramientas para que el alumnado desarrolle habilidades que le permitan su realización personal.

En cuanto a la contribución que hace la ERE respecto al desarrollo de la inteligencia del alumnado, podemos afirmar que desarrolla los tipos de inteligencia intelectual, emocional y espiritual, anteriormente descritos:

Partimos de que la escuela no puede ni debe centrarse solo en el aspecto intelectual, sino que ha de ayudar a que el alumnado en su desarrollo integral, trabaje al mismo nivel el ámbito cognitivo, emocional, social y espiritual.

Por tanto, junto a la inteligencia intelectual se trabaja la inteligencia emocional, especialmente en los niveles intra e interpersonal, ya que se aborda en las clases la comprensión de las necesidades más profundas y los deseos fundamentales que emergen de nuestro interior, para comprenderse y trabajar con uno mismo, así como el entender y comprender a los otros.

La inteligencia espiritual permite que cada zona especializada del cerebro pueda producir un todo funcional, y siguiendo a D. Zohar, la ERE coincide plenamente con la definición que da de esta inteligencia, ya que desde las aulas se plantea ver nuestra vida en un contexto más amplio y significativo y, al mismo tiempo, determinar qué acción o camino es el que elegimos para nuestra vida. Igualmente ocurre con F. Torralba con la definición que hace de la misma que se corresponde totalmente con el desarrollo de la ERE. Esto es, llevar al alumnado a que se pregunte por el sentido de la existencia para

elaborar proyectos de vida. Y con el resto de autores que definen la Inteligencia espiritual, siguiendo a Emmons, encontramos igual paralelismo, pues la ERE posibilita la capacidad de trascendencia, de usar los recursos de la espiritualidad para resolver los problemas prácticos de la vida y la capacidad de comprometerse en llevar una vida virtuosa expresada en el perdón, la gratitud, la humildad, la compasión y la sabiduría. (Emmons, 1999)

1.5. CONTRIBUCIÓN DE LA ERE A LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

Partimos de que la Inteligencia Espiritual es el eje de la ERE.

La Inteligencia Espiritual nos impulsa a plantearnos interrogantes existenciales y a vivir experiencias que trascienden los límites habituales de los sentidos, que conectan con el fondo último de la realidad y que nos acercan al descubrimiento del verdadero potencial de cada uno (Torralba, 2010).

Podemos considerar por tanto que la Inteligencia Espiritual nos lleva a plantearnos las preguntas existenciales, las preguntas por el sentido de la vida, las que nos llevan a buscar el sentido de cada una de nuestras acciones y experiencias y por tanto a la capacidad de trascender y ya que este es un aspecto básico en la ERE, responder a las preguntas de sentido. Es desde esta asignatura desde donde poder diseñar estrategias pedagógicas que permitan al alumnado un encuentro con ellos mismos, con los demás, con su mundo y con su experiencia de fe, que los lleven a dar respuesta y por tanto reconocer lo esencial de la vida.

Se desarrolla por tanto este tipo de inteligencia desde la clase de Religión, cuando se da una confrontación con las creencias propias del estudiante, para reflexionar sobre las mismas de manera consciente y autónoma, también cuando se ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el porqué de la existencia humana y de las cosas y situaciones que tenemos a nuestro alrededor, igualmente al plantear las preguntas de sentido y buscar las respuestas de manera individual, también como colectivo y todo ello puede llevar a una actitud de agradecimiento a algo o alguien diferente a uno mismo. (Vasquez, 2018)

Es por tanto un tipo de inteligencia que ha de ser fomentada desde los primeros años

escolares, de manera organizada desde el currículum, trabajando aspectos tales como el silencio, el simbolismo, la solidaridad o la música o el arte y ya la vivencia y dimensión comunitaria de la misma, en caso de que el alumno o su familia lo necesite se desarrollaría como opción de vida, desde una dimensión grupal de la fe o el credo elegido.

Por todo ello podemos concluir que la ERE fomenta la Inteligencia Espiritual, ya que nos conduce a conmovernos frente al misterio de todo lo que nos rodea y nos permite desarrollar nuestra capacidad de meditación, reflexionar sobre el sentido de nuestra vida y sobre nuestro propio proyecto existencial. También nos permite experimentar nuestra conexión con el resto de los seres y de la naturaleza que nos rodea y de la misma manera de pertenencia a algo más grande que mi yo.

Por otra parte, se hace necesario distinguir entre religión y espiritualidad y esta sería una importante aportación para hacer desde la clase de Religión, en las que se puede presentar y profundizar en aquellas cualidades que son fuente de felicidad y de sentido de la vida y que son independientes de cualquier religión.

Así siguiendo a Vásquez (2018), quien hace referencia al actual Dalai Lama, Tenzin Gyatso:

Me parece importante distinguir entre religión y espiritualidad. La espiritualidad corresponde al desarrollo de cualidades humanas como el amor, la compasión, la paciencia, la tolerancia, el perdón o el sentido de la responsabilidad. Estas cualidades interiores, que son fuente de felicidad para uno mismo y para los demás, son independientes de una u otra religión. Por eso, a veces, he declarado que uno puede arreglárselas sin religión, pero no sin espiritualidad. (p. 17)

Por lo que la aportación de la ERE a la inteligencia, es desde esta perspectiva, desarrollar la espiritualidad, en el caso que nos ocupa desde la Religión Católica, pero igual se puede conseguir desde cualquier perspectiva religiosa, lo que me lleva a adelantar que una posible solución para el actual conflicto en las Reformas educativas sobre la presencia o no de la Religión confesional, podría ser un hecho religioso no confesional, tal y como se planteó en la LOCE pero que por cambios de gobierno no llegó a darse en la práctica.

En múltiples ocasiones la espiritualidad se ha puesto bajo un reduccionismo en el que se involucran diferentes agentes como las diferentes iglesias, las instituciones religiosas, o las diferentes religiones mayoritarias presentes en la humanidad o las minoritarias y experiencias religiosas como sacramentos, celebraciones de fe y fiestas religiosas, no se debe obviar que tanto experiencias como agentes conforma la dimensión espiritual, lo que lleva a independizar espiritual de religioso, pues aunque son múltiples los aspectos en común, es necesario llegar a un sentido más amplio y profundo de esta categoría.

Por todo lo descrito anteriormente, podemos establecer que estudiar Religión se relaciona con la inteligencia espiritual, pues desarrolla la dimensión trascendente del ser humano y por tanto el alumnado que la cursa podría elaborar un proyecto de vida integral, comprometido con su educación y que contaría con los valores esenciales que conducen al desarrollo y madurez necesaria para completar satisfactoriamente su formación académica.

2. RESPECTO AL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la investigación sobre el "Análisis de calificaciones escolares como criterio de Rendimiento" realizado por Cascón este autor, encontró que las calificaciones obtenidas mediante evaluaciones sucesivas, y su correspondiente media aritmética, es un buen criterio de Rendimiento Académico de los alumnos. En este mismo estudio señala la importancia de las calificaciones como indicadores mundiales de la calidad educativa y la búsqueda constante de su mejoramiento por insistencia de padres y maestros (Cascón, 2000). Siendo este el criterio que vamos a utilizar en nuestro programa, el promedio de la nota media final del alumnado de ESO para analizar su rendimiento académico.

Es necesario partir de qué entendemos por rendimiento escolar o académico, así de acuerdo con Cuevas, este se refiere al nivel de aprovechamiento del alumno a partir de los estándares educativos instituidos en una sociedad e implica desde el mínimo hasta el máximo aprovechamiento. (Cuevas, 2002)

Al mínimo aprovechamiento lo llamaremos fracaso escolar y al máximo, éxito académico o escolar. Siendo el primero un problema a resolver y el segundo lo esperado y deseado por todas las partes implicadas, alumnado, familias y sociedad.

Entre los múltiples factores que están en relación con el rendimiento académico, podemos encontrar:

Factores individuales. Encontramos que variables psicológicas como la motivación, las expectativas, el autocontrol, las atribuciones de logro y las habilidades sociales, entre otras, juegan un papel fundamental en el rendimiento individual en todos los ámbitos de la vida y, por supuesto, en el plano académico, así como las aptitudes y el nivel intelectual. Y en este sentido cabe reseñar que el contexto familiar, la estructura familiar, el origen de los progenitores, su estatus socioeconómico o su nivel educativo influyen sobre el rendimiento escolar, de los hijos (Husillos, 2012).

El **grupo de iguales.** Su influencia puede ser determinante en la orientación académica de la juventud. Ya que es la etapa propia en la que la mayor influencia en la persona la tiene el grupo de amigos y dependiendo de las motivaciones e intereses del mismo, así el joven se identificará con alcanzar un óptimo rendimiento académico o no dependiendo de lo que el grupo de referencia valore como positivo.

La institución escolar. En este factor, encontramos varios niveles: el nivel institucional en el que encontramos un sistema educativo que sea capaz de satisfacer las necesidades de todo el alumnado y adapte las materias y el currículo a las distintas capacidades individuales, detectando y poniendo solución a las posibles dificultades de aprendizaje que puedan aparecer. En otro nivel encontramos la organización de los centros, de manera que estos posibiliten la integración y la comunicación de todos los agentes implicados en la educación, alumnado, profesorado y familias.

Cada uno de ellos de forma aislada y/o conjunta, va a determinar el éxito o fracaso académico de la población adolescente, aspectos que paso a analizar a continuación.

2.1. FRACASO ESCOLAR, VARIABLES ASOCIADAS, FACTORES DE RIESGO Y CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES

Señala Cuevas que el bajo rendimiento académico, es el resultado de múltiples factores y causas, entre los que se encuentran: los de carácter individual, como son la inteligencia, el contexto familiar, la situación socioeconómica y otros asociados al propio sistema educativo. Así la definición más habitual de fracaso escolar se refiere a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no alcanzan una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad, encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. (Cuevas, 2002)

Otros autores afirman que para que un alumno fracase escolarmente es necesario que se den dos condiciones claras:

Poseer suficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículum oficial y no alcanzar dichos objetivos por: falta de motivación, divergencia entre la cultura escolar y familiar, estructuración del sistema escolar que no permite que cierto tipo de alumnos progrese adecuadamente según sus capacidades y falta de motivación social o profesional de una parte del profesorado. (Molina, 2003)

Así, este autor defiende que los alumnos que padecen fracaso escolar, fracaso del aprendizaje escolar, como prefiere denominarlo son alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje escolar aún teniendo una inteligencia normal y sin padecer trastornos del aprendizaje ni fisiológico ni social, y que por diversas causas que interactúan entre sí no se adaptan a las exigencias propias de una organización escolar y de unas metodologías didácticas excesivamente rígidas, y que en consecuencia, no alcanzan los objetivos mínimos que prescribe el currículum explícito impuesto por la administración educativa, bien en todas las áreas curriculares, bien en las instrumentales: lenguaje y matemáticas.

Hernández y Marchesi afirman que la definición más habitual se refiere a la de aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia obligatoria en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad.

(Marchesi, 2000)

Este mismo autor, profundiza más en la definición afirmando que el fracaso escolar sería sinónimo de desvinculación del alumno con el aprendizaje al término de la educación obligatoria. De esta forma, desliga el fracaso escolar del hecho de no obtener un título de Educación Secundaria Obligatoria, sino que aquellos alumnos que habiéndolo obtenido, no continúan con la actividad formativa también son considerados en este conjunto. (Marchesi, 2014)

El fracaso escolar no se puede atribuir a una sola causa, sino que es una mezcla de múltiples factores, entre los que cabe destacar las de índole personal, familiar, educativo y social.

Entre los factores personales podemos citar la falta de interés, de motivación, de expectativas, una baja autoestima, autoconcepto y autopercepción de las propias capacidades también otros factores como la edad, el sexo, la nacionalidad, la repetición de curso, faltas de conducta en las aulas o el bajo nivel de expectativas profesionales, van a ser claves como factores de riesgo en el fracaso escolar.

Cabe también destacar como especialmente importantes los factores familiares entre los que cabe destacar el tipo de familia, lugar de nacimiento de los padres, expectativas de los padres respecto al futuro laboral de los hijos o el nivel económico o educativo de la familia, considerado uno de los factores familiares con un peso de influencia sustantivo en la situación de riesgo de fracaso escolar de los hijos (Rojas, Alemany y Ortiz, 2011)

Como factores educativos más significativos nos encontramos con el grupo de pares o compañeros, dado que la influencia que pueden ejercer sobre la orientación académica del joven puede resultar determinante, así como la propia institución escolar, cuando ésta no da una respuesta adecuada a las necesidades que el alumnado presenta. (Santacana y al., 2014)

Y también podemos encontrar entre los factores sociales el lugar en el que vive el joven respecto al tipo de vivienda, metros que ocupa y comodidades con las que cuenta, así como al lugar en el que se encuentra, aspectos incluidos en el nivel socioeconómico.

Así, el informe PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, apunta como factores concretos de riesgo para el fracaso escolar el

ser mujer, inmigrante, hablar en casa una lengua distinta a la utilizada en el colegio, residir en un hogar monoparental, en una zona rural, no haber recibido educación preescolar, haber repetido curso y estar matriculado en formación técnico-profesional. (Informe, 2012).

Coincido plenamente con la reflexión de Parada, cuando afirma que

El Estado ha de programar una política familiar que vaya más allá de acciones en las dimensiones económicas y materiales concediendo prioridad a las tareas preventivas, fijándose preferentemente en la educación de la vida familiar en clave político-social, y así procurará el bienestar tanto a nivel personal, familiar como social de sus miembros. (Parada, 1999, p 193)

Inciendo en evitar el fracaso escolar, ya que este es un problema que afecta no sólo al ámbito escolar, sino que también afecta al nivel individual, familiar y social, ya que los factores que determinan las causas del rendimiento académico se convierten a su vez en consecuencias del mismo, por tanto, podemos afirmar que es una cuestión de índole política a la que hay que dar respuestas políticas.

Podemos, por tanto, distinguir algunas consecuencias psicosociales del fracaso escolar:

A nivel individual, la primera consecuencia que encontramos es la de personas jóvenes desmotivadas sin ningún interés con respecto a su proceso de aprendizaje, con bajo autoconcepto y autoestima que se identifican con una situación de fracaso, que les lleva a una imagen negativa de sí mismos y que unido a otros factores y en una situación extrema, puede desencadenar en ellas, una situación de marginación social.

En el adolescente se puede originar una ansiedad así como una tendencia a la depresión que puede desencadenar desarraigo familiar, evitación de estar en casa, lo que puede llevar a falta de buenos hábitos hacia sus necesidades básicas y que puede repercutir en algún tipo de trastornos del sueño, mala alimentación, consumo de alcohol, tabaco o cualquier otra droga así como a buscar refugio en sus iguales, para evitar la soledad, jóvenes igualmente en situación de fracaso escolar y al carecer de una titulación mínima tienen graves problemas para acceder al mercado laboral, y cuando lo consiguen solo pueden hacerlo en trabajos mal remunerados y sin posibilidad de progresar. De ahí a la búsqueda de dinero fácil, a la participación en tribus urbanas violentas o a caer en

adiciones hay muy poca distancia.

A nivel familiar: Se puede dar en ocasiones que se rompan las expectativas puestas en la descendencia, al ver su futuro incierto los padres se sientan impotentes y pueden pensar que han fracasado en su labor parental, proyectando en sus hijos jóvenes, su impotencia y hostilidad emocional.

A nivel social: El fracaso escolar del alumnado supone una crítica a la sociedad en general que no ha podido responder a la formación de esos jóvenes y en particular a su estructura escolar.

El fracaso del alumnado es el fracaso del sistema escolar y de la sociedad que tiene la responsabilidad de asegurar educación y conocimientos a todos sus ciudadanos para garantizar una convivencia en paz, libertad y justicia social, como garantía de las sociedades democráticas.

2.1.1. Contribución de la ERE a evitar el fracaso escolar

La contribución de la ERE en cuanto a evitar el fracaso escolar, surge de lo planteado anteriormente, si la ERE fomenta la Educación integral y el desarrollo pleno de la inteligencia en sus distintos niveles, esto se habría de traducir en un mejor rendimiento académico del alumnado que la cursa ya que sería un alumnado con mayor interés por el ámbito académico en todas sus dimensiones, con mayor motivación, mayores expectativas de logro, con una alta autoestima y autoconcepto y con un grupo de iguales con valores y características similares.

La enseñanza de la religión puede incidir directamente en compensar las desigualdades socioculturales en las que se encuentre el alumnado para conseguir una educación compensatoria e igualitaria que permita el desarrollo integral de la persona, lo que podría implicar correlacionar con la excelencia académica y con la evitación del fracaso escolar.

2.2. EXCELENCIA ACADÉMICA O ÉXITO ESCOLAR

Y en cuanto al éxito escolar, resulta difícil hablar sobre los factores implicados en la excelencia académica ya que no contamos con una base conceptual unánimemente aceptada por la comunidad científica sobre la inteligencia humana. Al hablar de inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares de Pizarro y Clark, donde estos autores expresan que la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos o fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente. (Pizarro y Clark, 2012)

Partimos de que es al amparo de la psicología cognitiva desde donde surgen modelos explicativos de la alta capacidad. Así se equiparaba excelencia académica con inteligencia sin tener en cuenta el resto de factores, y una alta capacidad intelectual puede relacionarse tanto con fracaso escolar como con excelencia académica. Recordemos casos como el de Einstein, del que cuentan la anécdota que decían sus maestras que "nunca aprendería mucho" porque no habló hasta los 4 años. Así Santacana y colaboradores se refieren a que "se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado", (Santacana et al., 2014) por lo que el factor inteligencia no es determinante en exclusiva para el tema que nos ocupa. Y podemos afirmar que el rendimiento académico, tanto en su dimensión de fracaso escolar como de excelencia académica, es un fenómeno multifactorial, en el que están implicados no sólo factores intelectuales y cognitivos sino también emocionales y socioculturales, como ya veíamos en el apartado anterior.

Fue en la década de los noventa cuando se intentó integrar todos los factores anteriormente citados, en relación al alto rendimiento, con el modelo de los "tres anillos". Así la alta capacidad intelectual es una característica necesaria pero no suficiente para justificar el alto rendimiento académico y es necesario incorporar otras

condiciones, como la creatividad y la motivación, de cuyo funcionamiento conjunto depende. (Renzulli, 1994).

Destacamos de su teoría el hecho de que se ha de dar una interacción de estos tres factores para producir excelencia académica. Y un segundo aspecto relevante es el hecho de que los constructos tradicionalmente tenidos en cuenta como la inteligencia o las aptitudes específicas tienden a mantenerse a lo largo del tiempo mientras que la capacidad creativa y la implicación en cualquier tarea suelen ser contextual, esto es en un tiempo determinado y concreto. El solapamiento de estos rasgos es el que propicia un comportamiento superdotado en determinadas personas, en ciertos momentos y en determinadas circunstancias.

Posteriormente, otro experto en estudios sobre niños superdotados, Mönks matizó esta teoría añadiendo factores externos en un contexto evolutivo y social que da lugar al "*Modelo Triádico de la Superdotación*" donde se incluyen los marcos sociales de la familia, el colegio y los compañeros (Mönks, 1999).

Y es desde este concepto inclusivo de factores individuales, familiares, sociales y educativos desde el que considero el éxito académico, al igual que hacía con el concepto de fracaso escolar.

Coincido con Almaguer en que, si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro (Almaguer, 1998). Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un *locus* de control interno. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, las personas no asumen el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, Novalany, Gara, Allen, y Polino, 1995).

Para autores como Contada y Beguet los factores intelectuales inciden en apenas el 25% en el logro del éxito académico. El entorno o el ambiente en el cual nace, crece, estudia y se desenvuelve la persona es un factor determinante en su desempeño académico, ya que la educación es un hecho eminentemente social; por lo tanto, son los otros seres humanos quienes contribuyen con la vida académica de los estudiantes. Esto se refleja

en la aptitud para el estudio, ya que el entorno lo estimula para aceptar o rechazar el aprendizaje como un valor en su vida. (Beguet, Cortada y col. 2001). Para otros autores, la excelencia académica se fundamenta en el conocimiento, la planificación, la personalidad del alumnado, su estilo de vida y sus valores (Herrera, 2013), “el joven triunfador es eficiente y eficaz en todo lo que hace”; y por ello: “planea con mucho cuidado sus actividades y se toma el tiempo necesario para realizarlas con calidad”. El autor establece, además, que es necesario cultivar los valores para garantizar la excelencia y destaca: la autoestima, el autocontrol, la paciencia, la competencia, la alegría, el optimismo, la responsabilidad, la humildad, la puntualidad, el espíritu emprendedor, la eficiencia, la eficacia, la honestidad, la fortaleza, la perseverancia, la disciplina y la calidad (Castañeda, 2008).

2.2.1. Contribución de la ERE a la excelencia académica

En cuanto a la posible relación con la excelencia académica, tal y como hemos definido anteriormente, aquella se basa en una alta capacidad intelectual que ha de darse junto a otras condiciones como son la creatividad y la motivación, especialmente ésta última ya hemos visto que es un valor que se trabaja y desarrolla desde la asignatura de Religión y Moral Católica. Por lo que la posible relación entre alto rendimiento y cursar religión, podría derivarse, de añadir a una alta capacidad intelectual, el desarrollo de estos valores que son básicos en la asignatura que nos ocupa. Aunque el primer factor es estable en el tiempo, los otros no lo son, por lo que para la etapa evolutiva analizada, la adolescencia y en el contexto analizado, estudiar Religión puede ser una de las causas para que se dé el solapamiento necesario de los rasgos que propician el comportamiento de la superdotación en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo determinadas circunstancias.

De todo lo expuesto, se deriva la necesidad de constatar la relación entre estudiar Religión y Moral Católica y la excelencia académica e intentaremos relacionar rendimiento académico con cursar la asignatura de Religión y Moral Católica. Así como averiguar si ser mujer y cursar Religión en la ESO, influye en obtener mejores notas

medias finales y mejores calificaciones.

Como señalaré en el capítulo IV, mi hipótesis va en la línea que son las alumnas que estudian religión las que mejor nota media final obtienen, contrariamente a los resultados obtenidos en la mayoría de estudios que apuntan en la dirección de una mayor inteligencia y por tanto excelencia académica asociada al sexo masculino, aunque de forma minoritaria también se encuentran estudios que afirman una superioridad en calificaciones en todas las materias en las mujeres (Borg, 2015).

Y para terminar este apartado, respecto al éxito escolar, quiero destacar que, aunque el alumnado sea el beneficiario directo de las acciones educativas, también familias y profesorado contribuyen a este éxito, que se extiende a la sociedad ya que entonces habrá cumplido con su objetivo de educar adecuadamente a sus futuras generaciones y así queda recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación:

“(…) la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación, en adelante LOE)

2.3. RESPECTO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Llegados a este punto, una vez que hemos desarrollado los conceptos de inteligencia y de rendimiento académico, es necesario presentar al menos brevemente el concepto de Educación integral, pues si los dos primeros están relacionados, es necesario integrarlos en sus múltiples aspectos para conseguir una educación integral.

Cuando hablamos de Educación integral nos estamos refiriendo al término acuñado por las Naciones Unidas en el documento final de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de 1993, en el que se pedía “orientar la educación hacia el pleno florecimiento de la persona y hacia el fortalecimiento de los derechos del hombre y las libertades

fundamentales. Se trata de una educación integral capaz de preparar a sujetos autónomos y respetuosos de las libertades de los demás”.

Es necesario formar personas en todas sus dimensiones. De acuerdo con las palabras de Rudolf Steiner, filósofo austriaco fundador de la primera escuela Waldorf, consideramos esencial trabajar sobre los tres “aspectos innatos” del ser humano: cuerpo, alma y espíritu. (Steiner, 1977)

Partimos de que la escuela no puede centrarse solo en lo intelectual, sino que ha de ayudar al alumnado en su desarrollo integral, trabajando con igual importancia el ámbito cognitivo, emocional, social y espiritual.

Siguiendo nuevamente a Torralba, el desarrollo integral y pleno de una persona sólo es posible si se estimulan todas sus facultades e inteligencias, sería un error considerar que la inteligencia espiritual, sólo es útil en el terreno religioso. Es la condición de posibilidad de la experiencia religiosa, pero también en otros ámbitos de la vida humana, como el laboral, el familiar, el deportivo y el social es especialmente beneficioso el desarrollo de este tipo de inteligencia (Torralba, 2010).

El modelo de las inteligencias múltiples de Gardner revolucionó la educación ya que va más allá de una educación reduccionista que desarrolla sólo una parte del ser humano olvidándose del conjunto. Por lo que se desarrolla una educación integral, con el fin de trabajar todas las facetas y dimensiones del ser humano y también sus múltiples inteligencias. Así para educar un ser humano es necesario desarrollar todo su potencial y todas sus dimensiones.

Esta idea la encontramos también en nuestra Carta Magna, que en su artículo 27, referente a los derechos fundamentales, establece que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, reconociendo la libertad de enseñanza y que los poderes públicos garanticen el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (CE, 1978), por lo que la propia constitución reconoce la necesidad implícita de una educación integral, en la que la formación religiosa tiene una función indispensable

2.3.1 Contribución de la ERE a la Educación Integral

Es competencia de la Conferencia Episcopal Española determinar los currículos de la enseñanza de la Religión Católica para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y éstos los encontramos en la Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. Que en su Anexo II establece cómo la enseñanza de la Religión Católica contribuye al desarrollo pleno e integral del alumnado que la cursa. Y cito textual:

La presencia de la Enseñanza Religiosa en la Escuela responde, en primer lugar, a la importancia que esta asignatura tiene dentro de la educación para que el alumno pueda conseguir un desarrollo pleno e integral de su personalidad.

La necesidad de sentido del ser humano es una evidencia a la que la escuela necesariamente debe dar respuesta. La educación de la dimensión religiosa es parte fundamental para la maduración de la persona. No podría existir una formación integral y, por tanto, una educación de calidad, si no se permitiese el desarrollo de todas las dimensiones inherentes al ser humano, entre las cuales se encuentra la religiosa. Esta capacidad básica de la persona adquiere su auténtico cumplimiento cuando se descubre el sentido de la vida. La enseñanza de la religión católica en los centros escolares ayudará a los estudiantes a ensanchar los espacios de la racionalidad y adoptar una actitud de apertura al sentido religioso de la vida, sea cual sea su manifestación concreta.

La enseñanza de la Religión Católica en la escuela responde a la necesidad de respetar y tener en cuenta el conjunto de valores y significados para explicar la realidad humana.

Para ello, la religión católica pretende contribuir a la educación integral del estudiante en dos direcciones. Por una parte, responde a la dimensión religiosa de todo ser humano y, por otra, lo introduce en la realidad a la luz

de una hipótesis ofrecida por una historia y una tradición. De este modo, se promueve el reconocimiento de un sentido de la existencia de una manera coherente con el propio desarrollo psico-evolutivo del alumnado.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el artículo 6.1, define el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. (LOMCE). Por ello, el contenido del currículo parte de la propia experiencia y se plantea respetando las etapas del desarrollo infantil y adolescente, colaborando de esta forma, con los aprendizajes propios de cada etapa educativa.

El desarrollo del currículo se estructura en cuatro grandes bloques que ya mencionaba en apartados anteriores, y que recojo nuevamente aquí siguiendo la formulación que del mismo hace la LOMCE y que pretende recoger el saber antropológico cristiano acumulado a lo largo de los siglos. Esos bloques parten del sentido religioso del hombre, continúan con el estudio de la revelación; Dios se manifiesta al hombre y lo hace en una historia concreta, con personajes y situaciones que el alumnado debe conocer y que contribuirán a su comprensión del mundo. Dicha revelación culmina en Jesucristo y el mensaje evangélico, centro del tercer bloque del currículo y eje vertebrador de la asignatura. Por último, se estudia la Iglesia como manifestación de la presencia continuada de Jesucristo en la historia. Conviene subrayar, por tanto, que lejos de una finalidad catequética o de adoctrinamiento, la enseñanza de la Religión Católica ilustra a los estudiantes sobre la identidad del cristianismo y la vida cristiana.

La estructura del currículo de Educación Secundaria intenta poner de manifiesto la profunda unidad y armonía de la iniciativa creadora y salvífica de Dios.

El primer bloque parte de los datos más evidentes: la constatación de la realidad de las cosas y los seres vivos, de modo especial del ser humano. Se nos impone su existencia como dato evidente.

En un segundo paso, si la persona no se queda en el primer impacto o

simple constatación de su existencia, tiene que reconocer que las cosas, los animales y el ser humano no se dan el ser a sí mismos. Luego Otro los hace ser, los llama a la vida y se la mantiene. Por ello, la realidad en cuanto tal es signo de Dios, habla de su existencia.

La iniciativa creadora de Dios tiene una finalidad: establecer una relación de amistad con el hombre y la mujer. Es decir, Dios ha creado al ser humano para que sea feliz en relación con Él. Los relatos bíblicos de la Creación y el Paraíso ejemplifican bellamente la finalidad de la creación de la persona y del mundo entero para su servicio. De su origen creatural y de su llamada a participar en la amistad con Dios surge su dignidad inviolable.

No obstante, el ser humano pretende apropiarse del don de Dios prescindiendo de Él. En esto consiste el pecado. Este rechazo de Dios tiene como consecuencia en el ser humano la imposibilidad de ser feliz. Dado que su naturaleza está hecha para el bien, su experiencia de mal y de límite le hace añorar la plenitud que él no puede darse por sí mismo y busca de algún modo restablecer la relación con Dios. Esta necesidad del bien, el deseo de Infinito que caracteriza al ser humano se expresa en las religiones como búsqueda del Misterio.

A esta búsqueda humana Dios responde manifestándose en la historia. Para ello, elige un hombre, Abraham, del que formará el pueblo de Israel, con quien establece una alianza en el monte Sinaí. A través de hechos y palabras Dios irá dándose a conocer a los hombres de ese pueblo. Todo este acontecer histórico de la manifestación de Dios está recogido en los libros sagrados de la Biblia. En este conjunto de libros no sólo se recoge las diferentes intervenciones de Dios en la historia, sino también la enseñanza que comunica a su pueblo para que viva una vida santa; una sabiduría que influirá positivamente en la vida del pueblo de Israel y, con el tiempo, en el mundo entero.

La historia de Israel ejemplifica la traición y rebelión de los hombres ante la iniciativa amorosa de Dios y al mismo tiempo pone en evidencia la constante fidelidad divina. La promesa de un salvador se cumplirá en Cristo

Jesús.

En el tercer bloque encontramos a Jesús, el Hijo de Dios, que se hace presente en la historia para llevar a cabo la misión encomendada por el Padre. En Jesucristo se cumple el deseo de felicidad que el hombre descubre en su corazón.

Jesús no sólo desvela el misterio humano y lo lleva a su plenitud, sino que manifiesta el misterio de Dios, nos hace conocer que el verdadero Dios es comunión: Dios uno y trino.

Aquellos que participan de la vida de Cristo forman la Iglesia, que es la gran familia de Dios. Continuamente generada por la acción de Jesucristo a través de los sacramentos, se pone en el mundo como inicio de un mundo nuevo, de una cultura nueva. La Iglesia es la prolongación de Cristo en el tiempo y el espacio. Sólo en ella la persona humana se encuentra con el Jesucristo vivo.

Y así llegamos al cuarto bloque el de la vida eclesial que es alimentada y servida mediante los diferentes sacramentos instituidos por Jesucristo, siguiendo el ritmo de los tiempos litúrgicos y se expresa en la oración comunitaria y la caridad, fructifica en la generación de una civilización del amor.

Estos cuatro bloques que compone la asignatura de Religión y Moral Católica incluyen conceptos, procedimientos y actitudes, que permite el conocimiento de sí mismo, de la realidad y de los problemas que ésta plantea. Por ello, los contenidos generales de la asignatura contribuyen a la consecución de los objetivos propuestos para las diferentes etapas.

Este currículo se vale de los elementos cristianos presentes en el entorno del alumnado, las imágenes y símbolos, el lenguaje y otros recursos, para la comprensión de la religiosidad propia de cada etapa evolutiva. Se desarrolla así la competencia en comunicación lingüística, que se sirve del lenguaje que conforma la cultura y tradición que se transmite de una a otra generación. Así, el lenguaje bíblico y su riqueza de expresión y simbología, el lenguaje doctrinal y su precisión conceptual, analítica y argumental y el

lenguaje litúrgico y su cercanía al lenguaje de los símbolos del pueblo cristiano, ayudarán al desarrollo de esta competencia en los estudiantes. Sin olvidar la singularidad que esta asignatura aporta a la dimensión de escucha de la comunicación.

Asimismo, la enseñanza escolar de la Religión Católica favorece el desarrollo de la responsabilidad personal y social y de las demás virtudes cívicas, para el bien común de la sociedad, contribuyendo así a la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Esta educación de la dimensión moral y social de la persona favorecerá la maduración de una corresponsabilidad, el ejercicio de la solidaridad, de la libertad, de la justicia y de la caridad.

Por otra parte, la religión católica aporta a la competencia cultural y artística el significado y valoración crítica de tantas obras de nuestro entorno, motivando el aprecio por la propia cultura y la estima adecuada de otras tradiciones culturales y religiosas. La cultura y la historia occidental, la propia historia, no pueden ser comprendidas y asumidas si se prescinde del hecho religioso presente siempre en la historia cultural de los pueblos. De igual modo, la expresión artística de la fe sigue colaborando en la actualidad al enriquecimiento de nuestro patrimonio cultural.

La competencia para la autonomía e iniciativa personal se desarrolla en el alumnado partiendo del verdadero conocimiento de sí mismo, de sus potencialidades, de su dignidad y de su sentido. La formación religiosa católica aporta a dicha competencia una cosmovisión que da sentido a la vida y, por tanto, a la cultura y a la identidad de la persona humana. Una cosmovisión que hace posible su formación integral frente a visiones parciales.

En cuanto a los contenidos procedimentales, la asignatura de Religión y Moral Católica forma de manera transversal en una serie de procedimientos fundamentales para la comprensión del hecho cristiano. Estos contenidos procedimentales se adquieren a lo largo del desarrollo curricular, colaborando así en la consecución de las competencias asignadas a los

currículos de ESO y Bachillerato. Concretamente los contenidos procedimentales de Religión Católica desarrollarán especialmente las siguientes competencias: Comunicación lingüística, para Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas y Conciencia y expresiones culturales.

Los contenidos procedimentales básicos de la asignatura de religión católica son los siguientes.

Observación de la realidad. El hecho religioso nace de la apertura del ser humano a la realidad total. La asignatura de Religión Católica pretende colaborar en la formación de la dimensión natural que nace del asombro ante lo real y nos empuja a preguntas últimas sobre el sentido. Observar es más que ver y requiere de un entrenamiento en disposiciones específicas que no rehúyan las dimensiones espirituales de lo real.

Búsqueda de información, manejo e interpretación de fuentes bíblicas. El estudio del cristianismo requiere el manejo de las Sagradas Escrituras y textos referidos a las mismas que forman parte del corpus teológico acumulado a lo largo de la historia.

Reflexión Crítica. El desarrollo de la asignatura ayuda a conocer la génesis de las ideas dominantes, a detectar prejuicios frente a la verdad, a examinar con profundidad las propias ideas y sentimientos fundamentales.

Exposición y argumentación respetuosa de las creencias religiosas propias y ajenas. La asignatura de religión católica contribuye a la formación de competencias que permitan exponer y defender la racionalidad de las propias creencias religiosas y el respeto por las ajenas.

Por último, hay que destacar que la asignatura contribuye a la **consecución de contenidos de carácter actitudinal** que son coherentes con los objetivos básicos de cada etapa. Permite conocer y apreciar los valores y normas básicas de convivencia; desarrollar hábitos de trabajo y esfuerzo y de responsabilidad en el estudio; la confianza en sí mismo para un desarrollo adecuado de la personalidad. También favorece de manera directa la adquisición de habilidades para la prevención y resolución pacífica de todo

tipo de conflictos y el conocimiento, comprensión y respeto de las diferentes culturas, así como de las diferencias entre personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación.”

Encontramos, asimismo, en sus orientaciones metodológicas cómo la asignatura posibilita el aprendizaje del alumnado y en los principios en los que se basa que aseguran la educación integral, y sigo citando textual: “La normativa educativa derivada de la LOMCE define metodología didáctica como: «conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados» (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

En este sentido la asignatura de Religión Católica utilizará una metodología que respetará los siguientes principios:

Reconocimiento del rol del docente. El docente es pieza clave en la elaboración e implementación de actividades de aula ajustadas al grupo concreto que está enseñando. Su formación resulta, por lo tanto, fundamental a la hora de garantizar el éxito del proceso de aprendizaje.

Adaptación al ámbito emocional y cognitivo de los estudiantes respetando el desarrollo psicoevolutivo propio de cada etapa. Esta atención permitirá combinar de manera adecuada lo concreto y lo abstracto, el trabajo individual y el grupal, lo manipulativo, experiencial y visual con los aspectos conceptuales.

Respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. No todos los estudiantes son iguales, no todos aprenden a la misma velocidad ni utilizan las mismas estrategias. La atención a la diversidad y el desarrollo de la inclusión comienza en la asunción de este principio fundamental.

Consideración de la dimensión humanista. Todos los aprendizajes estarán al servicio de la formación humana. La asignatura de Religión, desde su clave personalizadora, requiere que todo tipo de aprendizajes, instrumentales, cognitivos, actitudinales, socio afectivos no sean considerados fin en sí mismos, sino que estén al servicio de la formación

integral del ser humano.

Respeto por la curiosidad e inquietudes de los estudiantes.

Consideración de los intereses y expectativas de los estudiantes, así como de los conocimientos previos, de manera que se garantice un aprendizaje significativo.

Seguimiento de los criterios de evaluación educativa. Para facilitar el cumplimiento de estos principios metodológicos se aplicará una evaluación continua, global y formativa a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; y sumativa al final del proceso, de manera que se evalúe el nivel de logro alcanzado. La evaluación objetiva garantizará una valoración adecuada de la dedicación, esfuerzo y rendimiento de todos los estudiantes.

Desarrollo del aprendizaje en equipo y/o cooperativo. El estudio y reflexión del cristianismo, por su intrínseca dimensión comunitaria, es una asignatura adecuada para desarrollar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

Utilización educativa de los recursos tecnológicos. La enseñanza de la Religión promoverá la utilización de la tecnología de la información y la comunicación no sólo de una manera instrumental, que resulte útil al estudiante en la búsqueda de información o en la resolución de problemas planteados en la clase, sino procurando su integración en la vida del sujeto y su uso ético. Las redes sociales o las herramientas de construcción y manipulación de imágenes, por ejemplo, son instrumentos que permiten nuevas formas de expresión de la cultura y la identidad personal que hay que aprender a dominar. (RDGECT, de 11 de febrero de 2015).

De todo lo expuesto tan claramente en el curriculum de Religión Católica y citado aquí prácticamente de forma literal para la etapa de ESO podemos afirmar que la enseñanza de esta asignatura, contribuye a la educación integral por todo lo expresado anteriormente y de forma más concreta y específica y por eso he querido citarlo de manera textual, a los principios básicos para desarrollar una óptima inteligencia espiritual. Resumiendo podemos destacar que se plantea claramente el desarrollo pleno e integral del alumnado que la cursa, así como la educación integral al desarrollar todas

las dimensiones inherentes al ser humano, incluyendo por supuesto la dimensión trascendental, esto queda patente mediante los bloques de contenido que se establecen para los cuatro cursos de la ESO que cito nuevamente:

El sentido religioso del hombre, La Revelación: Dios interviene en la historia, Jesucristo, cumplimiento de la Historia de la Salvación y Permanencia de Jesucristo en la historia: la Iglesia.

Con esta estructura se intenta poner de manifiesto la profunda unidad y armonía de la iniciativa creadora y salvífica de Dios mediante la constatación de la realidad de las cosas y los seres vivos y de modo especial el ser humano. Así se nos impone su existencia como dato evidente. En un segundo paso, si la persona no se queda en el primer impacto o simple constatación de su existencia tiene que reconocer que las cosas, los animales y el ser humano no se dan el ser a sí mismos. Luego Otro los hace ser, los llama a la vida y se la mantiene. Por ello, la realidad en cuanto tal es signo de Dios, habla de su existencia, por medio de Jesucristo y a través de la Iglesia, todo ello nos acerca al sentido trascendente de la vida. (RDGECT, de 11 de febrero de 2015).

Asimismo, la enseñanza escolar de la Religión y Moral Católica contribuye a la adquisición de las competencias básicas establecidas por la LOMCE, como son la lingüística, la social y cívica, cultural y artística, autonomía e iniciativa personal. Y en cuanto a los contenidos procedimentales podemos señalar que el alumnado que cursa religión desarrollará la capacidad de observar la realidad, de realizar una reflexión crítica, de exponer y argumentar respetuosamente sus creencias y valores. Para terminar cabe destacar, en cuanto a los contenidos actitudinales, que adquirirá hábitos de trabajo, esfuerzo y responsabilidad en el estudio.

En cuanto a la metodología utilizada, ésta también contribuye claramente con la educación integral, al respetar los principios de reconocimiento al rol docente, la adaptación al ámbito emocional y cognitivo de los estudiantes, combinando el trabajo individual con el grupal y cooperativo, los conceptos con la experiencia, con el fin de garantizar aprendizajes significativos, utilizando todos los recursos disponibles, entre los que destacará la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación. Todo ello respetando los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, al servicio de una formación humanista que potencia la formación integral del ser humano.

Por todo lo descrito anteriormente podemos afirmar que la Educación Religiosa Escolar contribuye a un primer nivel con lo establecido por la Declaración Universal de Derechos Humanos, que fija que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales así como favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos para el mantenimiento de la paz. (Asamblea General de la ONU, 1948),

A nivel europeo lo hace siguiendo el Informe Delors, contribuyendo a que la educación sea un factor para lograr la paz y el desarrollo de las personas y de la sociedad, así como en la consecución de los pilares fundamentales que establece para la educación, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer. (Delors, 1996)

A nivel español, como comentaba en el apartado anterior, encontramos la Constitución Española en su artículo 27, puntos 2 y 3, que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Y que los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (CE 1978)

De todas estas recomendaciones podemos derivar que la ERE contribuye propiamente a la educación integral del alumnado, y que completa el esquema tridimensional del ser humano, que no está completo hasta que se incorpora la dimensión espiritual, que es la que nos permite formularnos las preguntas por el sentido de la vida y por el sentido de la trascendencia, preguntas a las que se puede llegar solamente tomando distancia de uno mismo. Estos aspectos están contemplados en el currículo de la ERE y se puede llegar a ellos mediante las herramientas que se ofrecen para la formación del alumnado que la cursa, como el cultivo del silencio interior, como medio de encuentro con la divinidad y con el mundo mediante el desarrollo de la conciencia crítica frente a uno mismo y frente al mundo, basada en la compasión, que nos puede conducir al ejercicio

de la solidaridad como medio para construir una sociedad mejor, más justa y pacífica. Que en términos cristianos nos estaríamos refiriendo al “Reino de Dios”, término que también encontramos en el resto de religiones monoteístas.

Por lo que la educación integral, que incluye la dimensión espiritual, favorece el camino a la realización personal y por tanto a la felicidad.

De todo lo expuesto podemos concluir que la asignatura de Valores no contribuye en igual medida a la educación integral, ya que no incluye la formación en la dimensión espiritual o trascendente, podríamos encontrar aquí una de las posibles explicaciones a las diferencias encontradas en nuestra investigación.

CAPÍTULO III: CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA

Desarrollaré en este apartado, las características del adolescente, atendiendo a las cuatro dimensiones del ser humano: física, psíquica, social y espiritual

1. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y NEUROBIOLÓGICAS DEL ADOLESCENTE.

Encontramos que surgen en la adolescencia y por tanto se dan en el adolescente unas nuevas capacidades a nivel físico, social, cognitivo y de sentido, por lo que esta etapa, supone un cambio significativo en la vida de las personas. Dichos cambios en el desarrollo humano en todos los niveles, se acompaña de cambios a nivel neurobiológico, que podemos describirlo básicamente en torno a tres aspectos:

En primer lugar, el incipiente desarrollo de la corteza prefrontal, que se relaciona con la capacidad de anticipar consecuencias, planificar secuencias de acciones y tomar decisiones, esto es, de desarrollar la autodirección.

En segundo lugar, el aumento de la actividad de los circuitos dopaminérgicos, que se relacionan con la necesidad de recompensa o gratificación, es decir, un repunte de la importancia del sistema de apego, que en la infancia dependía básicamente de los padres y ahora dependerá predominantemente de los iguales.

Y en último lugar el aumento de las conexiones y sinapsis cerebrales, junto a la mielinización del sistema nervioso, que posibilitan la integración de fibras y sistemas neuronales en un todo más armonioso, esto es mayor capacidad para relacionar ideas y experiencias en un sentido de identidad coherente. (Oliva, 2004)

En cuanto a los cambios físicos, podemos decir que en torno a los 10-11 y hasta los 16 años se produce un rápido crecimiento que afecta a las distintas partes del cuerpo y que llega a cambiar, en poco tiempo el aspecto del individuo, destacando el aumento de altura, debido al desarrollo del esqueleto, músculos y órganos respiratorios, que conlleva un aumento de peso, aunque el cambio no tiene que ver sólo con el tamaño, también se da, el desarrollo del sistema reproductivo, mientras que el cerebro ya está prácticamente en su estado adulto, dichos cambios supondrán para el sujeto aceptar su nueva imagen corporal. (Carretero, Ullastres y González, 1998).

2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DE LA ADOLESCENCIA

Son varios los modelos teóricos que encontramos para explicar esta etapa de la vida, destaco los siguientes por considerarlos más relevantes: el primer modelo teórico que define a la adolescencia fue el de Piaget, se centra este autor en el desarrollo cognitivo de las personas. Este modelo explica el desarrollo de las operaciones formales y las manipulaciones lógicas, capacidades del pensamiento que posibilitan dos procesos básicos en la construcción de la identidad personal: la reflexividad humana o autoconsciencia y la generación de alternativas o hipótesis sobre la realidad (Bruner, 2000).

En la infancia se va desarrollando un sentido del sí mismo (self). Pero es en la adolescencia cuando se hace posible la reflexividad necesaria no sólo para la experiencia de una identidad personal consciente, sino para su cuestionamiento.

Contamos también con el modelo de Erikson sobre el desarrollo psicosocial de la adolescencia que daba cuenta de aspectos que hasta entonces se habían considerado por separado, la biografía individual y la historia colectiva, enfatizando el carácter constructivo de la identidad como un proceso interactivo, subjetivo y afectivo de todo el ciclo vital. Así este autor describe las transiciones vitales como crisis evolutivas que conllevan tareas que debe realizar la persona para avanzar en su desarrollo. (Erikson, 2000)

En la adolescencia, la tarea es la búsqueda consciente de la propia identidad, produciéndose un acuerdo gradual entre las autoimágenes que fueron experimentadas en la niñez, básicamente, lo que el niño sabe de sí mismo es lo que los demás le han dicho o mostrado de él y las identidades posibles del joven adulto.

El verdadero yo o “esencia personal” se localiza en la vida interior, como algo naturalmente dado que hay que descubrir a lo que hay que ser fiel (Blasi, 2008)

El tercer modelo considerado para comprender la adolescencia es el modelo de personalidad de Cloninger. Este modelo integra conceptos teóricos y hallazgos empíricos que pertenecen a diversas ramas del conocimiento humano, como la filosofía, el psicoanálisis, la neurociencia, la psicología evolutiva, la psicología cognitiva, la física e incluso el budismo. Todas estas influencias suponen un ejercicio de integración de ideas en aras de un objetivo: saber qué hace a las personas felices y psicológicamente sanas y cómo contribuye la personalidad a esa felicidad.

Postula este autor que la personalidad es una descripción del modo en que aprendemos y crecemos, dándonos cuenta de nosotros mismos. Pero estos cambios de pensamiento, que implican modificaciones en las conexiones entre los diferentes módulos cerebrales, no funcionan de forma lineal, ni en sus efectos específicos ni en sus relaciones. Por todo ello, el desarrollo de una persona debe considerarse en cambios dinámicos y no lineales.

Según este modelo, la autoconsciencia crece en tres dimensiones simultáneas, que establecen el carácter de la persona a través de la resolución de una serie de conflictos básicos en cuanto a su actitud consigo misma, que aluden a la responsabilidad, la eficiencia y la lucha por la congruencia, entre otras. Su actitud con los otros, que hace referencia a la tolerancia social, la empatía, el altruismo, la compasión y la integridad y su posición en el mundo o universo, vinculada al desarrollo de la autoconsciencia, la identificación transpersonal, la aceptación, el idealismo o la fe.

Desde esta perspectiva, la adolescencia es un punto crucial en la formación

del carácter, ya que ésta requiere capacidades de autoconsciencia y autonomía que se van consolidando en esta etapa. (Cloninger, 2002)

El concepto de persona, que asume este programa se basa en el humanismo-existencialismo, contemplando al ser humano como una unidad de tres dimensiones: corporal, mental y transpersonal o noética, es esta última dimensión, la del sentido, en la que reside la libertad esencial del ser humano, la de distanciarse, enfrentarse y determinarse a sí mismo, decidiendo quién quiere ser en unas circunstancias determinadas y adoptando una actitud vital (Frankl, 2015)

Como postulaba Erikson, el desarrollo de la identidad implica la búsqueda de una serie de valores morales, por lo que el desarrollo afectivo, el desarrollo social y el desarrollo moral son inseparables y determinantes para el desarrollo de la persona en otros ámbitos, como el desarrollo cognitivo y del lenguaje (Cantero, 2013) Pero también es cierto lo contrario: que la madurez cognitiva, es fundamental para la madurez afectiva (Dobrin y Kállay, 2013)

Así el adolescente tiene ya las capacidades emocionales de un adulto, pero no su experiencia, por lo que su interés se centra principalmente en el análisis de su mundo emocional.

Esta inmadurez neurológica, se traduce en inmadurez emocional, aunque no es algo negativo, pues es este desarrollo incipiente el que permite a los adolescentes explorar el mundo de posibilidades que se abre ante ellos. No obstante, para no perderse en esa exploración y construir un proyecto de vida saludable es necesario aprender a orientarse. Y en ese camino, las emociones harán de brújula. (Montoya, González y Postigo, 2016)

En el modelo cognitivo-conductual, se considera la inteligencia emocional como una habilidad que puede aprenderse y que consiste en un uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y amoldarse de forma eficaz a su entorno. Concretamente la definen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. (Salovey y Mayer, 1990)

Es necesario también tener en cuenta que trabajando la educación emocional con adolescentes se trabajan asimismo otros aspectos que están relacionados, como son la prevención de problemas y trastornos afectivos como ansiedad, depresión y trastornos psicosomáticos principalmente, aumentando el bienestar psicológico de los adolescentes (Extremera et al., 2006)

La prevención y la solución de conflictos intrapersonales e interpersonales, mejorando la convivencia escolar y familiar. (Palomera, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2012)

Y las habilidades necesarias para desarrollar identidades y proyectos de vida saludable. (Velasco, Fernández, Páez, y Campos, 2006).

3. CARACTERÍSTICAS SOCIALES DE LA ADOLESCENCIA

Lo principal a destacar a este respecto es el importante cambio que se produce en las relaciones del adolescente con su entorno, la familia, pasa a ocupar un segundo puesto en sus relaciones y en ocasiones pueden surgir problemas en la relación entre los progenitores con sus hijos adolescentes, cogiendo protagonismo el grupo de iguales. Se valoran las actividades que suponen un reto y que hacen que se desarrollen sus habilidades, de ahí que disfrutan al participar en deportes, aficiones, arte, música...

Pasando en estos momentos a ser una prioridad, el adquirir independencia de la familia, al principio de la adolescencia se da un menor interés en hacer actividades con la familia así como un recelo para aceptar sus consejos, pudiendo esto provocar problemas de comportamiento y/o disminución del rendimiento escolar.

En la primera etapa se busca más la identificación con el grupo pandilla para más tarde buscar más la relación de pareja, ya que es el momento donde se da el desarrollo físico y sexual.

4. CARACTERÍSTICAS MORALES DE LA ADOLESCENCIA

Necesario partir de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987), este autor que fue psicólogo se dedicó a investigar cómo las personas desarrollamos el juicio moral, para su investigación retomó parte de las aportaciones de Piaget y las aplicó al estudio de la moral dentro de la psicología, su obra es considerada como el intento más extenso y profundo de comprender el desarrollo moral desde un enfoque socio-cognitivo.

La obra de Kohlberg, vinculada directamente con la teoría piagetiana, recibe también importantes influencias de diferentes filósofos, sociólogos y psicólogos como Kant, Baldwin, Mead, Dewey...

Así considera que el desarrollo moral de una persona pasa por tres grandes niveles : Preconvencional, Convencional y Postconvencional, cada uno de ellos con dos etapas, lo que hace un total de seis estadios, con razonamientos morales diferentes.

Los adolescentes se encontrarían en el nivel Convencional, y es en este nivel, donde las personas viven identificadas con el grupo, quieren responder favorablemente a las expectativas que los otros tienen de nosotros. Incluye el estadio de las expectativas interpersonales, en el que les mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos, donde hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas al adolescente, es un estadio propio de la adolescencia, aunque hay adultos que también se quedan en él. Incluye también el estadio de las normas sociales establecidas, aunque este ya no sería propio de la adolescencia, sino de la edad adulta, aquí el sujeto es leal con las instituciones sociales vigentes, cumpliendo las normas establecidas para colaborar en el bien común y aquí es donde se inicia la autonomía moral, al cumplirse las normas por responsabilidad. (Kohlberg, 2015)

En su modelo a partir de sus datos, concluye que el desarrollo del juicio moral se articula como una secuencia de estadios de acuerdo con los criterios formulados por Piaget, son invariantes en el orden en el que se alcanzan, son universales, forman estructuras de conjunto y están jerárquicamente interrelacionados. (Palacios, Carretero y Ullastres, 1986)

CAPÍTULO IV: DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE ADOLESCENTES QUE CURSAN RELIGIÓN Y VALORES ÉTICOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La novedad de esta investigación radica en relacionar rendimiento académico con cursar la asignatura de Religión y Moral Católica. Así como averiguar si ser mujer y cursar Religión en la ESO, influye en obtener mejores notas medias finales y mejores calificaciones.

En cuanto a los antecedentes y resultados previos que pueden avalar la validez de las hipótesis de partida, ésta es novedosa, y no hay estudios anteriores al respecto, aunque podemos citar algunos en relación a la Enseñanza Religiosa Escolar, como el trabajo de (Malagón, 2004) con adolescentes asturianos para verificar si la ERE es importante para la formación integral de la persona y si influye en el planteamiento y expresión del proyecto de vida. También si ayuda a adquirir un conjunto de valores que son esenciales al desarrollo y madurez de las personas, lo que justificaría su presencia en la escuela. Para establecer en sus conclusiones que estas hipótesis se han verificado ampliamente. Y hemos también de mencionar el estudio de la Conferencia Episcopal Española sobre actitudes en la enseñanza religiosa, realizado en 1998 y desconocemos si existen otros proyectos de investigación sobre nuestro ámbito y tema de estudio.

Referente a la hipótesis de que son las alumnas quienes mejor nota media final obtienen, así como mayoritariamente la excelencia académica, podemos acercarnos a ella desde varias perspectivas. La primera, teniendo en cuenta el concepto de Inteligencia inteligente que describimos al principio del Proyecto y respecto al que encontramos múltiples estudios, una de las revisiones más extensa sobre diferencias de género, realizada a inicios de los años setenta, concluyó que los hombres lograban mejores resultados en los test de Matemáticas y Física, mientras que las mujeres en Lectura y Escritura (Maccoby y Jacklin, 1974). Meta-análisis posteriores de Willingham y Cole (Willingham y Cole, 2013) así como estudios de gran escala (Spelke, 2005) apoyaron

esta conclusión. Sin embargo, algunos de esos estudios habían detectado que las diferencias entre sexos venían disminuyendo. Así un análisis del *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, (Nowell y Hedges, 1998) sugirió que la estrecha diferencia en Matemáticas y Ciencias a favor de los hombres se había reducido durante el período 1971-1994, mientras que no ocurría lo mismo con la amplia diferencia a favor de las mujeres en Lectura y Escritura. Otras investigaciones encontraron que hombres y mujeres obtienen iguales puntuaciones en Matemáticas (Cole, 1997) para el período 1960-1990 y los resultados tanto del *National Curriculum Assessments*, como del *General Certificate Secondary Education (GCSE)* mostraron superioridad de las mujeres en todas las disciplinas, inclusive en Matemáticas y Ciencias (Borg, 2015).

Por ello nuestra hipótesis iría en la línea del estudio de Borg, 2015, en el que se muestra la superioridad de las mujeres en la disciplina que nos atañe. No voy a entrar en mi investigación en introducir la perspectiva de género para analizar si estos resultados podrían estar influidos por los estereotipos, roles y mandatos de género. (Bravo y Moreno, 2007). Esto sería objeto de otro trabajo. También podemos acercarnos desde el concepto de Inteligencia Emocional, ya que son numerosos los estudios que encuentran correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, y de forma general las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en Inteligencia Emocional. (Berrocal y Pacheco, 2005)

MARCO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como Objetivo general me planteo:

Analizar si hay correlación estadística entre rendimiento académico y cursar Religión y Moral Católica en la ESO.

Como señalaba anteriormente, parece evidente desde la perspectiva del profesorado que los alumnos con mejores notas y conducta son en general el alumnado de Religión. Hace algunos años, por motivos de facilitar la disposición horaria, los agrupamientos en clases se hacían en torno a elección o no de esta asignatura, lo que llevaba a que aquellos cursos con alumnado exclusivamente de Religión y bilingües, (el otro factor de agrupamiento) eran los cursos con mejores notas, menos suspensos y menos amonestaciones, situándose en el otro extremo aquellos cursos que no eran bilingües y que no elegían Religión. Esta selección la hacían los equipos directivos con el fin de facilitar los horarios y la distribución del profesorado, aunque desde hace años que se evita en la medida de lo posible, mezclando en cada clase alumnado de Religión y de Valores y bilingüe y no bilingüe, con el fin de conseguir aulas más homogéneas en comportamiento y rendimiento, pues bien, esto que parece evidente, en cualquier sesión de evaluación o a la hora de elegir grupos por parte del profesorado a principio de curso, faltaba darle tratamiento científico y comprobar si es realmente así, analizando estadísticamente los datos o era simple casualidad.

Y a partir de este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

Comparar la nota media final del alumnado de ESO que cursa la asignatura de Religión y Moral Católica y del que no lo hace para averiguar si hay relación estadísticamente significativa entre estudiarla y si ésta se relaciona con un mayor rendimiento académico y un menor fracaso escolar.

Analizar si hay relación entre cursar Religión y Moral Católica y obtener mejores calificaciones, así como con la excelencia académica, considerada en torno a obtener una nota media final de 10. Y también si hay relación entre no cursar Religión y Moral Católica y obtener calificaciones más bajas y de obtener una nota media final de 0 lo que supone claramente fracaso escolar.

Y por último analizar si hay relación entre el sexo y el rendimiento académico en función de cursar o no la asignatura de Religión y Moral católica, igualmente por la evidencia empírica de que son las chicas las que mejores notas sacan.

Por todo ello pretendo demostrar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Religión influye en obtener mejores notas, de lo que se podrá derivar el que se matriculen más alumnos en la asignatura de Religión y Moral Católica, como resultado a corto plazo y a medio y largo plazo la introducción del resto de confesiones religiosas en la enseñanza y la contratación del profesorado especialista. Lo que podría derivar llegado el momento y esto ya sería un objetivo más utópico en que la formación del profesorado y su contratación, se realizará de la misma manera que el resto de profesorado de los centros públicos, esto es por un sistema de concurso oposición para la contratación y una formación especializada en el hecho religioso ya sea confesional o no, como un grado universitario.

2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Y derivados de los objetivos me planteo las siguientes hipótesis, las cuales pretendo comprobar y son las siguientes:

La primera hipótesis pretende demostrar que el alumnado que cursa ERE, obtiene mejor nota media final que el que no lo cursa o que cursa Valores.

Derivada de esta primera hipótesis, aparecen las dos siguientes, y son que el alumnado

que cursa ERE obtiene calificaciones más altas. Y así mismo comprobar que el alumnado que obtiene calificaciones más bajas es el que no cursa ERE o el que cursa Valores Éticos.

Las siguientes se relacionan con la excelencia académica, obtener 10 de nota media final y con el fracaso escolar obtener 0 de nota media final y planteo que ambos parámetros excelencia académica y fracaso escolar se relacionan con cursar o no ERE

Y para terminar me parecía también importante averiguar si son las alumnas que cursan ERE las que obtienen la mejor nota media final y las mejores calificaciones.

3. METODOLOGÍA

Se recoge en este apartado todo lo relativo al modo de trabajo que se ha desarrollado, el diseño del estudio, las características de la muestra estudiada, las variables que pertenecen al estudio, etc.

La metodología empleada fue cuantitativa, analizando de manera descriptiva y relacional los datos referidos al rendimiento académico del alumnado de centros públicos de educación secundaria del área metropolitana de Murcia, en relación a estudiar religión y otras variables cualitativas (sexo, curso, año académico, etc.).

3.1 DISEÑO

El procedimiento para la recogida de información, de los datos relativos al rendimiento académico del alumnado lo llevé a cabo, mediante petición expresa escrita al Departamento de Estadística del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Consecuentemente se dispuso de los valores de la nota media final de los alumnos que cursaron ESO en el periodo comprendido entre el curso 2012-13 y el 2015-16, en varios Centros Públicos de la Región de Murcia. Los valores

recogidos contienen información sobre el año académico que se cursó, el curso de la ESO, la nota media final (dos decimales), el tipo de enseñanza seguido, el sexo y el cursar o no Religión y Moral Católica.

3.2 TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los diversos cálculos desarrollados para alcanzar los objetivos propuestos fueron:

- Para describir las variables cualitativas se mostraron tablas de frecuencias (f) y porcentajes (%).
- La descripción de las variables cuantitativas se realizó por medio del valor de la media (M) y la desviación estándar (DE), tras haber estudiado la condición de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov (D).
- El estudio relacional entre variables cualitativas se resolvió por medio del estudio del estadístico Ji cuadrado de Fisher (χ^2).
- Para analizar las comparaciones tras la verificación de la condición de normalidad, en el caso de dos medias, se realizaron por medio de los estadísticos de Student (t) o de Mann-Whitney (U). En el caso de las comparaciones de tres o más medias los estadísticos empleados fueron la prueba de Snedecor (F) o de Kruskal-Wallis (H). Para comparar proporciones se siguió la formulación del estadístico zeta (z)
- En todos los casos se consideró un nivel de riesgo alfa del 5% ($\alpha=.05$)

3.3 PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por un total de 4736 alumnos de ambos sexos, de cursos de 1º a 4º de la ESO, de cinco centros del municipio de Murcia. Los alumnos fueron estudiados en cursos sucesivos, en tanto en cuanto permanecieran en uno de los centros educativos seleccionados en los periodos que se realizó el estudio. Supuso un total de 10432 registros de notas medias finales.

Los centros fueron seleccionados de manera aleatoria entre institutos del área metropolitana de Murcia en los municipios de Murcia y Alcantarilla y son los siguientes:

- IES Licenciado Francisco Cascales, de Murcia
- IES Infante Juan Manuel, de Murcia
- IES José Planes, de Espinardo
- IES Aljada, de Puente Tocinos
- IES Alcántara, de Alcantarilla

3.4. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se llevó a cabo en el primer semestre del año 2017, recogiendo valores de los cursos académicos 2012-13 a 2015-16

3.5. VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables del estudio han sido cualitativas y cuantitativas, a saber (tabla 13):

Cualitativas: todas son de carácter sociodemográfico, desempeñando un rol de variables independientes. Fueron empleadas como niveles diferenciales en los que comparar los valores de las notas medias finales globales, en cada caso.

- Centro educativo (5 niveles, 5 centros)
- Nivel escolar, curso (4 niveles, 4 cursos)
- Año académico (4 niveles, 4 años académicos)
- Estudiar Religión y Moral Católica (2 niveles, estudia o no)
- Sexo (2 niveles, chicas y chicos)
- Ley educativa vigente (2 niveles, 2 leyes)

Cuantitativas: única variable de tipo dependiente

- Nota media final global (3 tipologías: redondeada, segmentada, truncada):

Nota redondeada según el siguiente esquema:

- decimales acabados entre 0 y 4: redondea manteniendo el mismo valor de la cifra anterior (p.e.: 6.83 es 6.8, 7.4 es 7)
- decimales acabados entre 5 y 9, redondea incrementando en una unidad el valor de la cifra anterior (p.e.: 6.86 es 6.9, 6.8 es 7)

Nota truncada: solo se considera el valor entero de la nota, eliminando los decimales (p.e.: 7.3 es 7, 8.9 es 8)

Nota segmentada, teniendo en cuenta la nota redondeada anterior, según el esquema:

- notas desde 0 hasta 5, Insuficiente
- notas desde 5 hasta 6, Suficiente
- notas desde 6 hasta 7, Bien
- notas desde 7 hasta 9, Notable
- notas desde 9 hasta 10, Sobresaliente

Tabla 13.

Valores descriptivos de las variables del estudio

Variable	f	%
Centro		
IES Licenciado Francisco Cascales (30008686); Murcia	1864	17.9
IES Infante D. Juan Manuel (30006185); Murcia	2166	20.8
IES Alcántara (30002404); Alcantarilla, Murcia	2708	26.0
IES José Planes (30010577), Espinardo, Murcia	1251	12.0
IES Aljada (30009010), Puente Tocinos, Murcia	2443	23.4
Nivel escolar		
1º ESO	2778	26.6
2º ESO	2625	25.2
3º ESO	2610	25.0
4º ESO	2419	23.2
Curso académico		

	2012-13	2628	25.2
	2013-14	2619	25.1
	2014-15	2587	24.8
	2015-16	2598	24.9
Estudiar religión			
	No	5008	48.0
	Sí	5424	52.0
Sexo			
	Chico	5447	52.2
	Chica	4985	47.8
Ley en vigor			
	LOE	9190	88.1
	LOMCE	1242	11.9
Nota media final		5.80 ¹	2.35 ²
Nota media final redondeada		5.83 ¹	2.37 ²
Nota media final segmentada			
	Insuficiente	2096	20.1
	Suficiente	1507	14.4
	Bien	2498	23.9
	Notable	3254	31.2
	Sobresaliente	1077	10.3
Nota media final truncada		5.37 ¹	2.32 ²

Notas: f=Frecuencia. %=Porcentaje,

¹-Media,

²-Desviación estándar

Riesgo $\alpha=.05$

- El reparto de notas de alumnos entre los distintos centros fue del 12% (IES José Planes) al 26% (IES Alcántara). Estas cantidades dependen del volumen de alumnado global del centro: no son de la misma capacidad.
- La proporción de notas de 4º de la ESO fue del 23.2% y de los alumnos de 1º de la ESO del 26.6% se esperaba obtener menos proporción en los cursos superiores de la ESO (3º y 4º) en virtud del abandono escolar, que se suele presentar fundamentalmente en esos cursos, sin que se haya manifestado en esta ocasión.
- En cuanto al año académico los porcentajes de notas registradas fueron muy semejantes, desde el 25.1% (año 2013-14) al 24.9% (año 2015-16).
- El 88.1% de las notas se recogieron bajo la influencia de la LOE, y el 11.9%

bajo la influencia de la LOMCE.

- El 52.2% de las notas correspondieron a chicos y el 47.8% a chicas.
- La nota media final global fue de 5.80 puntos (DE=2.35), con pequeñas diferencias cuando se trata de nota redondeada, segmentada o truncada. (Gráficos 01 a 08)

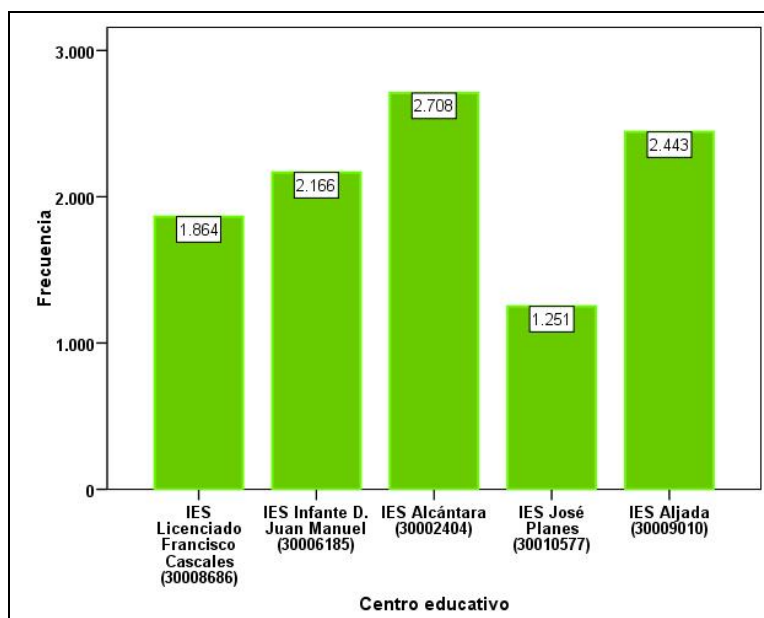


Gráfico 01. *Reparto de notas según el centro educativo*

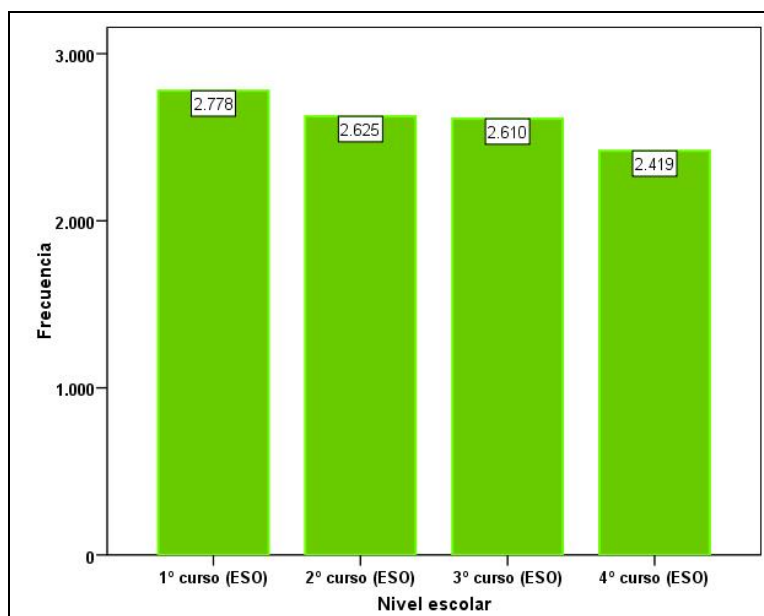


Gráfico 02. *Reparto de notas según el nivel escolar*

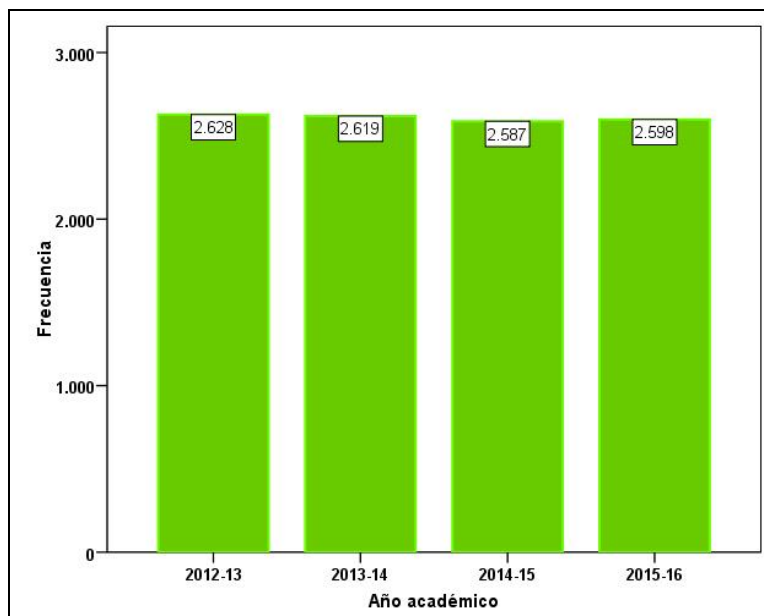


Gráfico 03. *Reparto de notas según el año escolar*

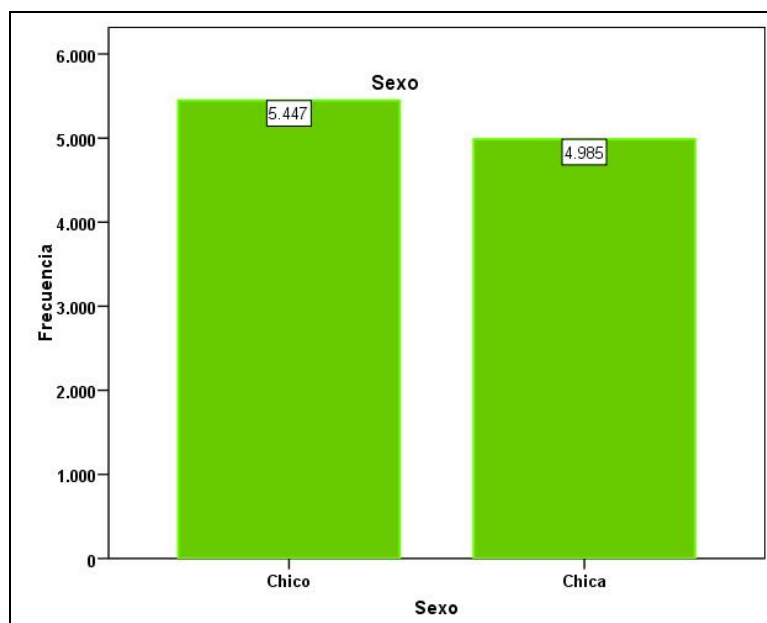


Gráfico 04. *Reparto de notas según el sexo del alumno*

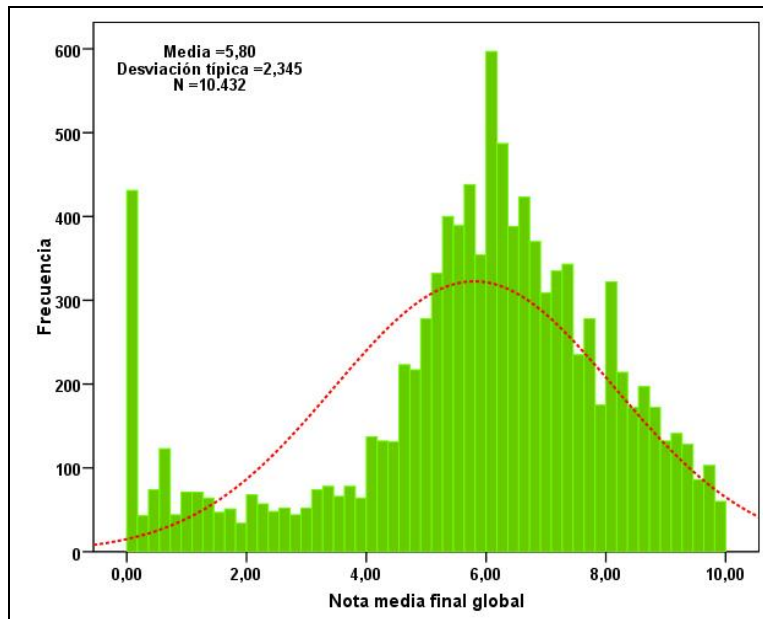


Gráfico 05. Nota media final global: histograma y curva normal ($D=.11, p<.001$)

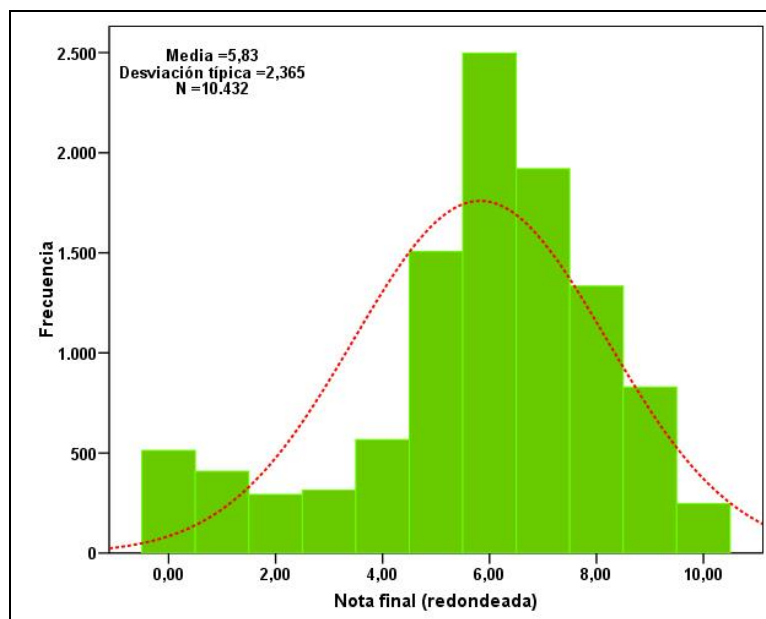


Gráfico 06. Nota media final global redondeada: histograma y curva normal ($D=.18, p<.001$)

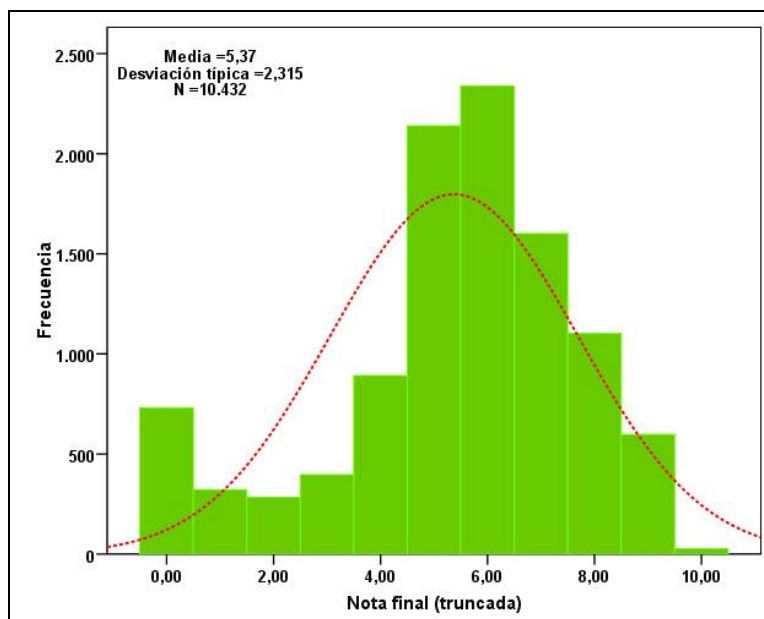


Gráfico 07. Nota media final global truncada: histograma y curva normal ($D=.18$, $p<.001$)

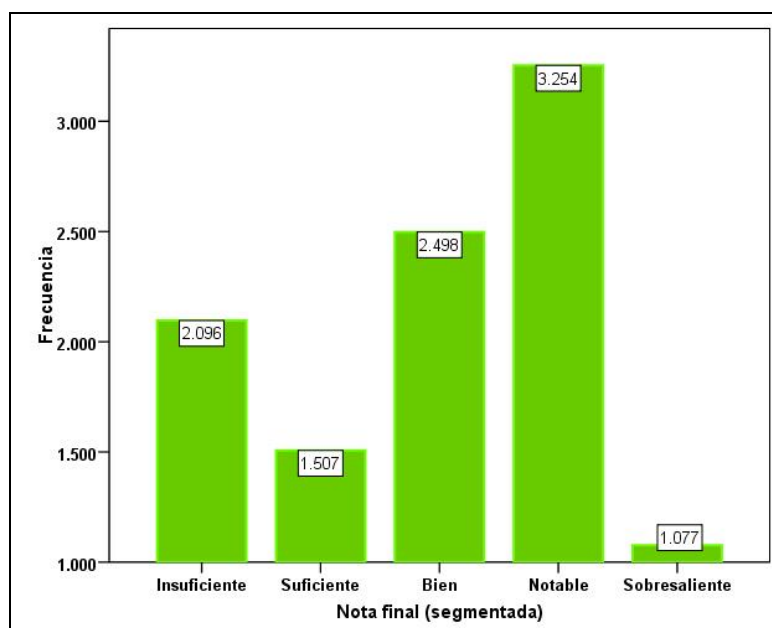


Gráfico 08. Nota media final global segmentada: histograma y curva normal. ($M=6.33$, $DE=2.23$, $D=.20$, $p<.001$)

Como se ha manifestado, los alumnos participaron de diversas legislaciones de educación, es decir la LOE y la LOMCE, y en cada una de ellas en diferentes especificaciones educacionales, según códigos de la Consejería de Educación. Ambas

leyes (LOE y LOMCE) contemplan la enseñanza de la Religión, objeto de estudio del presente documento. La tabla 14 informa de los porcentajes y cuantías de las matriculaciones en cada una de las dos opciones legislativas, con todas sus especificidades.

Tabla 14.

Reparto de notas según el tipo de enseñanza-código de identificación

Variable	f	%
Enseñanza-código		
E.S.O.(L.O.E.).(10400101-00)	6331	60.7
Programa de Diversificación Curricular (L.O.E.).(10400101-01)	667	6.4
E.S.O.(SB Inglés).(10400101-20)	1749	16.8
E.S.O.(LOMCE)-(SB Inglés).(10400301-20)	304	2.9
E.S.O.(LOMCE).(10400301-00)	764	7.3
E.S.O.(LOMCE)-(PMAR).(10400301-03)	73	.7
E.S.O.(SB Mixta).(10400101-50)	154	1.5
E.S.O.(LOMCE)-(SB Mixta).(10400301-50)	84	.8
E.S.O.(PRC).(10400101-98)	289	2.8
E.S.O.(LOMCE)-(PRC).(10400301-98)	17	.2

NOTAS: f=Frecuencia. %=Porcentaje

Riesgo $\alpha=.05$

El reparto de notas en función del tipo de educación recibida sirve a efectos descriptivos de la muestra, pues no se ha empleado para realizar estudios comparativos o relacionales entre las notas y el estudio de religión. En cualquier caso se muestra el mismo en la gráfica 09.

Las grandes diferencias en las proporciones de casos en las diferentes especificaciones son debidas a la antigüedad en la influencia de cada una de ellas, siendo la LOE la que más tiempo ha estado vigente.

De este modo la inclusión de la dicotomía LOE-LOMCE será la única manera de evidenciar la influencia de alguna de ellas en las notas del alumnado, sin tener que recaer en el detalle específico de la enseñanza cursada.

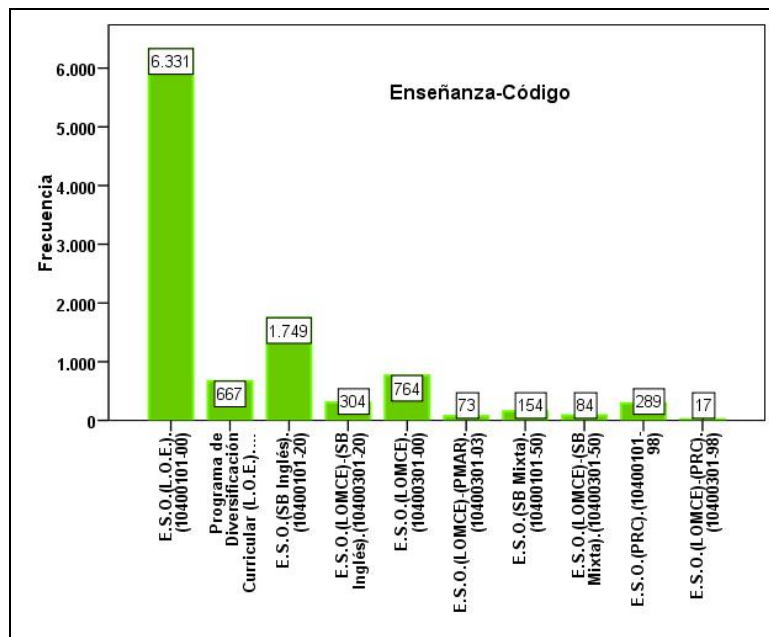


Gráfico 09. Reparto de notas según el tipo de enseñanza-código de identificación

4. RESULTADOS

Se analizan las notas medias finales globales en relación a estudiar religión, y la influencia que sobre ellas pudieran haber tenido la presencia de otras variables (sexo, curso académico, año académico, etc.)

4.1. COMPARACIONES DE MEDIAS

Se analizan las diferencias en las notas finales globales (del tipo correspondiente) entre los alumnos que hayan o no incluido la religión en el currículo escolar. En cada ocasión se irán incluyendo en la ecuación la presencia de otras variables que pudieran influir en esas notas finales globales (curso, año académico, etc.)

4.1.1. Nota media final global respecto de estudiar religión

Interesa determinar si existen diferencias en la nota final global original entre los estudiantes de religión y los que no lo hacen. El estudio comparativo de desarrolló en diferentes condiciones.

4.1.1.1. Para toda la muestra:

Se analiza la comparación en las notas finales globales para todo el colectivo, en conjunto (las 10.432 notas) sin diferenciar alumnos entre sí (tabla 15)

Tabla 15.

Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión

Variables	M	DE	U	p
Toda la muestra				
No estudian religión	5.45	2.46	11360768	<.001
Sí estudian religión	6.13	2.19		
Solo chicos				
No estudian religión	5.22	2.47	3121961	<.001

Sí estudian religión	5.86	2.25		
Solo chicas				
No estudian religión	5.72	2.42	2584215	<.001
Sí estudian religión	6.41	2.08		

NOTAS: M=Media, DE=Desviación estándar, U=Prueba U de

Mann-Whitney, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Se pueden evidenciar diferencias significativas ($U=11360768$, $p<.001$) entre quienes estudian religión y no lo hace, siendo superiores las notas medias de quienes sí incluyen esa asignatura en su currículo (gráfico 10)

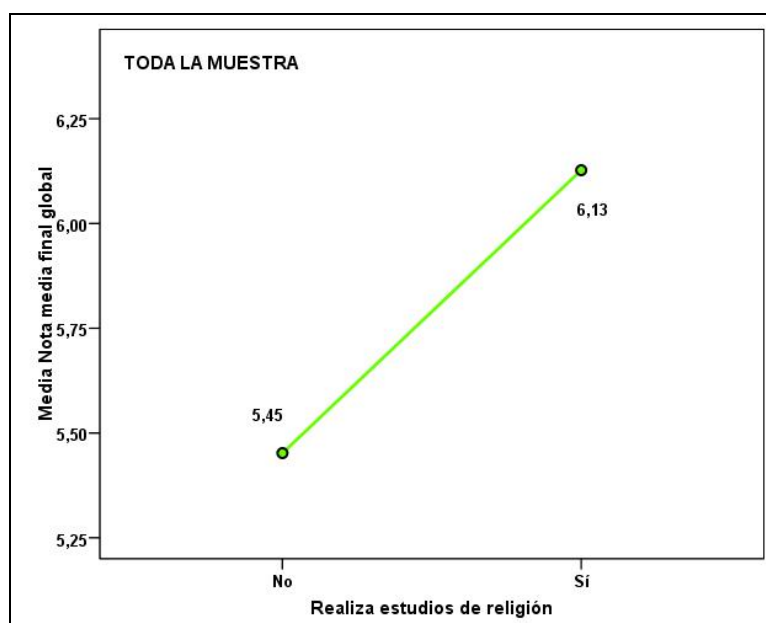


Gráfico 10. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; toda la muestra

4.1.1.2. Diferenciado por sexos

Se orienta el estudio en determinar si las diferencias en las notas se mantienen cuando se analiza solo el colectivo de alumnos segregados por sexos

4.1.1.2.1. Para el colectivo de chicas, para el colectivo de chicos

Se analiza las posibles diferencias en la nota media final global, considerando solo el colectivo de chicas, entre quienes estudian religión y quienes no lo hacen. También se analiza esa misma posibilidad considerando solo el colectivo de chicos. Los resultados muestran como, para el grupo de chicas, se manifiestan diferencias significativas en la nota media final global ($U=2584215.00$, $p<.001$), a favor de aquellas que estudian religión (gráfico 11). De igual manera, considerando solo el colectivo de los chicos, se pueden delimitar diferencias significativas en la nota media final global ($U=3121961.00$, $p<.001$) (gráfico 12).

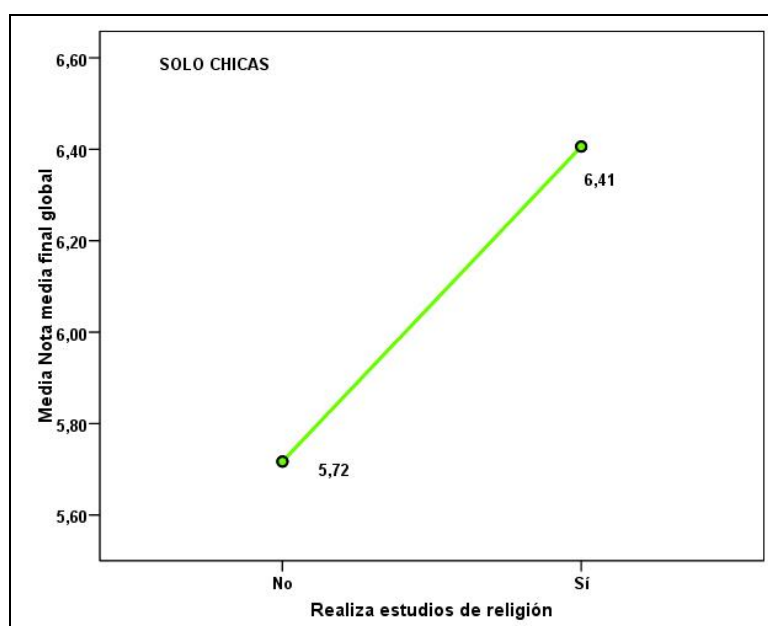


Gráfico 11. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo las chicas*

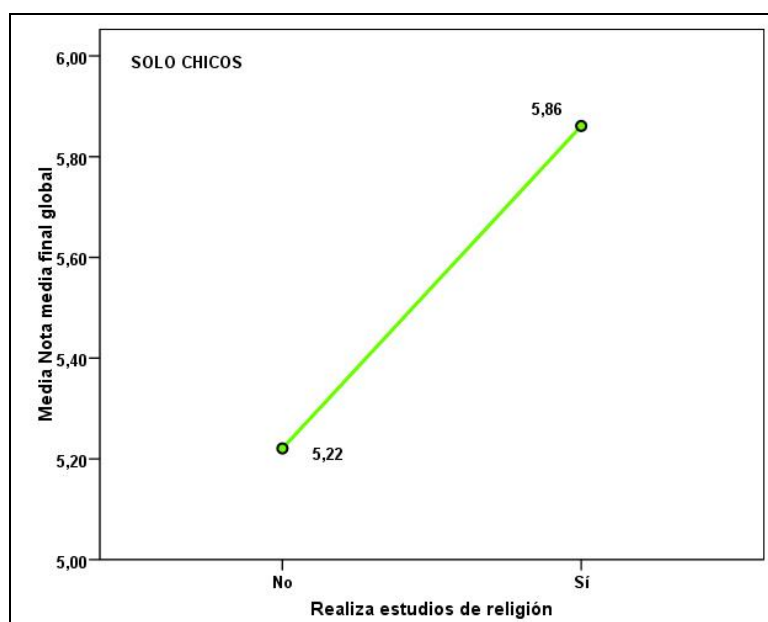


Gráfico 12. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo los chicos*

4.1.1.2.2. *Para toda la muestra, diferenciada por sexo*

Se analizan las diferencias que se pueden determinar entre hombres y mujeres, considerando su sexo y si estudian o no religión. Al efecto de realizar estos análisis segmentamos la muestra por sexos y estudios de religión (tabla 16)

Tabla 16.

Reparto de alumnos por sexos y estudios de religión

Variable	F	%
Estudios de religión y sexos		
Chicas, no estudian religión	2334	22.4
Chicas, sí estudian religión	2651	25.4
Chicos, no estudian religión	2674	25.6
Chicos, sí estudian religión	2773	26.6

Notas: f=Frecuencia. %=Porcentaje

Riesgo $\alpha=.05$

Se identifica que los porcentajes totales de alumnos que estudian o no religión son

semejantes, existiendo menos del 4% de diferencias entre ellos, del 22.4% (chicas que no estudian religión) hasta el 26.6% (chicos que sí estudian religión) (gráfica 13)

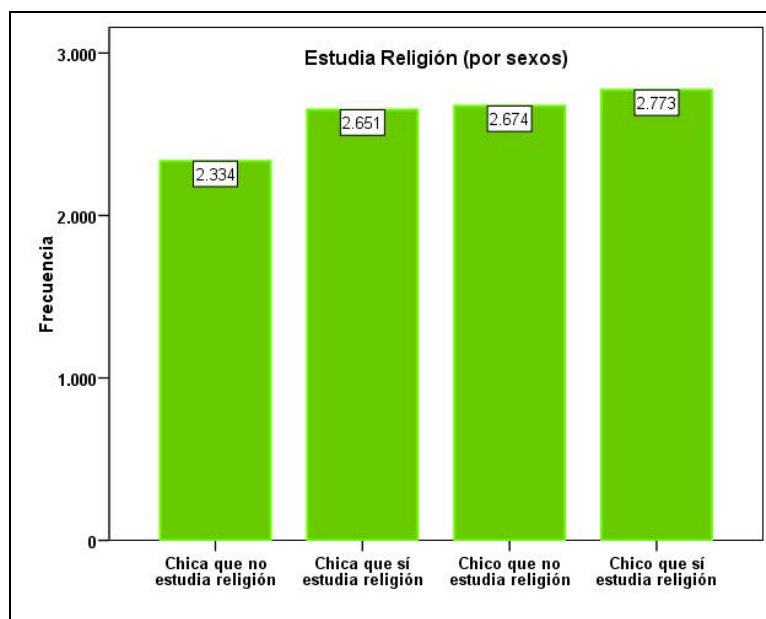


Gráfico 13. Reparto de alumnos por sexo y estudios de religión

En la tabla 17 observamos el reparto de alumnos por sexos, analizando las diferencias en la nota final global entre chicas y chicos que estudian o no religión.

Tabla 17.

Diferencias en las notas finales globales entre chicas y chicos que estudian religión o no.

Variables	M	DE	H	p; cc
Toda la muestra				
Chicas, no estudian religión ①	5.72	2.41		<.001; ①<②, p<.001
Chicas, sí estudian religión ②	6.41	2.08		①>③, p<.001
Chicos, no estudian religión ③	5.22	2.47	363.47	①=④, p=.212 ②>③, p<.001
Chicos, sí estudian religión ④	5.86	2.25		②>④, p<.001 ③<④, p<.001

NOTAS: M=Media, DE=Desviación estándar, H=Prueba H de Kruskal-Wallis, p=Significación, cc=Contrastes simples (comparaciones dos a dos)

Se ven diferencias significativas entre alumnos de diferentes sexos que estudian o no religión ($\chi^2=363.47$, $p<.001$). Concretamente entre las chicas que estudian o no religión ($p<.001$) a favor de las primeras, entre chicas y chicos que no estudian religión ($p<.001$) a favor de ellas, entre chicas que estudian religión y chicos que no lo hacen ($p<.001$) a favor de ellas, entre chicas y chicos que estudian religión ($p<.001$) a favor de ellas, y entre chicos que estudian o no religión ($p<.001$), a favor de los primeros. No hay diferencias entre chicas que no estudian religión y chicos que sí (gráficos 14 y 14-Bis)

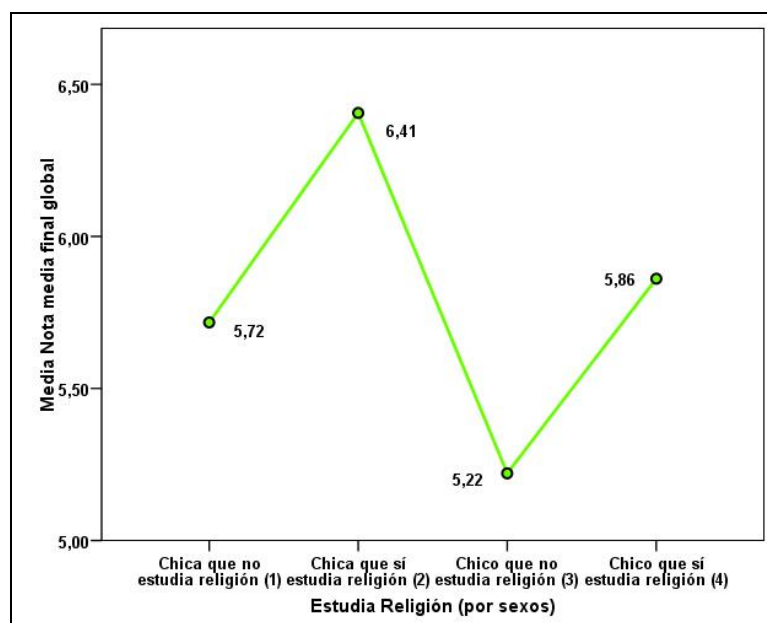


Gráfico 14. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos/as que estudian religión o no.*

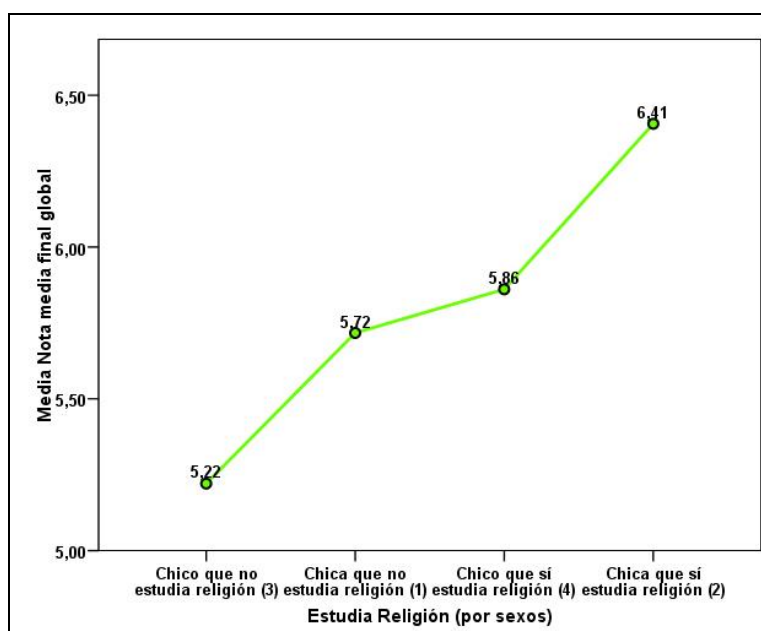


Gráfico 14-bis. *Mismo gráfico que el 14.*

La gráfica 14-bis, semejante a la gráfica 14, muestra los mismos resultados, pero ordenados según valores crecientes; será de utilidad en el apartado de discusión, para una mejor comprensión del asunto, y en mayor profundidad.

4.1.1.3. Según el año académico

Interesa analizar si las diferencias en las notas finales globales entre los que estudian o no religión se manifiestan en los diferentes años académicos, de manera diferenciada (tabla 18)

Tabla 18.

Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según el año académico (2012-13 a 2015-16)

Variables	M	DE	U	p
Año 2012-13				
No estudian religión	5.22	2.60	732512	<.001
Sí estudian religión	5.91	2.20		
Año 2013-14				
No estudian religión	5.29	2.46	687753.50	<.001
Sí estudian religión	6.09	2.17		

Año 2014-15				
No estudian religión	5.61	2.39	699460	<.001
Sí estudian religión	6.25	2.21		
Año 2015-16				
No estudian religión	5.70	2.34	715488	<.001
Sí estudian religión	6.27	2.15		

NOTAS: M=Media, DE=Desviación estándar, U=Prueba U de Mann-Whitney, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Se manifiestan diferencias significativas en la nota media final global entre los alumnos que estudian y no estudian religión en el año académico 2012-13 (U=732512, p<.001), en el año académico 2013-14 (U=732512, p<.001), en el año académico 2014-15 (U=732512, p<.001) y en el año académico 2015-16 (U=732512, p<.001), en todos los casos a favor de aquellos que realizan los estudios de religión (gráficos 15 a 18)

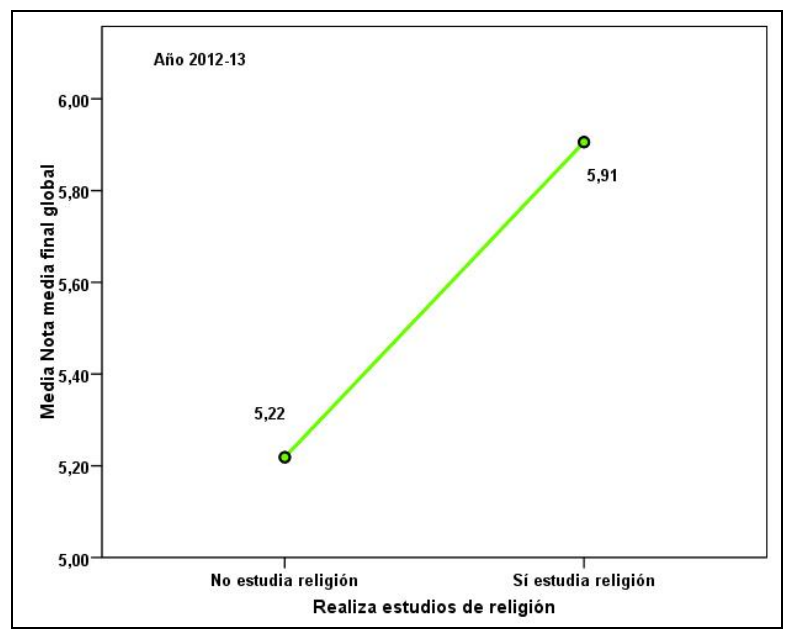


Gráfico 15. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2012-13

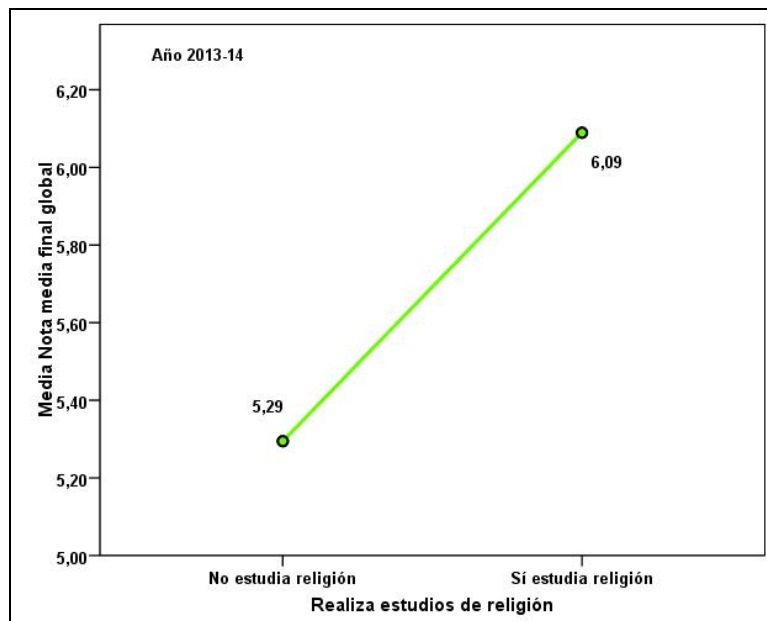


Gráfico 16. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2013-14*

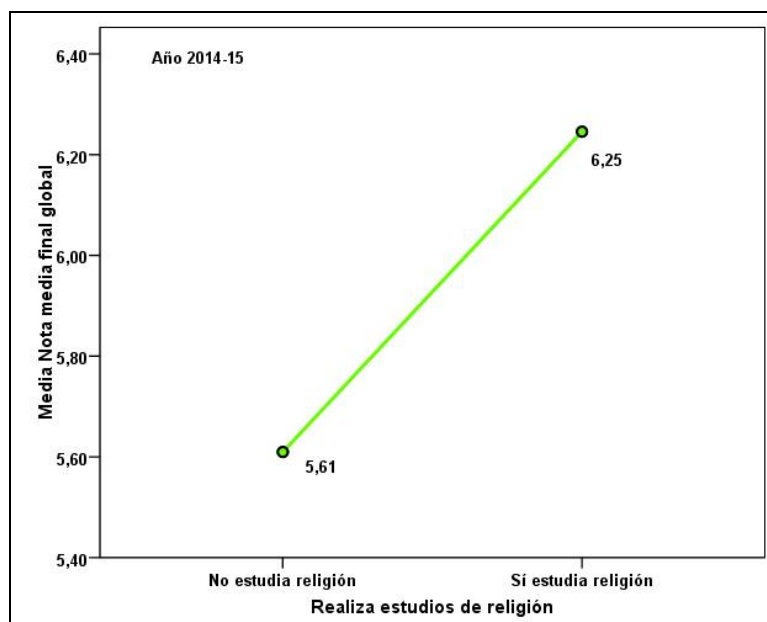


Gráfico 17. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2014-15*

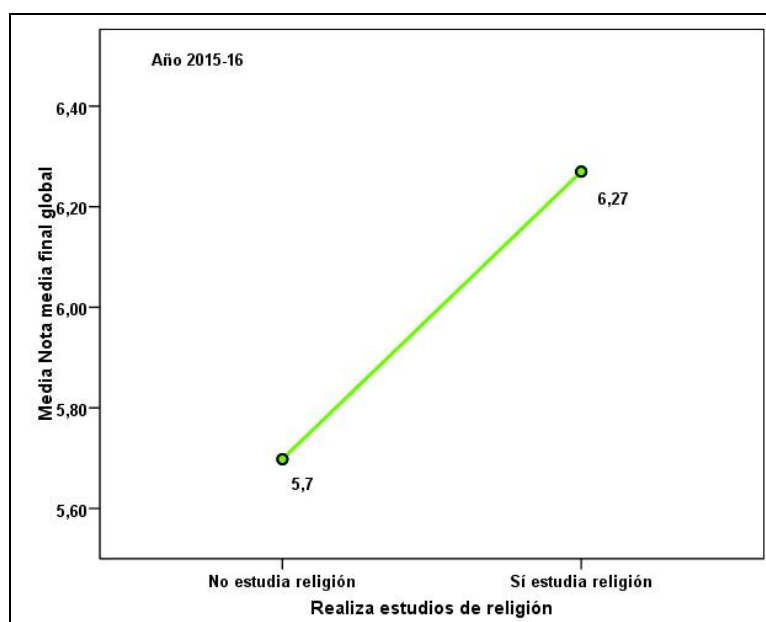


Gráfico 18. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo año 2015-16*

4.1.1.4. Según el curso escolar

Se centra el estudio en discernir en qué cursos escolares se muestran diferencias en las notas finales globales entre los que estudian o no religión (tabla 19)

Tabla 19.

Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según el curso escolar en que se encuentran matriculados

Variables	M	DE	U	p
Curso 1º ESO				
No estudian religión	5.39	2.57	55250	.261
Sí estudian religión	5.93	2.40		
Curso 2º ESO				
No estudian religión	5.13	2.70	40129.50	.003
Sí estudian religión	6.0	2.47		
Curso 3º ESO				
No estudian religión	5.40	2.27	41000	<.001
Sí estudian religión	6.15	1.92		
Curso 4º ESO				
No estudian religión	5.93	2.12	39178.50	<.001

Sí estudian religión 6.46 1.86

NOTAS: M=Media, DE=Desviación estándar, U=Prueba U

de Mann-Whitney, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Se manifiestan diferencias significativas en la nota media final global entre los alumnos que estudian y no estudian religión en el 2º curso de la ESO (U=40129.50, p=.003), en el 3º curso de la ESO (U=41000, p<.001) y en 4º curso de la ESO (U=39178.50, p<.001), en todos los casos a favor de aquellos que realizan los estudios de religión . No se encuentran diferencias significativas entre los que estudian o no religión entre los alumnos de 1º de la ESO; no obstante existe una diferencia manifiesta en las notas de ambos, a favor de quienes incluyen estos estudios en su currículo (gráficos 19 a 22)

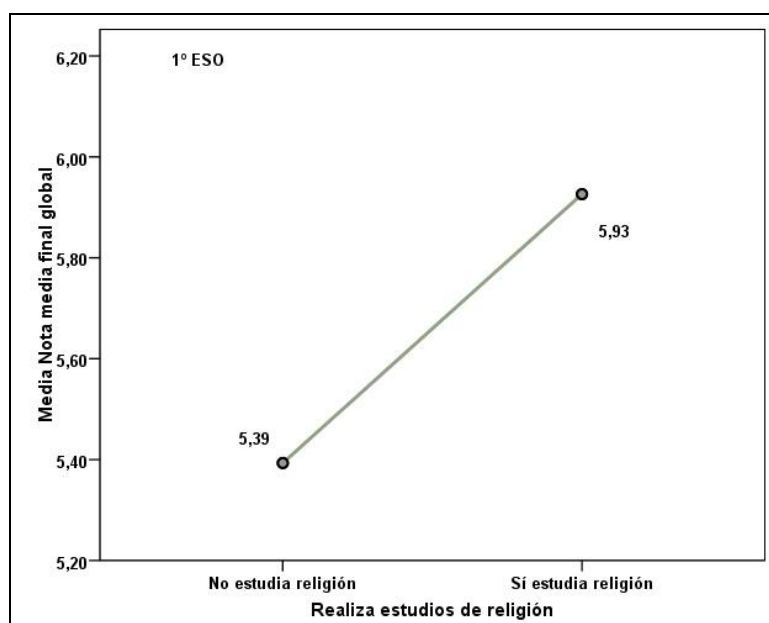


Gráfico 19. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 1º de la ESO

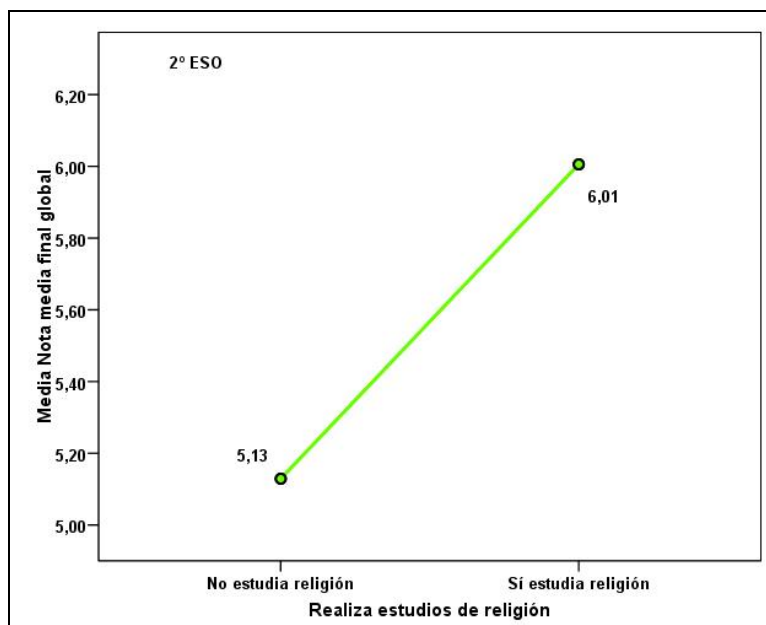


Gráfico 20. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 2º de la ESO*

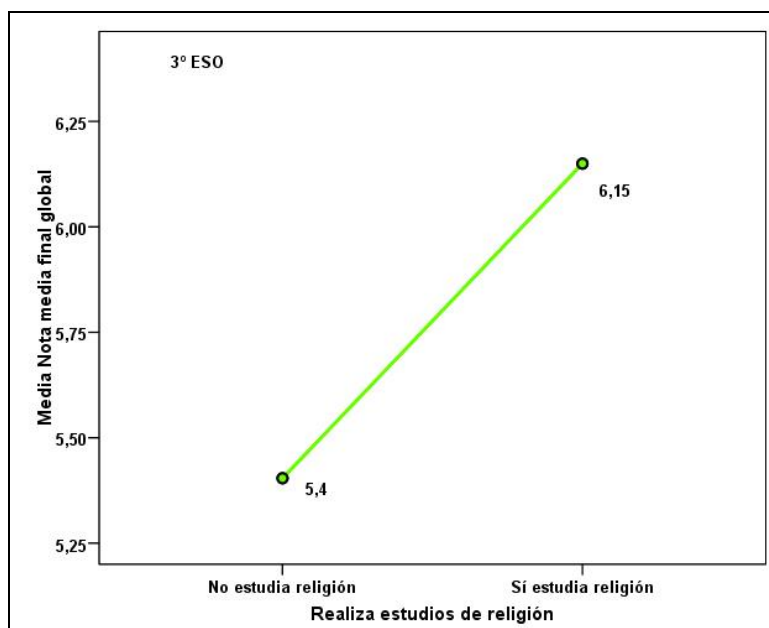


Gráfico 21. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 3º de la ESO*

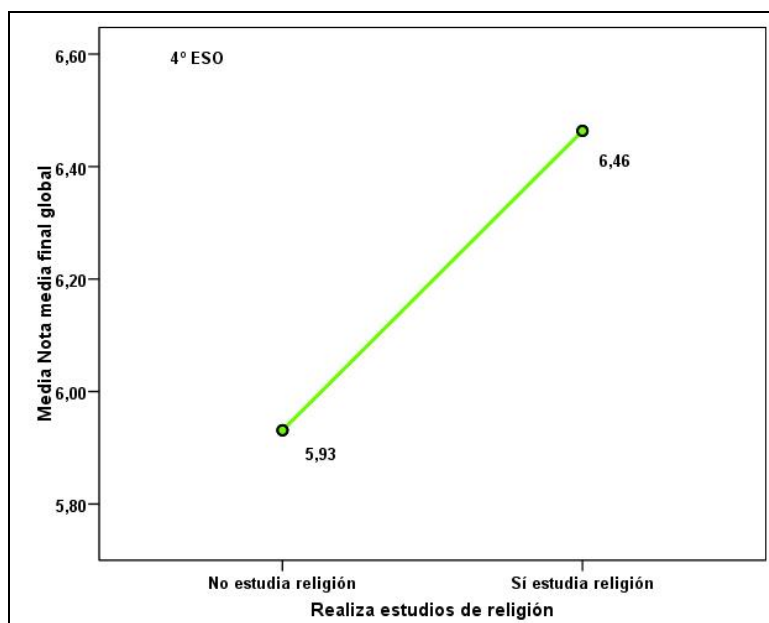


Gráfico 22. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo 4º de la ESO

4.1.1.5. Según la ley educativa

Interesa analizar si las diferencias que se presentan en la nota final global entre los que estudian o no religión se manifiesta en función de la ley educativa que regía al realizar el registro de notas (tabla 20)

Tabla 20.

Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según la ley educativa vigente

Variables	M	DE	U	p
LOE				
No estudian religión	5.41	2.47	8742466	<.001
Sí estudian religión	6.12	2.20		
LOMCE				
No estudian religión	5.79	2.28	169803	.007
Sí estudian religión	6.16	2.11		

NOTAS: M=Media, DE=Desviación estándar,

U=Prueba U de Mann-Whitney, p=Significación

Se constata que se presentan diferencias significativas en las notas finales globales, considerando los alumnos que se matriculan bajo la influencia de la LOE, entre los alumnos que estudian y no estudian religión ($U=8742466$, $p<.001$), a favor de los que si siguen la asignatura. De igual manera se presentan diferencias significativas en las mismas formas entre los alumnos matriculados bajo la influencia de la LOMCE ($U=169803$, $p=.007$), también a favor de quienes estudian religión (gráficos 23 y 24)

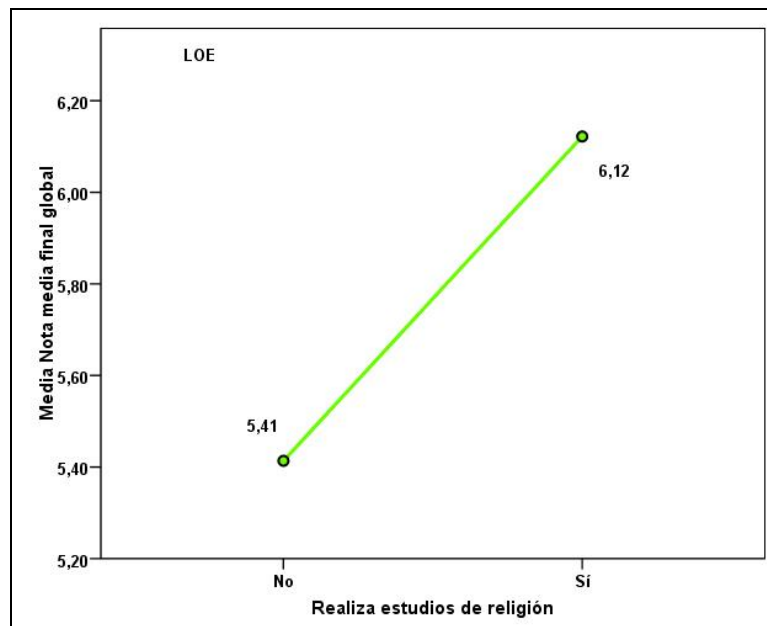


Gráfico 23. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo afectados por la LOE*

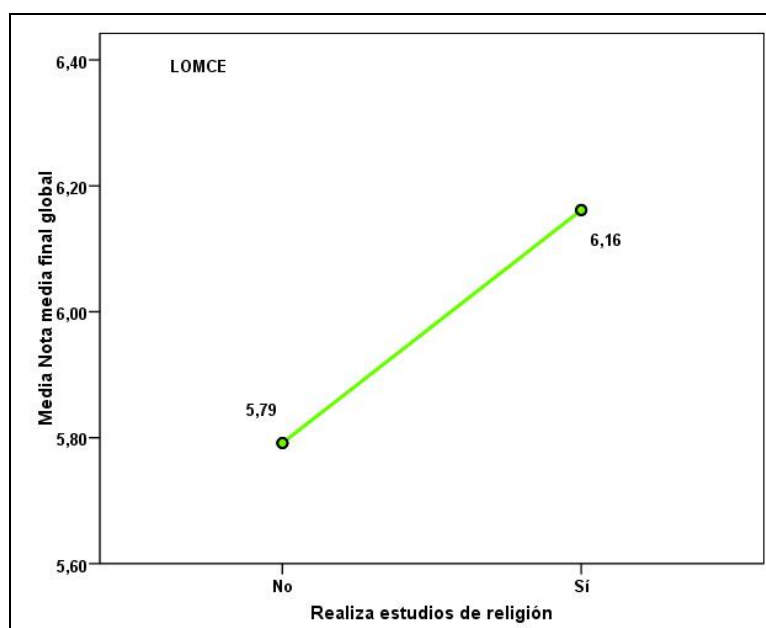


Gráfico 24. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo afectados por la LOMCE*

4.1.1.6. Según el centro escolar

Se focaliza el análisis en verificar si las diferencias en las notas finales globales entre quienes estudian religión y quienes no lo hacen, se constata también en los diferentes centros educativos (tabla 21)

Tabla 21.

Diferencias en las notas finales globales entre quienes no y sí estudian religión, según el centro escolar

Variabales	M	DE	U	P
IES Licenciado Francisco Cascales (30008686), Murcia				
No estudian religión	5.89	2.31	124979.50	.572
Sí estudian religión	6.10	1.88		
IES Infante D. Juan Manuel (30006185), Murcia				
No estudian religión	6.15	2.29	475984	<.001
Sí estudian religión	6.57	2.00		
IES Alcántara (30002404), Alcantarilla, Murcia				
No estudian religión	4.89	2.36	559595.50	<.001
Sí estudian religión	6.39	1.98		

IES José Planes (30010577), Espinardo, Murcia

No estudian religión	4.87	3.15	73159.500	.169
Sí estudian religión	5.48	2.52		

IES Aljada (30009010), Puente Tocinos, Murcia

No estudian religión	5.06	2.57	571894.50	<.001
Sí estudian religión	5.96	2.17		

NOTAS: M=Media, DE=Desviación estándar, U=Prueba

U de Mann-Whitney, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Se identifican diferencias significativas en la nota final global entre los que estudian o no estudian religión en el IES Infante Juan Manuel de Murcia ($U=475984$, $p<.001$), en el IES Alcántara de Alcantarilla ($U=559595.50$, $p<.001$) y en el IES Aljada de Puente Tocinos ($U=571894.50$, $p<.001$). No se muestran diferencias en los IES Licenciado Francisco Cascales de Murcia, ni en el IES José Planes de Espinardo (gráficos 25 a 29)

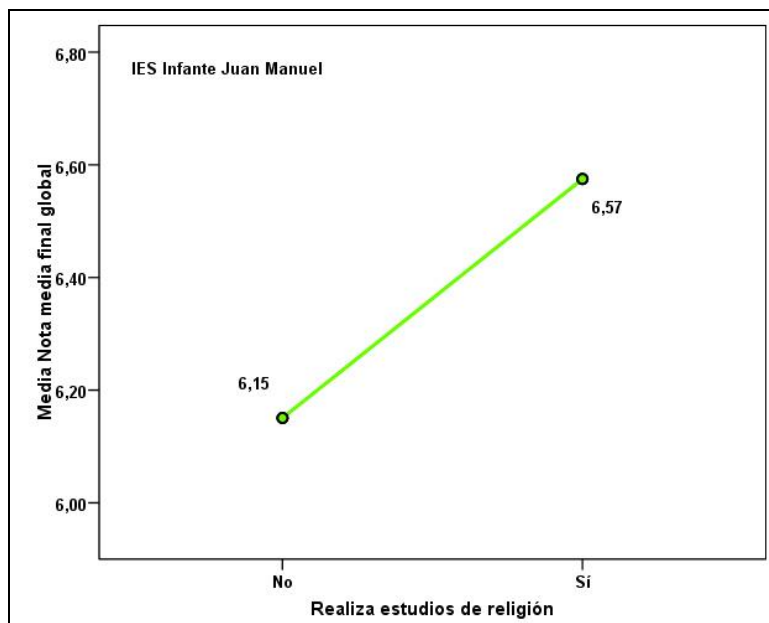


Gráfico 25. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Infante Juan Manuel

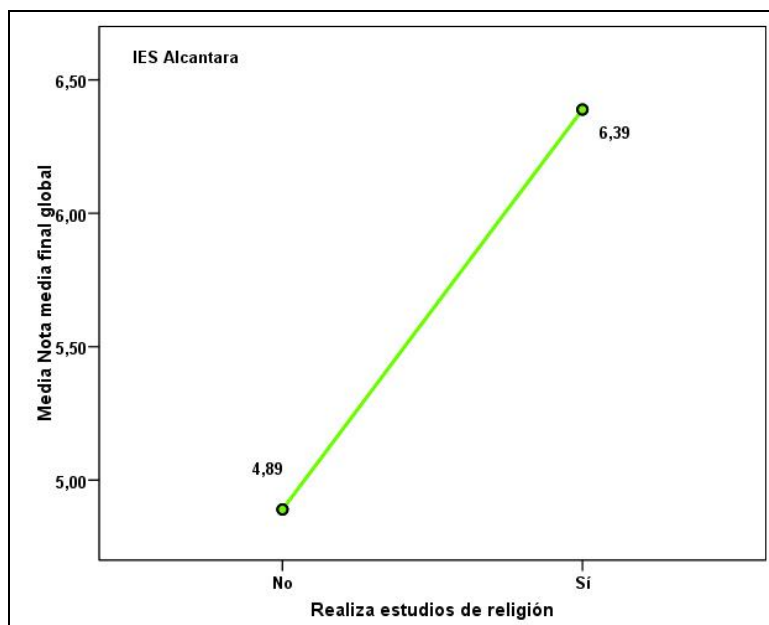


Gráfico 26. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Alcántara*

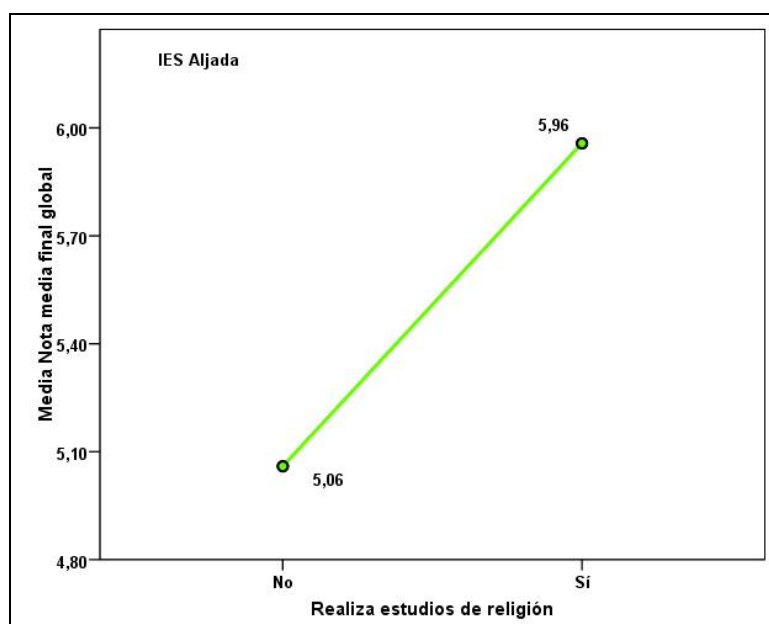


Gráfico 27. *Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Aljada.*

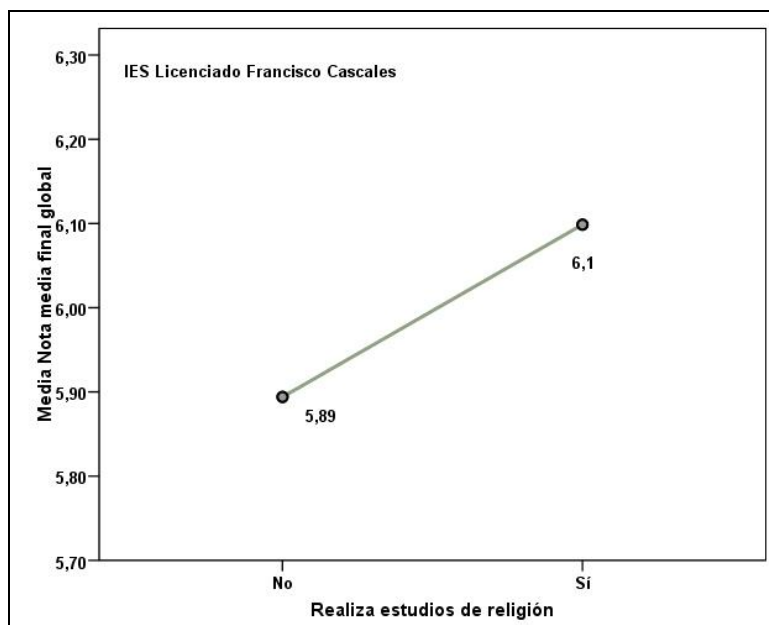


Gráfico 28. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES Licenciado Francisco Cascales

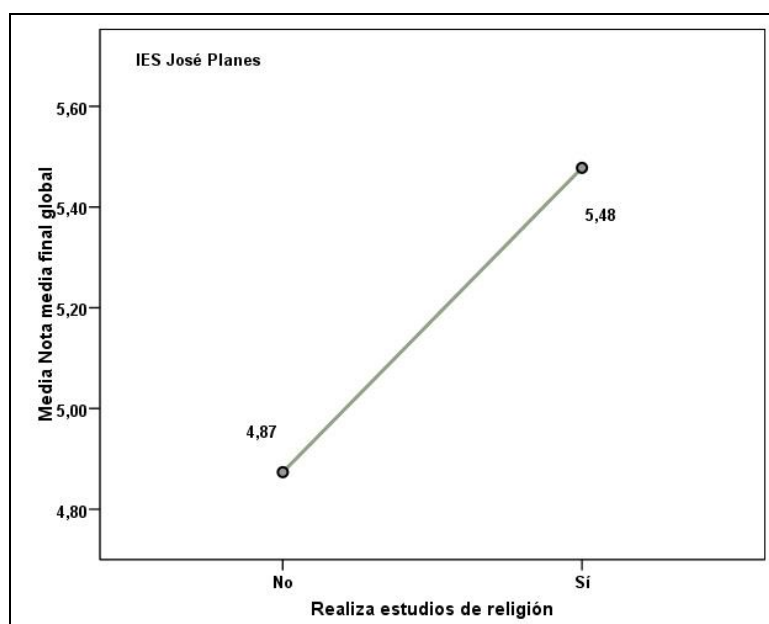


Gráfico 29. Diferencias en la nota media final global entre alumnos que estudian religión o no; solo alumnos del IES José Planes

4.2. RELACIONES ENTRE VARIABLES

Se analizan las posibles relaciones que las distintas variables tienen entre sí. Específicamente, y en la línea de alcanzar los objetivos propuestos, la relación esencial que se ha de estudiar es la que pueda darse entre la nota final global obtenida y la presencia de estudios de religión en el currículo de los alumnos analizados.

4.2.1. Relación entre la nota media global final, por tipos, y estudiar religión

Se concentra el análisis en determinar las diferencias que se puedan presentar en las notas finales globales (redondeada, segmentada, truncada) entre los alumnos que estudian religión y los que no lo hacen.

Las notas redondeadas, segmentadas y truncadas se extraen aplicando el sistema explicado al inicio sobre la nota final global media, con dos decimales.

Los análisis se focalizan en diferentes colectivos, siendo el primero el compuesto por la totalidad de la muestra (tabla 22)

4.2.1.1. Para toda la muestra

Se analiza para todo el colectivo de alumnos sus notas finales, según el tipo de sistema de contabilización de la nota (redondeada, segmentada, truncada):

Tabla 22.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; toda la muestra

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	324	189		
1	259	150	263.07	<.001
2	163	130		

3	193	121
4	327	240
5	830	677
6	1091	1407
7	851	1069
8	544	790
9	348	481
10	78	170

Nota final global segmentada

Insuficiente	1266	830		
Suficiente	830	677		
Bien	1091	1407	243.17	<.001
Notable	1395	1859		
Sobresaliente	426	651		

Nota final global truncada

0	459	272		
1	200	122		
2	165	119		
3	238	159		
4	500	392		
5	1053	1086	239.10	<.001
6	996	1343		
7	700	901		
8	472	630		
9	220	378		
10	5	22		

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo α =.05

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=263.07$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 30)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada

e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=243.17$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 31)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=239.10$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 32)

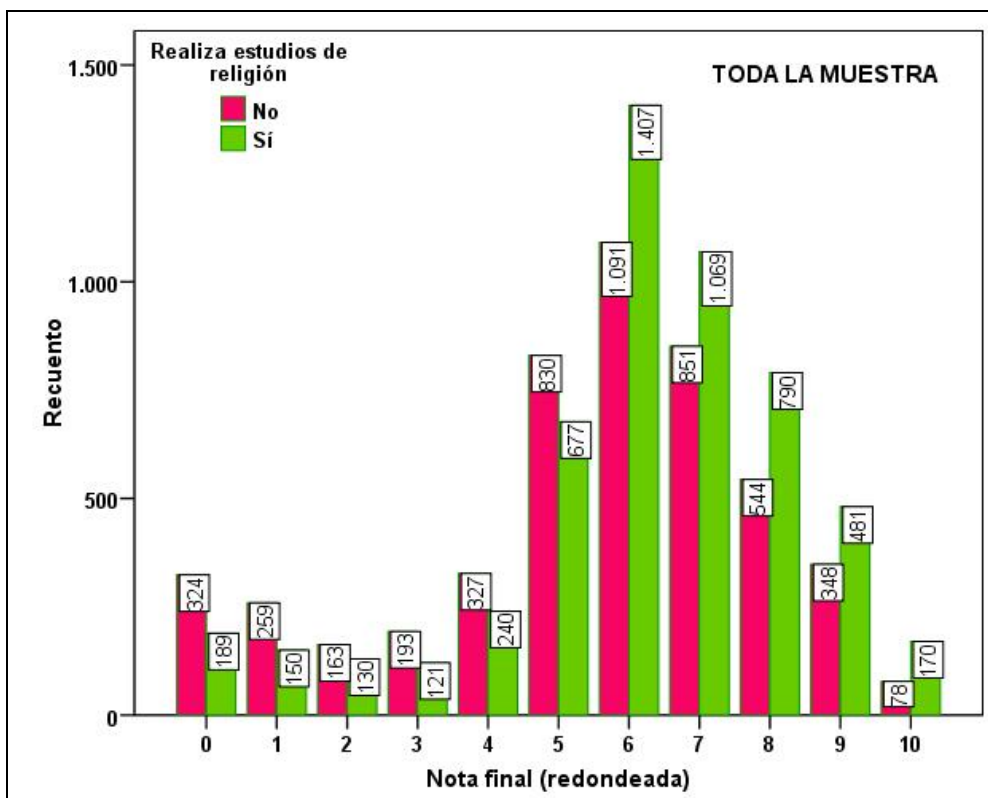


Gráfico 30. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; toda la muestra.

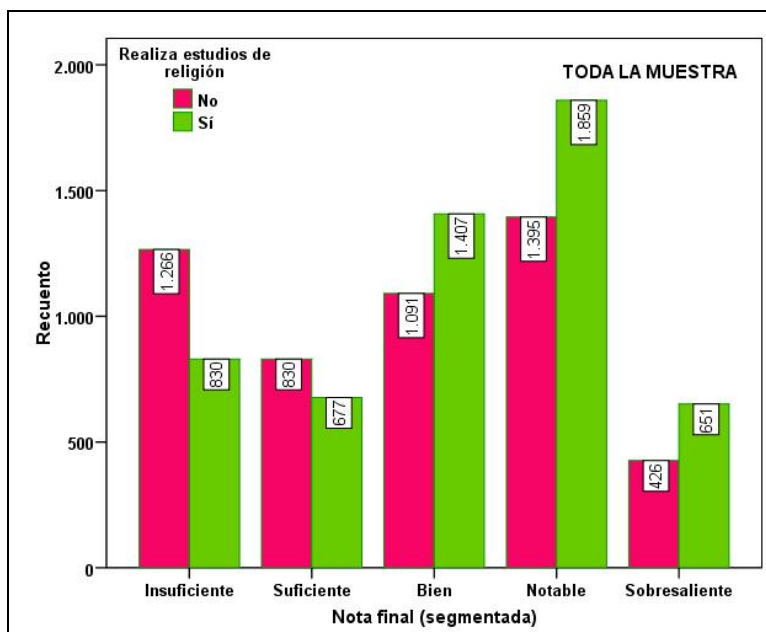


Gráfico 31. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; toda la muestra

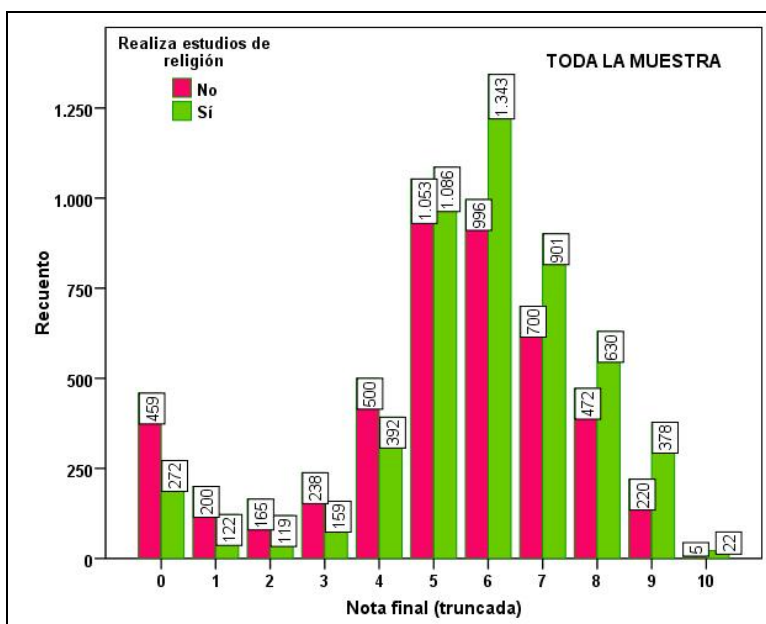


Gráfico 32. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; toda la muestra

4.2.1.2. Muestra segmentada por sexos

Se analiza la relación entre la nota media final global y el haber cursado estudios de religión, pero diferenciando los alumnos por el género, por ver si se mantiene esa relación entre ambas variables ya mostrada en apartados anteriores.

4.2.1.2.1. Muestra segmentada por sexos; solo chicas

La tabla 23 indica los resultados del análisis de la relación entre la nota media final global y los estudios de religión, segmentado por sexos, considerando solo a las chicas:

Tabla 23.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo las chicas

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	138	74		
1	103	58		
2	56	35		
3	78	47		
4	118	112		
5	351	266	149.40	<.001
6	520	698		
7	445	534		
8	289	454		
9	198	268		
10	38	105		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	493	326		
Suficiente	351	266		
Bien	520	698	120.39	<.001
Notable	734	988		
Sobresaliente	236	373		
Nota final global truncada				
0	193	112		
1	69	33	128.71	<.001

2	63	36
3	93	67
4	198	165
5	476	482
6	489	695
7	361	470
8	272	363
9	117	212
10	3	16

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo α =.05

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=149.40$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 33)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=120.39$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 34)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=128.71$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 35)

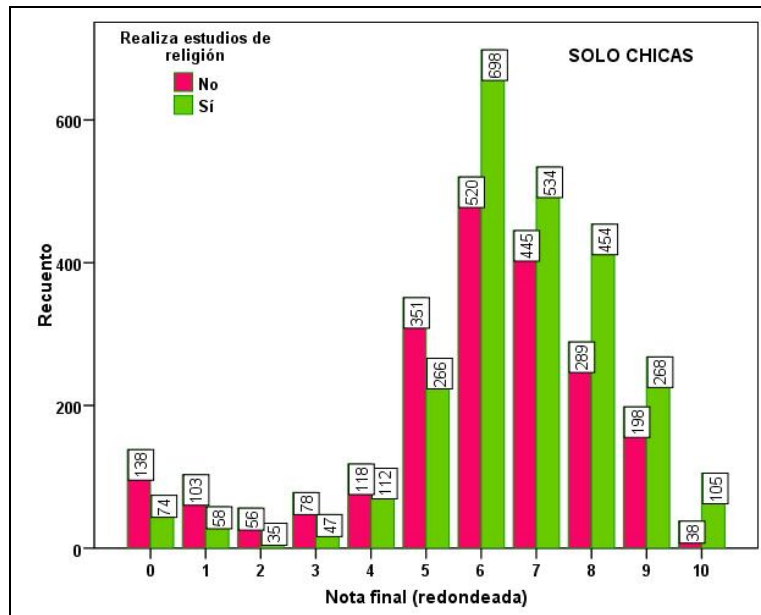


Gráfico 33. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo las chicas

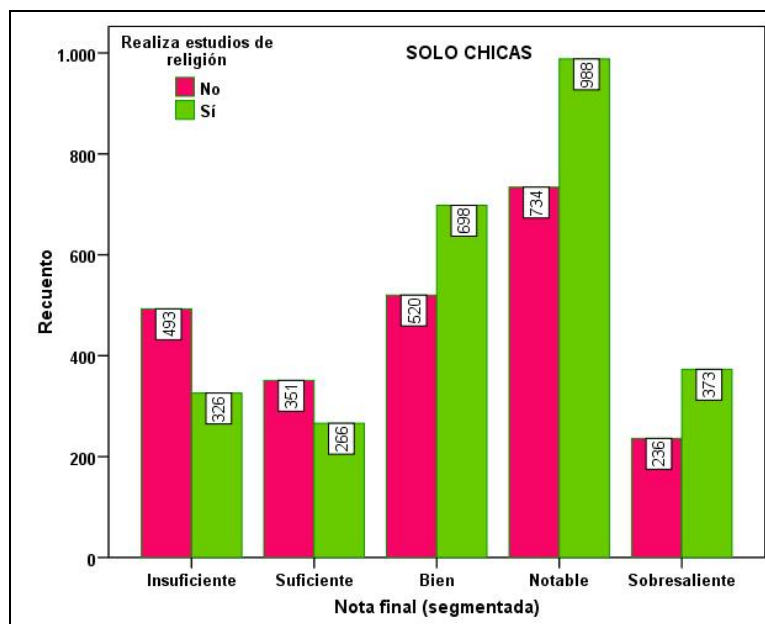


Gráfico 34. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo las chicas

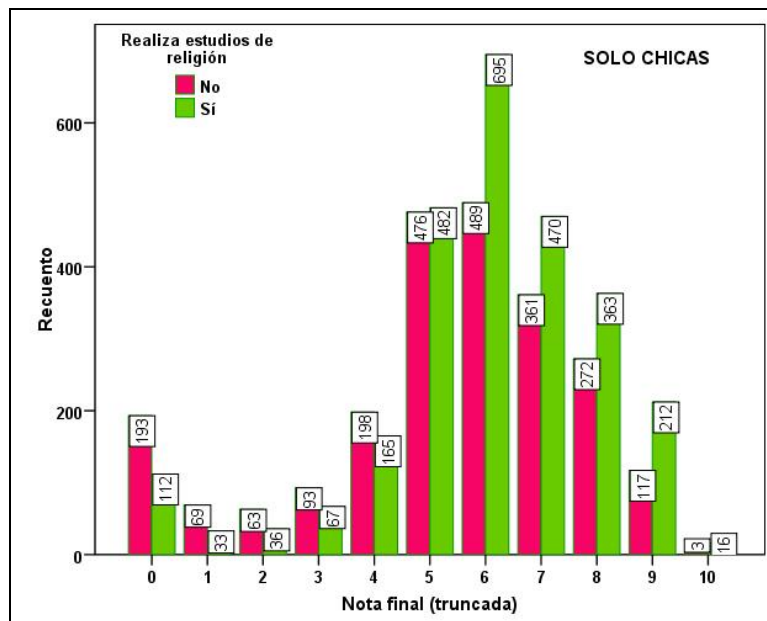


Gráfico 35. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo las chicas

4.2.1.2.2. Muestra segmentada por sexos; solo chicos

La tabla 24 indica los resultados de este estudio segmentado por sexos, considerando solo a los chicos:

Tabla 24.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo los chicos

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	186	115	126.33	<.001
1	156	92		
2	107	95		
3	115	74		
4	209	128		
5	479	411		
6	571	709		

7	406	535		
8	255	336		
9	150	213		
10	40	65		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	773	504		
Suficiente	479	411		
Bien	571	709	120.31	<.001
Notable	661	871		
Sobresaliente	190	278		
Nota final global truncada				
0	266	160		
1	131	89		
2	102	83		
3	145	92		
4	302	227		
5	577	604	112.26	<.001
6	507	648		
7	339	431		
8	200	267		
9	103	166		
10	2	6		

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,
p=Significación
Riesgo $\alpha=.05$

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=126.33$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 36)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=120.31$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable

y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 37)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=112.26$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 38)

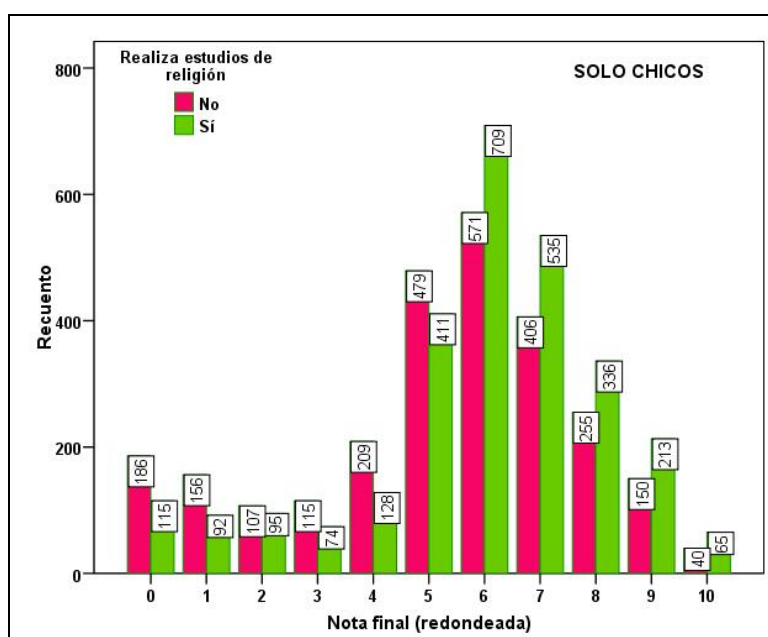


Gráfico 36. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo los chicos

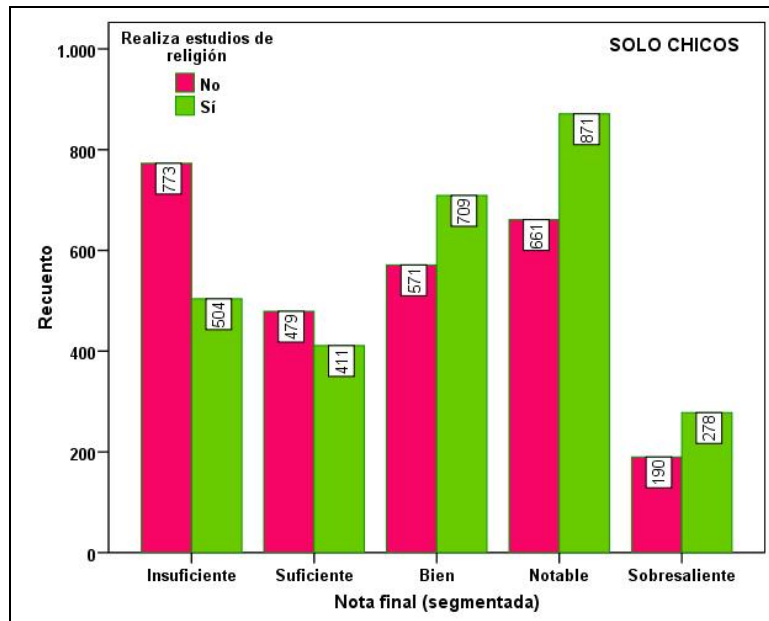


Gráfico 37. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo los chicos

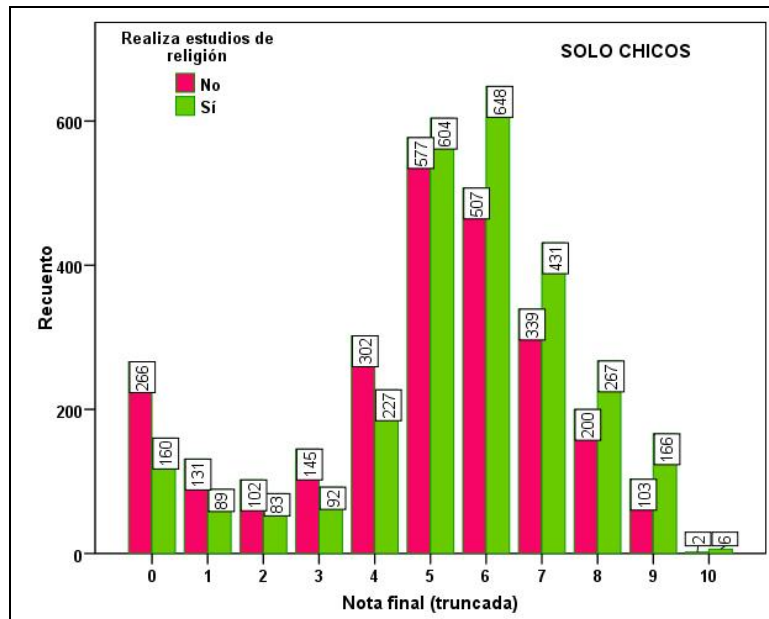


Gráfico 38. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo los chicos

4.2.1.3. Muestra segmentada por años académicos

El análisis se focaliza en determinar si las relaciones existentes entre la nota media final global obtenida y el estudiar religión, estudiada año académico a año académico, de manera separada.

4.2.1.3.1. Muestra segmentada por años académicos; solo 2012-13

La tabla 25 indica los resultados del análisis de las relaciones existentes entre los estudios de religión y la nota media final global obtenida, segmentado por años académicos, considerando solo los alumnos del curso académico 2012-13:

Tabla 25.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 2012-13

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	108	54		
1	84	48		
2	44	38		
3	48	30		
4	70	61		
5	222	185	85.03	<.001
6	247	401		
7	203	244		
8	128	182		
9	81	100		
10	20	30		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	354	231		
Suficiente	222	185		
Bien	247	401	76.24	<.001
Notable	331	426		
Sobresaliente	101	130		
Nota final global truncada				
0	149	78	65.24	<.001

1	61	43
2	41	28
3	58	43
4	120	108
5	266	307
6	237	350
7	158	199
8	116	141
9	46	75
10	3	1

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=85.03$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 39)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=76.24$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 40)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=65.24$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 41)

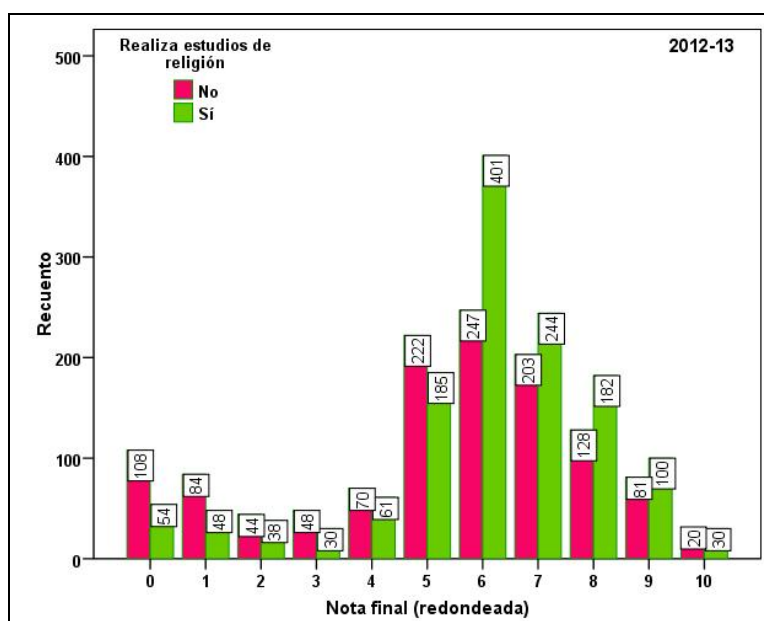


Gráfico 39. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo año escolar 2012-13

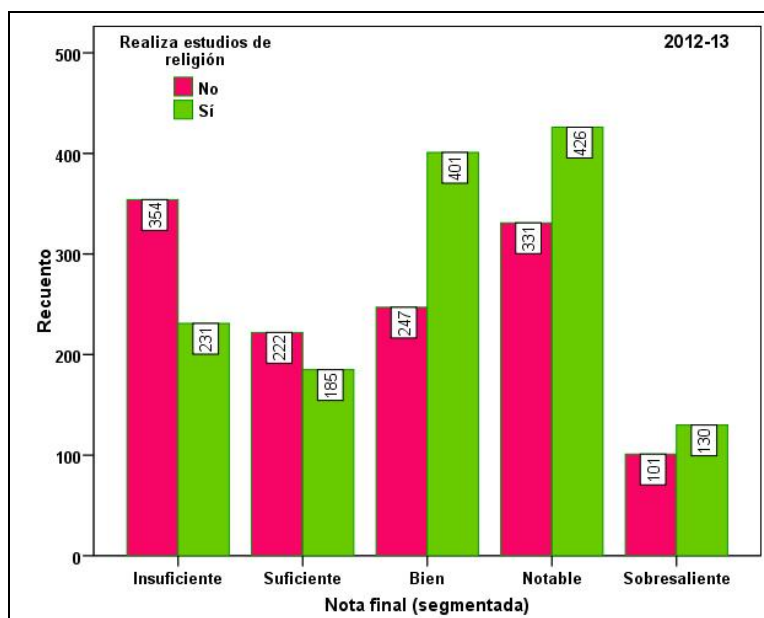


Gráfico 40. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo año escolar 2012-13

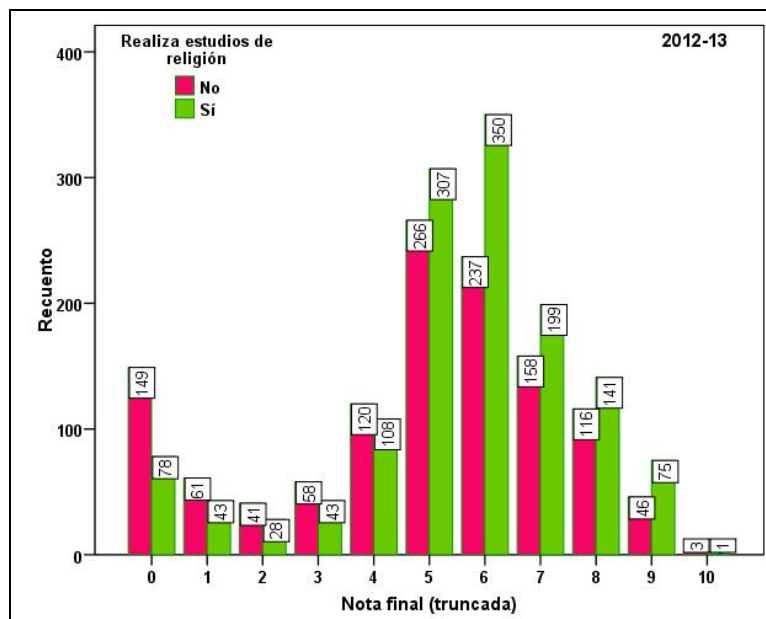


Gráfico 41. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo año escolar 2012-13

4.2.1.3.2. Muestra segmentada por años académicos; solo 2013-14

La tabla 26 informa de los resultados del análisis segmentado por años académicos, considerando solamente a alumnos del curso escolar 2013-14:

Tabla 26.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos del curso escolar 2013-14

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	87	41	85.54	<.001
1	66	40		
2	46	35		
3	68	38		
4	91	62		

5	207	177		
6	302	327		
7	190	266		
8	123	209		
9	79	110		
10	19	36		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	358	216		
Suficiente	207	177		
Bien	302	327	79.74	<.001
Notable	313	475		
Sobresaliente	98	146		
Nota final global truncada				
0	121	65		
1	49	31		
2	63	35		
3	80	41		
4	120	103		
5	275	260	84.47	<.001
6	251	319		
7	148	243		
8	122	157		
9	48	83		
10	1	4		
NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,				
p=Significación				
Riesgo α =.05				

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=85.54$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 42)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=79.74$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota,

en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 43)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=84.47$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 44)

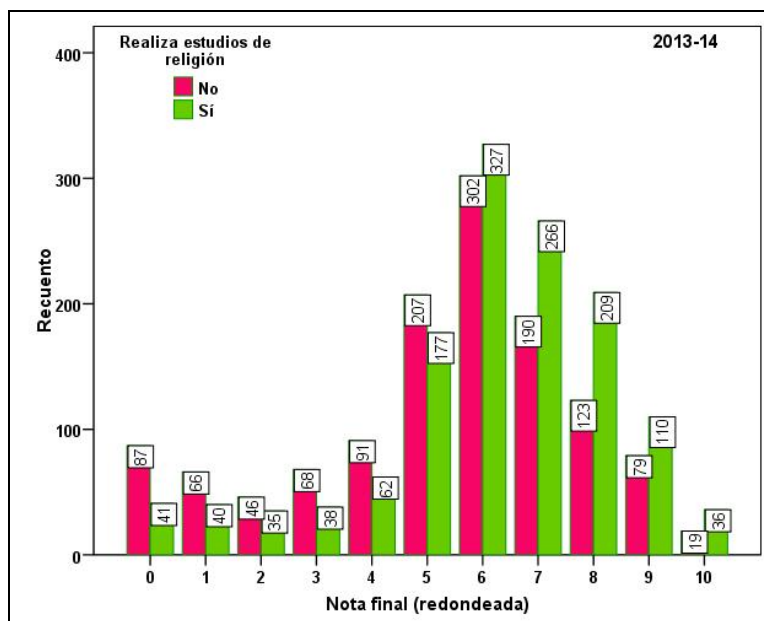


Gráfico 42. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo año escolar 2013-14

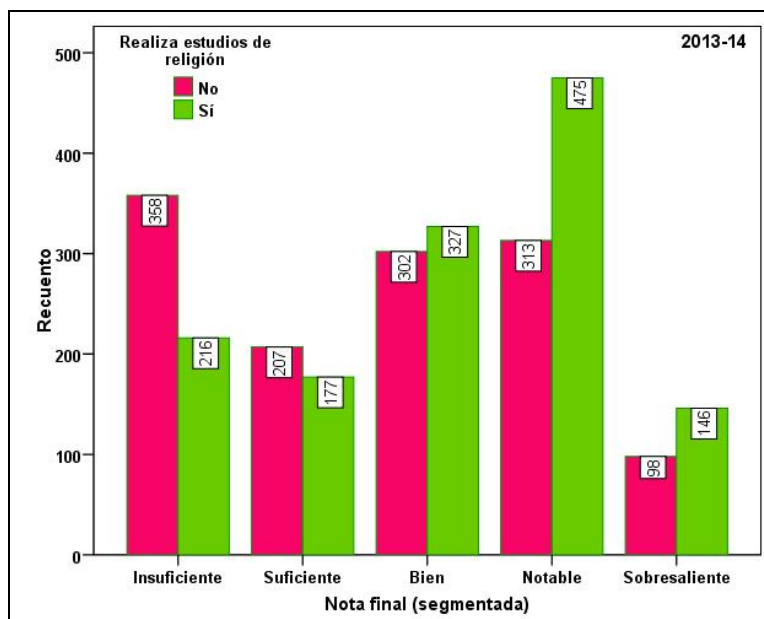


Gráfico 43. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo año escolar 2013-14

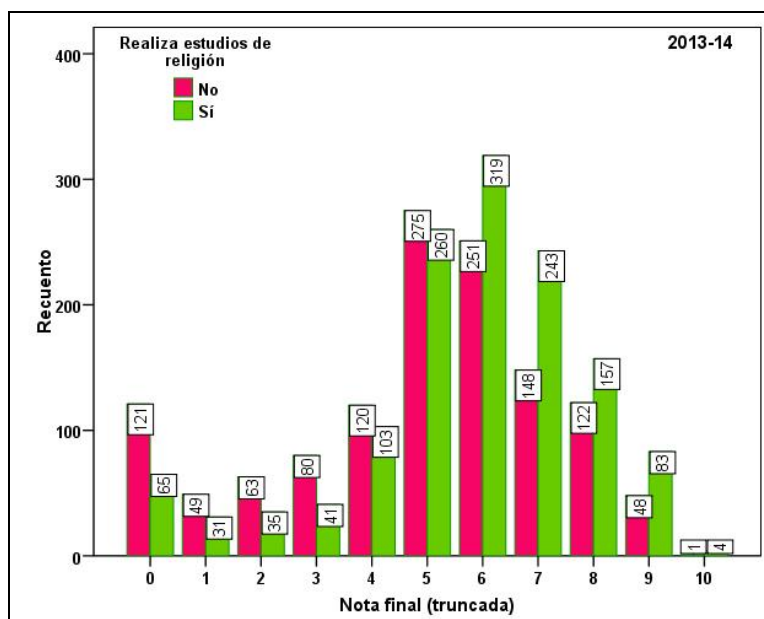


Gráfico 44. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo año escolar 2013-14

4.2.1.3.3. *Muestra segmentada por años académicos; solo 2014-15*

La tabla 27 confirma resultados del análisis segmentándolo por años académicos, teniendo solo en cuenta a los alumnos del curso académico 2014-15:

Tabla 27.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos del año académico 2014-15

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	76	42		
1	47	34		
2	42	31		
3	46	29		
4	87	65		
5	216	142	64.70	<.001
6	277	298		
7	233	288		
8	152	180		
9	93	135		
10	22	52		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	298	201		
Suficiente	216	142		
Bien	277	298	60.15	<.001
Notable	385	468		
Sobresaliente	115	187		
Nota final global truncada				
0	106	60		
1	39	25		
2	37	37		
3	56	39		
4	144	85	64.42	<.001
5	245	228		
6	273	321		
7	209	219		
8	115	172		

	9	66	100	
	10	1	10	
NOTAS:	χ^2 =Prueba	χ^2	de	Pearson,
	p=Significación			
	Riesgo α =.05			

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=64.70$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 45)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=60.15$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 46)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=64.42$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 47)

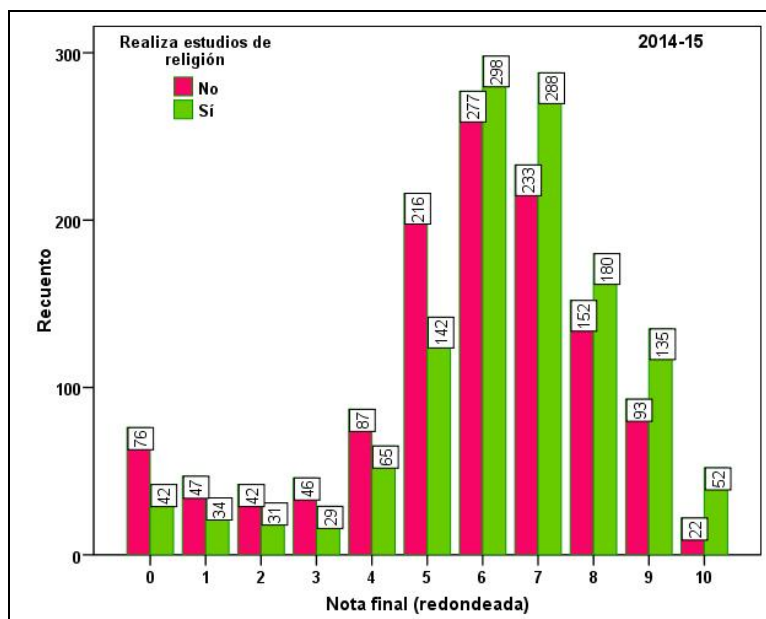


Gráfico 45. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo año escolar 2014-15

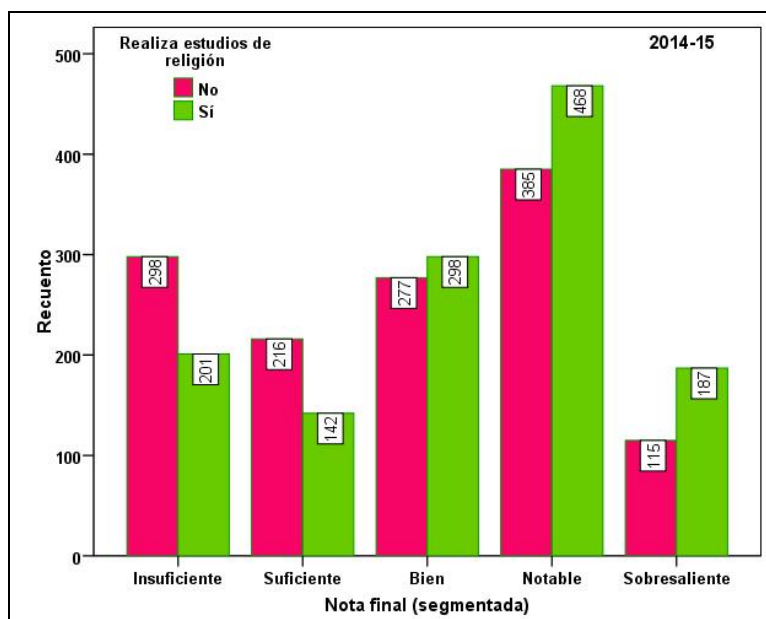


Gráfico 46. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo año escolar 2014-15

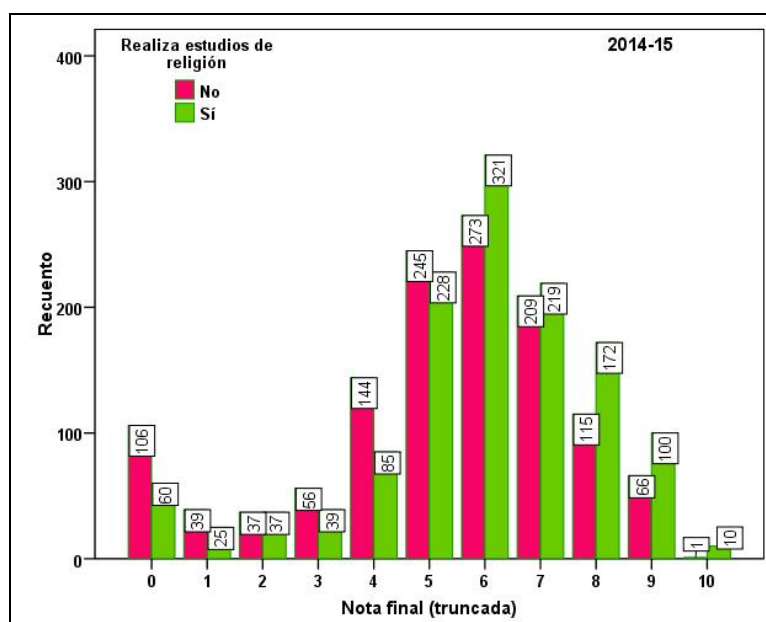


Gráfico 47. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo año escolar 2014-15

4.2.1.3.4. Muestra segmentada por años académicos; solo 2015-16

La tabla 28 confirma resultados del análisis segmentándolo por años académicos, teniendo solo en cuenta a los alumnos del curso académico 2015-16:

Tabla 28.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos del curso académico 2015-16

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	53	52	67.34	<.001
1	62	28		
2	31	26		
3	31	24		
4	79	52		
5	185	173		

6	265	381
7	225	271
8	141	219
9	95	136
10	17	52

Nota final global segmentada				
Insuficiente	256	182		
Suficiente	185	173		
Bien	265	381	50.99	<.001
Notable	366	490		
Sobresaliente	112	188		

Nota final global truncada				
0	83	69		
1	51	23		
2	24	19		
3	44	36		
4	116	96		
5	267	291	60.12	<.001
6	235	353		
7	185	240		
8	119	160		
9	60	120		
10	0	7		

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo α =.05

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=67.34$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 48)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=50.99$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota,

en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 49)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=60.12$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 50)

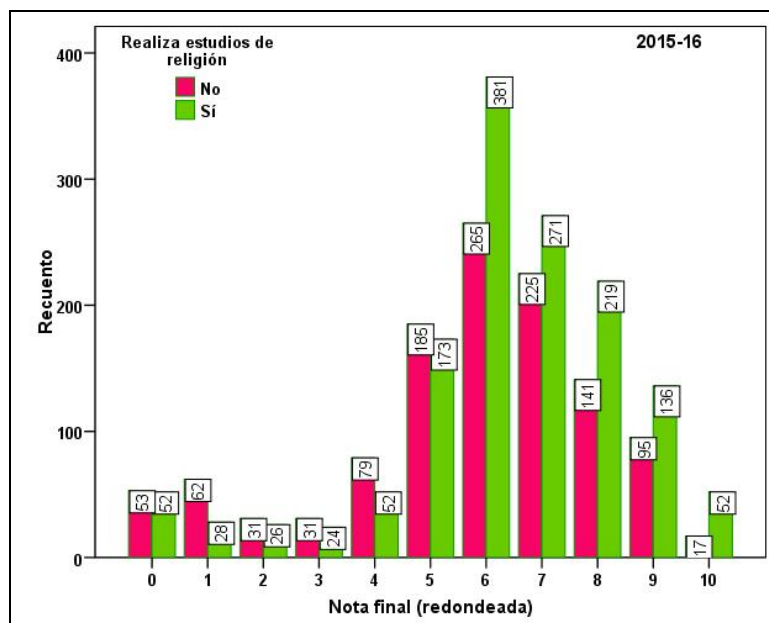


Gráfico 48. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo año escolar 2015-16

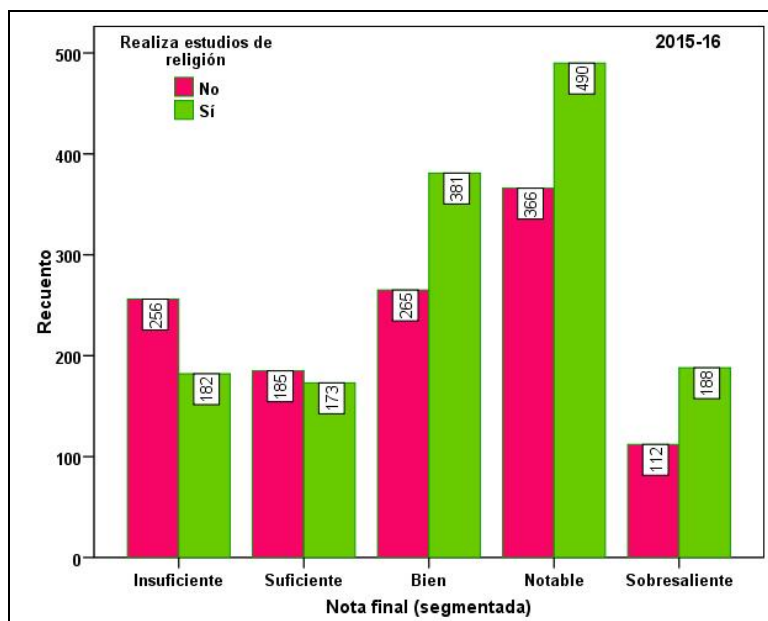


Gráfico 49. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo año escolar 2015-16

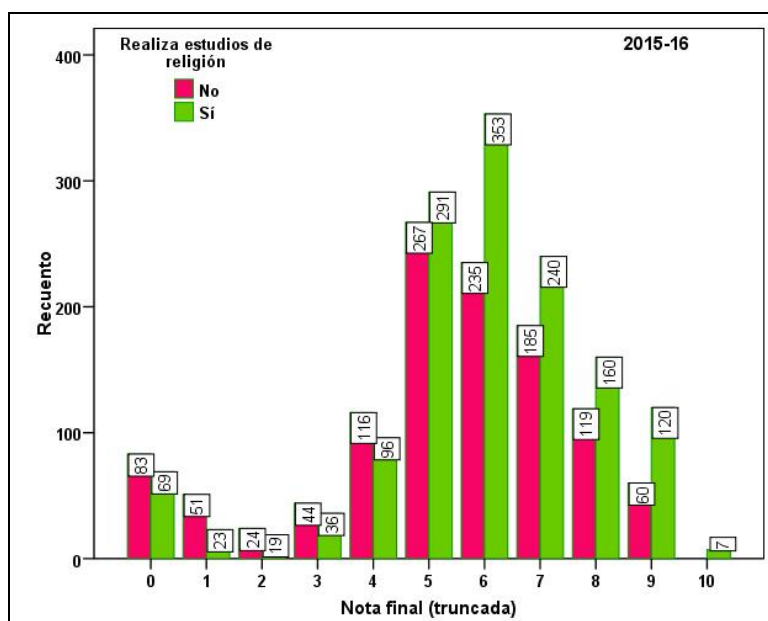


Gráfico 50. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo año escolar 2015-16

4.2.1.4. Muestra segmentada por curso académico matriculado

El análisis se focaliza en las relaciones entre los estudios de religión y la nota media final global obtenida, analizando la muestra segmentada en niveles escolares, 1º de la ESO a 4º de la ESO.

4.2.1.4.1. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo alumnos de 1º de la ESO

La tabla 29 confirma resultados del análisis segmentándolo por cursos académicos en que están matriculados, teniendo solo en cuenta a los alumnos de 1º de la ESO:

Tabla 29.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 1º de la ESO

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	69	54		
1	106	64		
2	52	50		
3	57	50		
4	91	76		
5	196	168	50.33	<.001
6	263	340		
7	208	265		
8	161	195		
9	101	137		
10	21	54		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	375	294		
Suficiente	196	168		
Bien	263	340	41.18	<.001
Notable	369	460		
Sobresaliente	122	191		
Nota final global truncada				
0	124	84	41.85	<.001

1	75	58
2	52	41
3	69	69
4	127	103
5	241	273
6	247	321
7	180	214
8	142	177
9	67	102
10	1	11

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo α =.05

Para las notas redondeadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=50.33$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 51)

Para las notas segmentadas:

Se comprueba una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=41.18$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 52)

Para las notas truncadas:

Se constata una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=41.85$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 53)

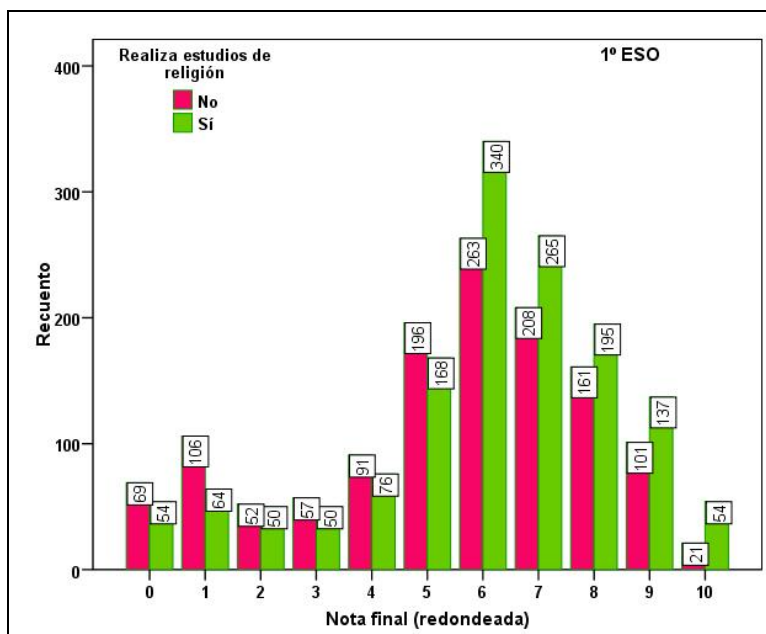


Gráfico 51. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global redondeada; solo alumnos de 1º de la ESO

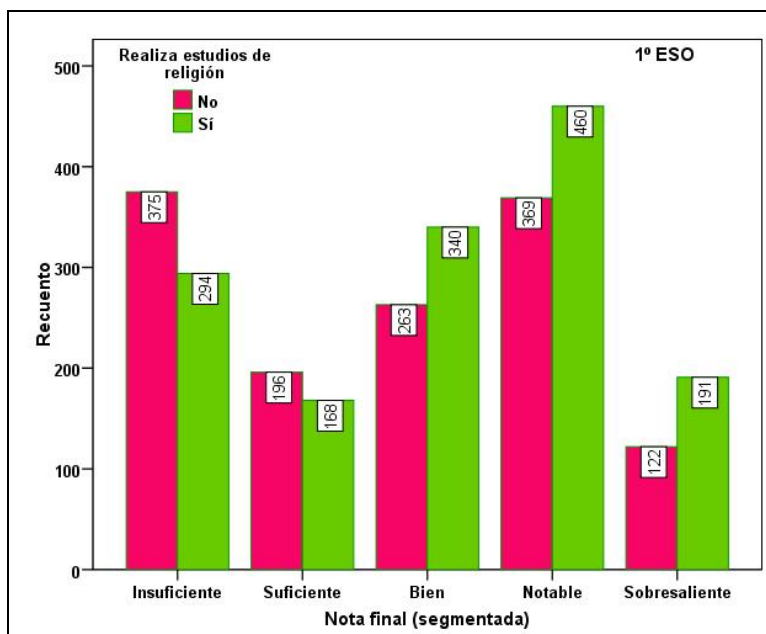


Gráfico 52. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global segmentada; solo alumnos de 1º de la ESO

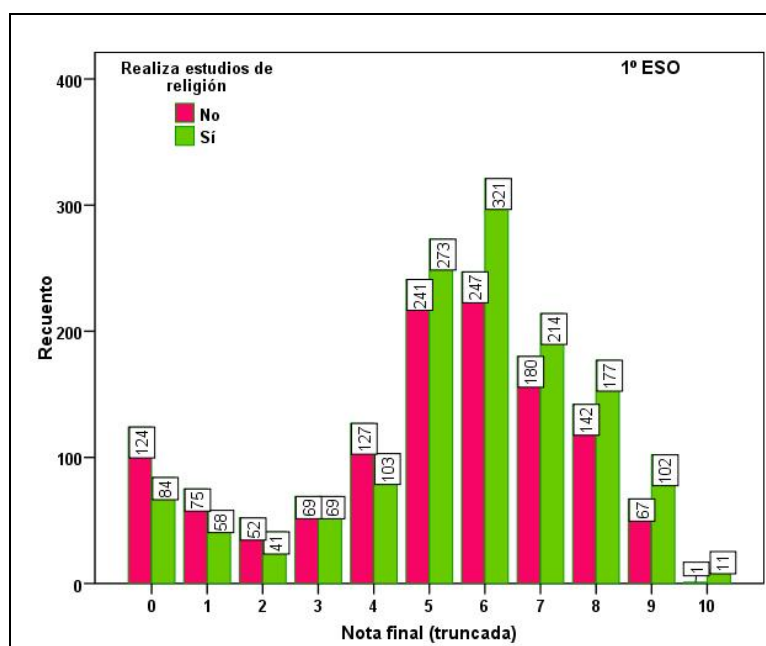


Gráfico 53. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota media final global truncada; solo alumnos de 1º de la ESO

4.2.1.4.2. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo alumnos de 2º de la ESO

La tabla 30 muestra los resultados del análisis segmentado por cursos académicos en que están matriculados, teniendo solo en cuenta a los alumnos de 2º de la ESO:

Tabla 30.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 2º de la ESO

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	144	79	94.66	<.001
1	79	45		
2	42	32		

3	58	22		
4	96	57		
5	204	143		
6	269	308		
7	206	226		
8	123	186		
9	93	133		
10	29	51		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	419	235		
Suficiente	204	143		
Bien	269	308	85.62	<.001
Notable	329	412		
Sobresaliente	122	184		
Nota final global truncada				
0	184	108		
1	58	29		
2	47	28		
3	69	27		
4	137	92		
5	267	233	93.30	<.001
6	220	278		
7	176	215		
8	117	159		
9	67	105		
10	1	8		
NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,				
p=Significación				
Riesgo α =.05				

Para las notas redondeadas:

Podemos verificar una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=94.66$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 54)

Para las notas segmentadas:

Se verifica la existencia de una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=85.62$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 55)

Para las notas truncadas:

Se comprueba la presencia de una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=93.30$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 56)

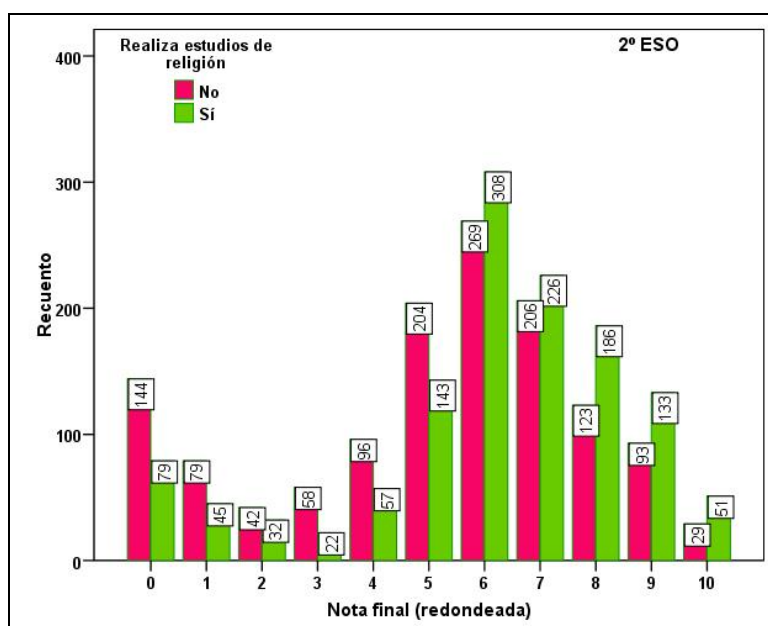


Gráfico 54. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos de 2º de la ESO

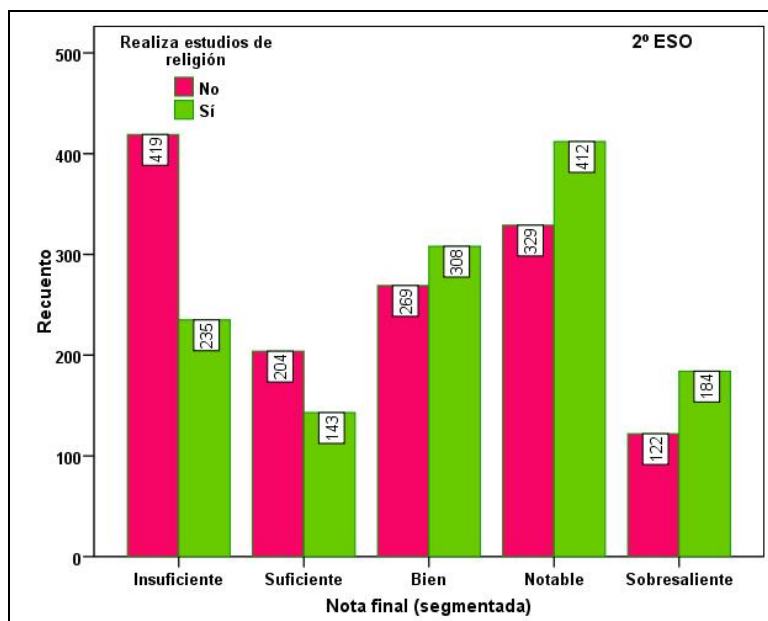


Gráfico 55. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos de 2º de la ESO

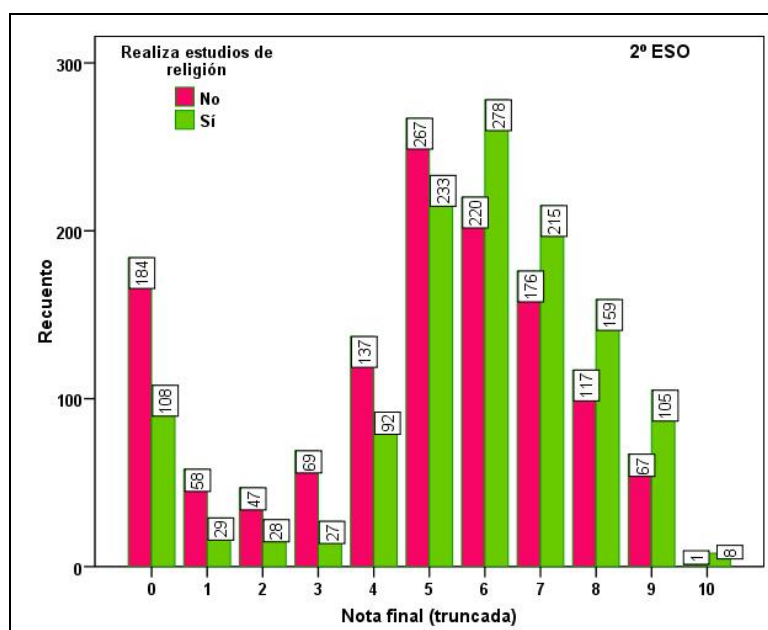


Gráfico 56. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos de 2º de la ESO

4.2.1.4.3. *Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo 3º de la ESO*

La tabla 31 muestra los resultados del análisis segmentado por cursos académicos en que están matriculados, teniendo solo en cuenta a los alumnos de 3º de la ESO:

Tabla 31.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 3º de la ESO

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	58	30		
1	51	26		
2	47	33		
3	50	30		
4	79	63		
5	225	229	92.44	<.001
6	276	422		
7	179	285		
8	115	198		
9	66	107		
10	9	32		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	285	182		
Suficiente	225	229		
Bien	276	422	85.05	<.001
Notable	294	483		
Sobresaliente	75	139		
Nota final global truncada				
0	84	44		
1	46	25		
2	45	33		
3	58	38		
4	133	115		
5	277	351	87.87	<.001
6	237	392		
7	150	229		
8	88	146		
9	37	81		

10	0	1	
NOTAS:	χ^2 =Prueba	χ^2	de Pearson,
	p=Significación		
	Riesgo $\alpha=.05$		

Para las notas redondeadas:

Podemos verificar una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=92.44$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 57)

Para las notas segmentadas:

Se verifica la existencia de una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=85.05$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 58)

Para las notas truncadas:

Se comprueba la presencia de una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=87.87$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 59)

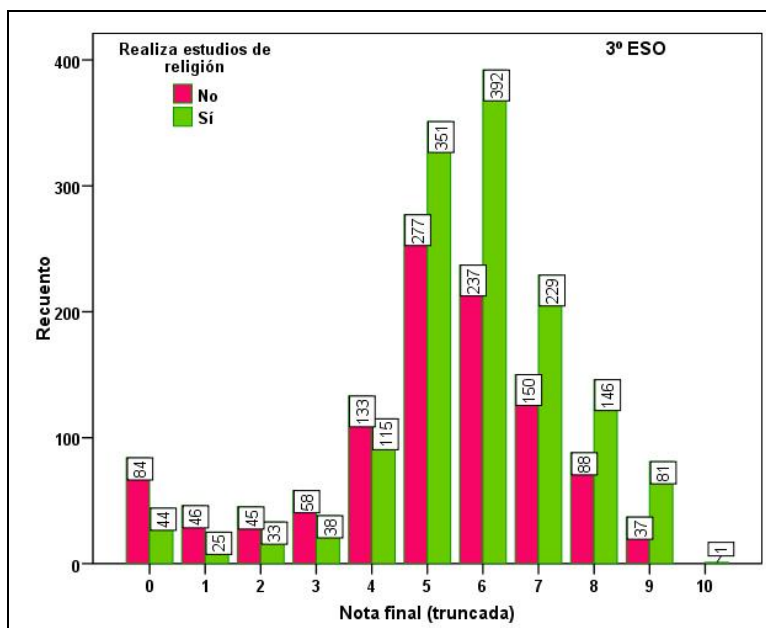


Gráfico 57. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos de 3º de la ESO

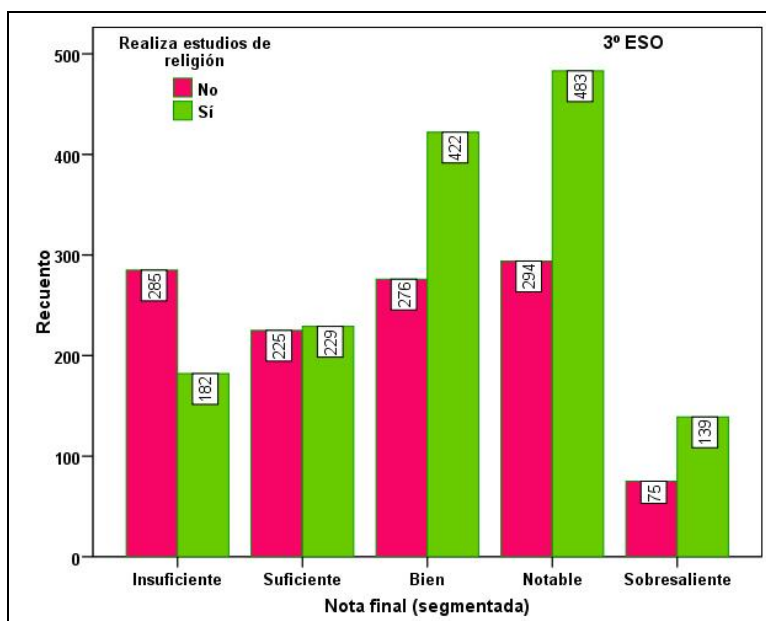


Gráfico 58. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos de 3º de la ESO

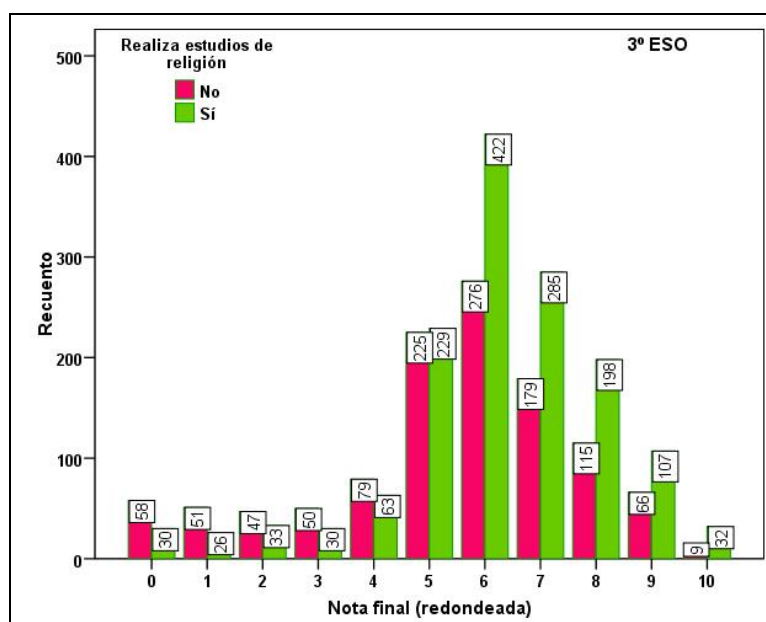


Gráfico 59. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global troncada; solo alumnos de 3º de la ESO

4.2.1.4.4. Muestra segmentada por curso académico matriculado; solo 4º de la ESO

La tabla 32 muestra los resultados del análisis segmentado por cursos académicos en que están matriculados, teniendo solo en cuenta a los alumnos de 4º de la ESO:

Tabla 32.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos de 4º de la ESO

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	53	26	53.53	<.001
1	23	15		
2	22	15		
3	28	19		
4	61	44		
5	205	137		

6	283	337
7	258	293
8	145	211
9	88	104
10	19	33

Nota final global segmentada

Insuficiente	187	119		
Suficiente	205	137		
Bien	283	337	47.30	<.001
Notable	403	504		
Sobresaliente	107	137		

Nota final global truncada

0	67	36		
1	21	10		
2	21	17		
3	42	25		
4	103	82		
5	268	229	47.76	<.001
6	292	352		
7	194	243		
8	125	148		
9	49	90		
10	3	2		

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo α =.05

Para las notas redondeadas:

Podemos verificar una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=53.53$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 60)

Para las notas segmentadas:

Se verifica la existencia de una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=47.30$, $p<.001$).

La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 61)

Para las notas truncadas:

Se comprueba la presencia de una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=47.76$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 62)

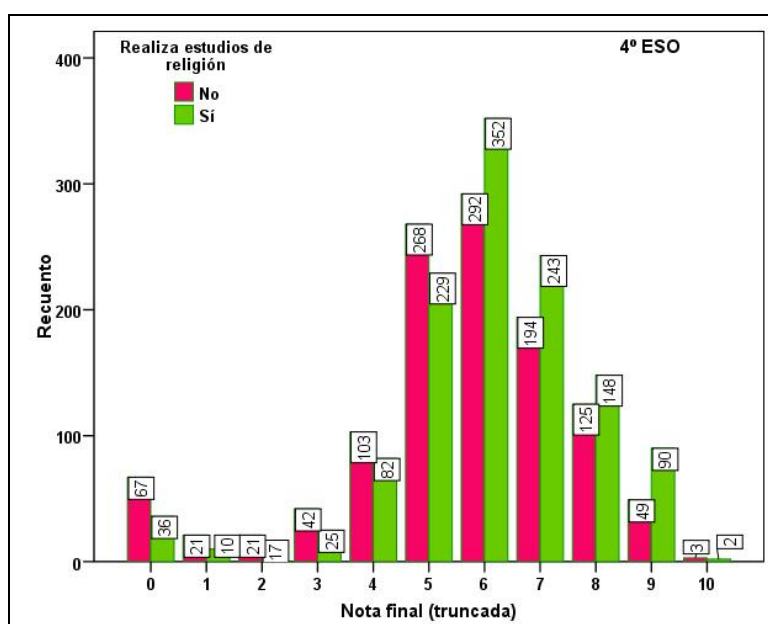


Gráfico 60. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos de 4º de la ESO

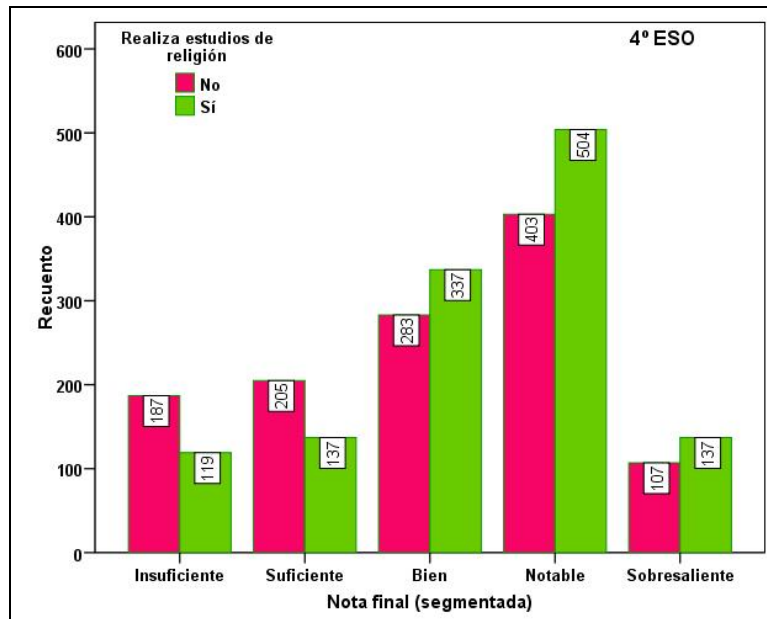


Gráfico 61. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos de 4º de la ESO

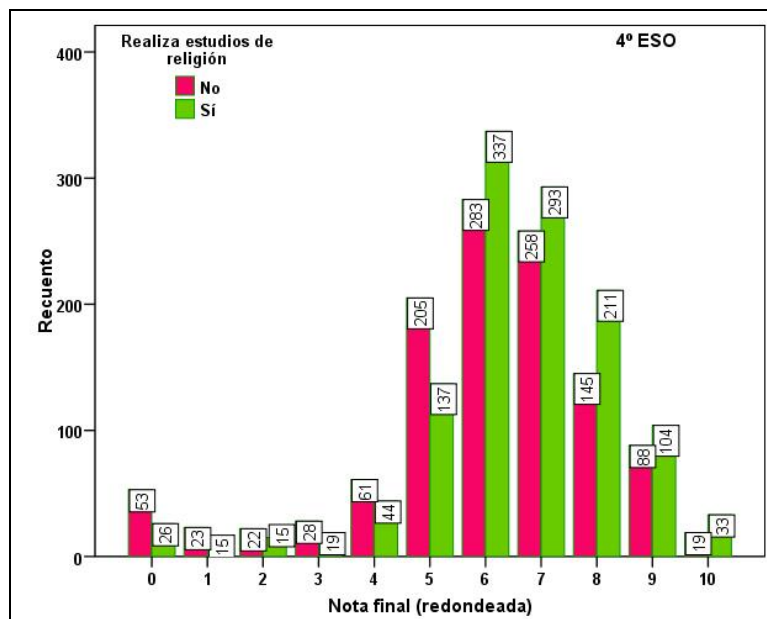


Gráfico 62. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos de 4º de la ESO

4.2.1.5. Muestra segmentada por Ley educativa en vigor

Se desea verificar que las relaciones entre la nota media final global que el alumno ostenta y el haber emprendido estudios de religión, se mantienen para el colectivo de alumnos afectados por cada ley educativa.

4.2.1.5.1. Muestra segmentada por Ley educativa en vigor; solo LOE

La tabla 33 muestra los resultados del análisis segmentado en función de la Ley educativa en vigor, teniendo solo en cuenta a los alumnos bajo la influencia de la LOE:

Tabla 33.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos bajo la influencia de la LOE

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	309	163		
1	231	134		
2	147	116		
3	182	106		
4	292	217		
5	750	578	246.64	<.001
6	980	1194		
7	757	935		
8	468	680		
9	310	419		
10	72	150		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	1161	736		
Suficiente	750	578		
Bien	980	1194	224.89	<.001
Notable	1225	1615		
Sobresaliente	382	569		
Nota final global truncada				
0	430	237	223.55	<.001

1	177	109
2	154	108
3	219	138
4	450	345
5	935	910
6	899	1162
7	616	782
8	416	550
9	197	331
10	5	20

NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,

p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Para las notas redondeadas:

Podemos verificar una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=53.53$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 5 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 6 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 63)

Para las notas segmentadas:

Se verifica la existencia de una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=47.30$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 64)

Para las notas truncadas:

Se comprueba la presencia de una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=47.76$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 65)

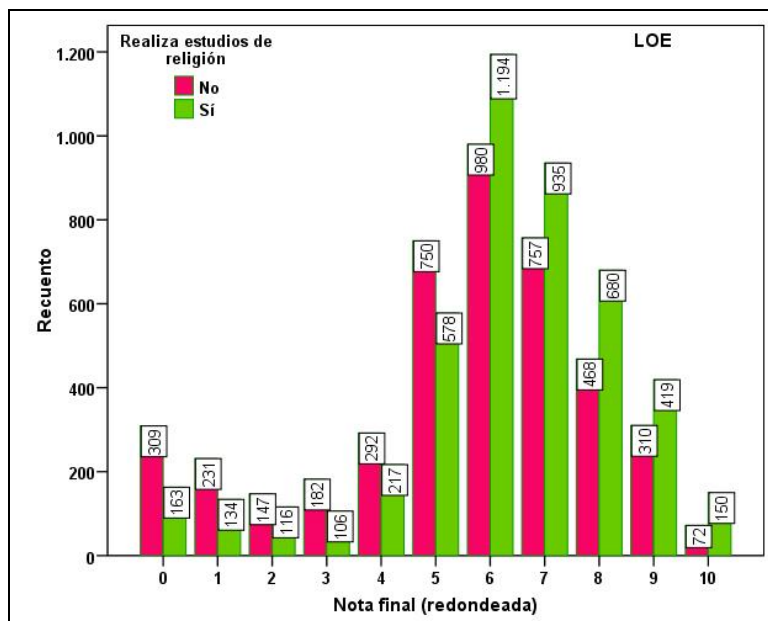


Gráfico 63. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos afectados por la LOE

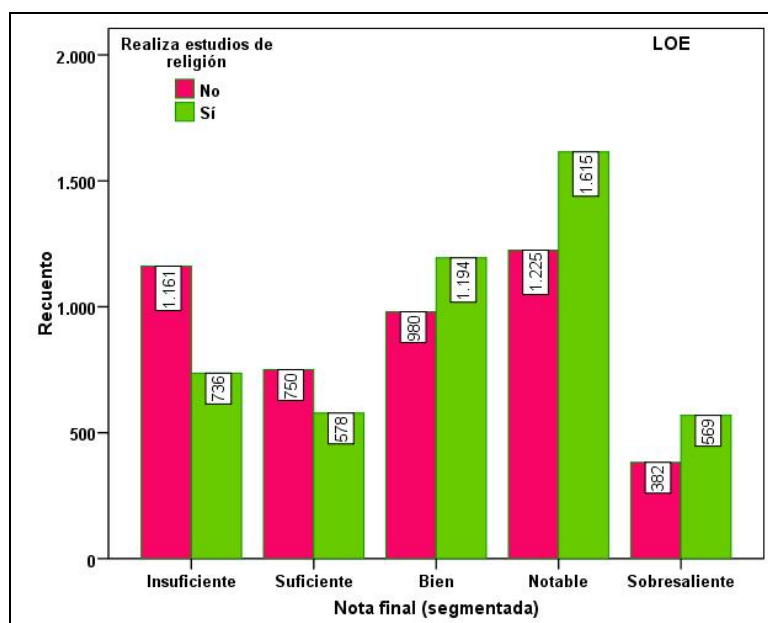


Gráfico 64. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos afectados por la LOE

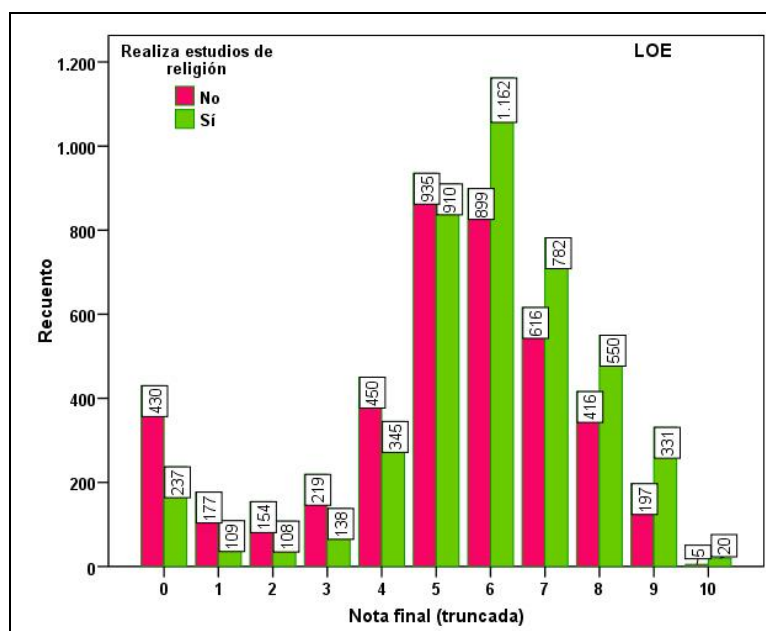


Gráfico 65. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos afectados por la LOE

4.2.1.5.2. Muestra segmentada por Ley educativa en vigor; solo LOMCE

La tabla 34 muestra los resultados del análisis segmentado en función de la Ley educativa en vigor, teniendo solo en cuenta a los alumnos bajo la influencia de la LOMCE:

Tabla 34.

Relaciones entre las notas finales (por tipos) y estudiar religión; solo alumnos bajo la influencia de la LOMCE

Variables	Realiza estudios de religión		X ²	P
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
0	15	26		
1	28	16	31.44	<.001
2	16	14		

3	11	15		
4	35	23		
5	80	99		
6	111	213		
7	94	134		
8	76	110		
9	38	62		
10	6	20		
Nota final global segmentada				
Insuficiente	105	94		
Suficiente	80	99		
Bien	111	213	20.39	<.001
Notable	170	244		
Sobresaliente	44	82		
Nota final global truncada				
0	29	35		
1	23	13		
2	11	11		
3	19	21		
4	50	47		
5	118	176	21.87	<.001
6	97	181		
7	84	119		
8	56	80		
9	23	47		
10	0	2		
NOTAS: χ^2 =Prueba χ^2 de Pearson,				
p=Significación				
Riesgo α =.05				

Para las notas redondeadas:

Podemos verificar una relación de dependencia entre la nota media final global redondeada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=31.44$, $p<.001$). Esta relación se manifiesta concretamente en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Además, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 66)

Para las notas segmentadas:

Se verifica la existencia de una relación de dependencia entre la nota media final global segmentada e incluir los estudios de religión en el currículo escolar ($\chi^2=20.39$, $p<.001$). La relación se verifica en que las notas de insuficiente y suficiente son más abundantes, nota a nota, en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de bien, notable y sobresaliente, nota a nota, son más abundantes en aquellos alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 67)

Para las notas truncadas:

Se comprueba la presencia de una relación de dependencia entre las notas medias finales globales truncadas e incorporar en el currículo los estudios de religión ($\chi^2=21.87$, $p<.001$). Esta relación se muestra en que las notas de 0 a 4 fueron más abundantes en aquellos alumnos que no estudiaron religión. Por otro lado, las notas de 5 a 10 eran más abundantes, nota a nota, en los alumnos que sí estudiaron religión. (Gráfico 68)

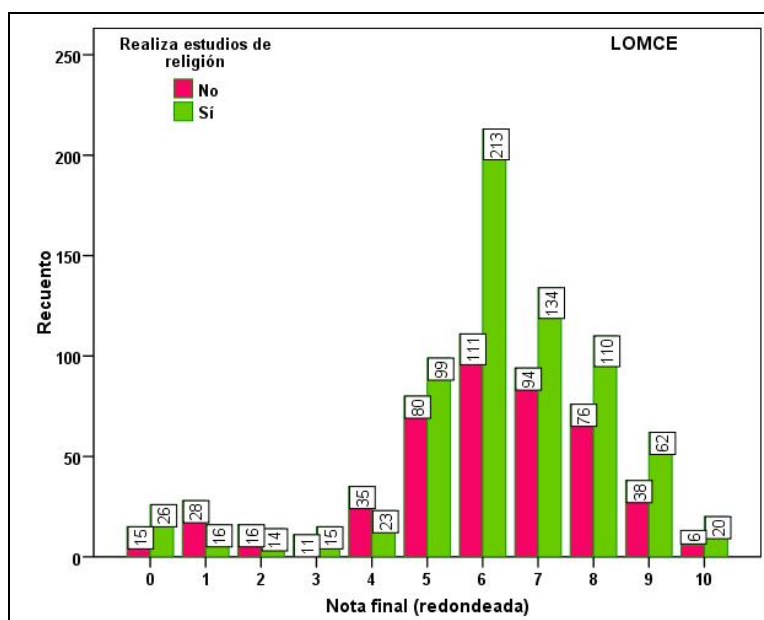


Gráfico 66. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos afectados por la LOMCE

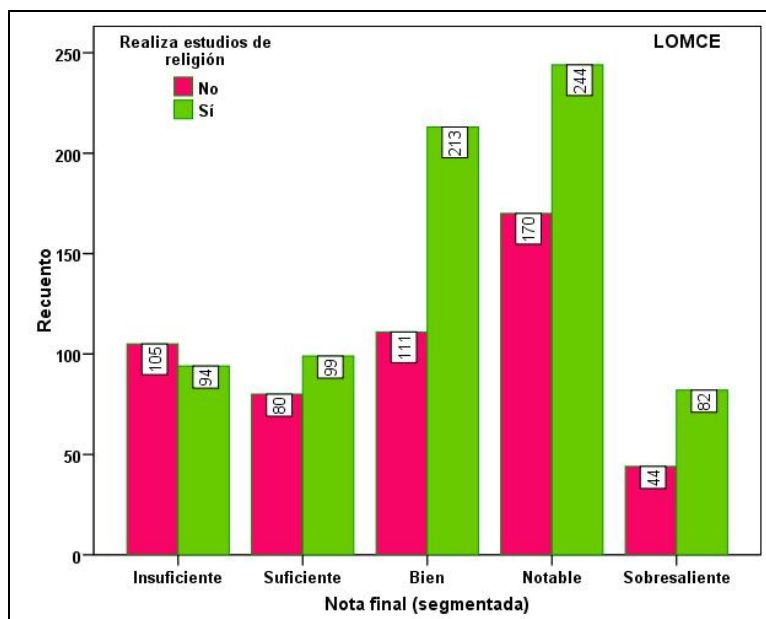


Gráfico 67. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global segmentada; solo alumnos afectados por la LOMCE

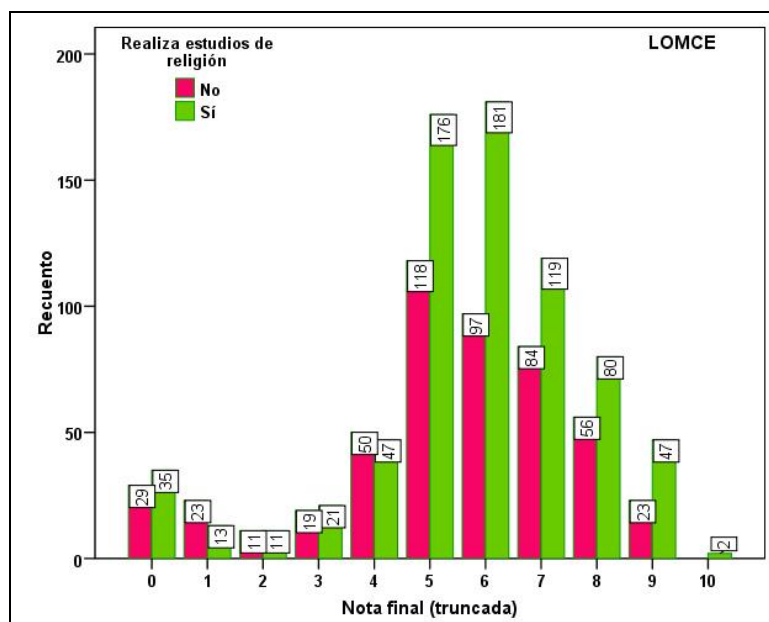


Gráfico 68. Reparto de alumnos que estudian religión o no por notas, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos afectados por la LOMCE

4.3. COMPARACIÓN DE PROPORCIONES

Tras la exposición de las relaciones habidas entre las diferentes notas (tres tipos) en relación a los estudios de religión católica, se considera la comparación de las distintas proporciones, tratando de evidenciar si las diferencias son o no significativas. Las notas que se van a emplear son de tres tipos: redondeadas, segmentadas y truncadas. Las notas de 10 y 0 se van a tratar en apartado propio, fuera de la secuencia normal de 0 a 10, y serán denominadas “excelencia” (en referencia al valor 10) y “fracaso” (en referencia al valor 0)

NOTA: Este apartado del estudio analítico se asemeja al anterior (relaciones entre variables), aunque se trata de aspectos bien diferenciados. En los apartados anteriores (del 2.2 al 2.2.1.5.2.) se estudió si el reparto de alumnos, nota a nota y en relación a poseer estudios o no de religión, era o no generalizable a la población origen de donde procede la muestra de alumnos estudiada. El estudio en todo caso se completaba por medio de tablas de contingencia bivariantes y la cuantificación del estadístico Ji Cuadrado (χ^2) de Pearson, y su significación. Se trata por tanto de estudios que analizan globalmente cada situación, interesando sobre todo lo que acontece globalmente. El estudio que se desarrolla en este epígrafe y siguientes (del 5.3. al 5.3.3.2.), analiza si existen diferencias en las proporciones de alumnos que alcanzan las diferentes notas, en función de haber estudiado religión o no, y se realiza por medio de la cuantificación del estadístico z (variable normal centrada y reducida) y su significación. Por un lado, se estudiarán las diferencias entre estudiar religión o no, y posteriormente, considerando solo aquellos alumnos que sí estudiaron religión, se analizarán las diferencias de proporciones entre chicos y chicas, nota a nota.

4.3.1. Notas (redondeadas, segmentadas, truncadas) vs. estudiar religión

Se centra el estudio (tabla 35) en las comparaciones de las proporciones de alumnos que estudian o no religión, nota a nota (redondeada, segmentada, truncada). El análisis se va a desarrollar sobre la totalidad de los registros disponibles, sin diferenciar grupos, toda la muestra a la vez.

Tabla 35.

Comparación de proporciones de alumnos que estudian o no religión, según la nota obtenida, nota a nota (redondeadas, segmentadas, truncadas); toda la muestra

Variables	Realiza estudios de religión		Z	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
1	259	150	5.21	<.001
2	163	130	1.92	.055
3	193	121	4.79	<.001
4	327	240	3.61	<.001
5	830	677	3.92	<.001
6	1091	1407	6.27	<.001
7	851	1069	4.94	<.001
8	544	790	6.74	<.001
9	348	481	4.56	<.001
Nota final global segmentada				
Insuficiente	1266	830	9.32	<.001
Suficiente	830	677	3.92	<.001
Bien	1091	1407	6.27	<.001
Notable	1395	1859	8.05	<.001
Sobresaliente	426	651	6.71	<.001
Nota final global truncada				
1	200	122	4.23	<.001
2	165	119	2.69	.006
3	238	159	3.89	<.001
4	500	392	3.59	<.001
5	1053	1086	0.71	.478
6	996	1343	7.10	<.001
7	700	901	4.98	<.001
8	472	630	4.71	<.001
9	220	378	6.25	<.001

NOTAS: z=Prueba z de comparación de proporciones, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Sobre las notas redondeadas:

Se evidencia que existen diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron diferentes notas, nota a nota, entre los que estudian religión o no lo hacen, y concretamente se muestran en que con la nota media final global redondeada de 1 punto hay proporcionalmente más alumnos que no estudian religión ($z=5.21$, $p<.001$), al igual que pasa con la nota de 3 puntos ($z=4.79$, $p<.001$), de 4 puntos ($z=3.61$, $p<.001$) y de 5 puntos ($z=3.92$, $p<.001$). En cambio, con la nota media final global redondeada de 6 puntos hay proporcionalmente más alumnos que sí estudian religión ($z=6.27$, $p<.001$), al igual que ocurre con la nota de 7 puntos ($z=4.94$, $p<.001$), de 8 puntos ($z=6.74$, $p<.001$) y de 9 puntos ($z=4.56$, $p<.001$). En referencia a la nota de 2 puntos, no se pueden identificar una diferencia significativa de proporciones, aunque se puede constatar que la proporción de alumnos que no estudiaron religión es superior. (Gráfico 28)

Sobre las notas segmentadas:

Se observa que existen diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron diferentes notas, nota a nota, entre los que estudian religión o no lo hacen, y concretamente se muestran en que con la nota media final global segmentada de insuficiente hay proporcionalmente más alumnos que no estudian religión ($z=9.32$, $p<.001$), al igual que pasa con la nota de suficiente ($z=3.92$, $p<.001$). Al contrario, acontece con la nota de bien, que presenta diferencia significativa y superior de proporción de alumnos que sí estudian religión ($z=6.27$, $p<.001$), lo cual ocurre también con la nota de notable ($z=8.05$, $p<.001$) y de sobresaliente ($z=6.71$, $p<.001$). (Gráfico 29)

Sobre las notas truncadas:

Se puede confirmar que existen diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron diferentes notas, nota a nota, entre los que estudian religión o no lo hacen, y concretamente se muestran en que con la nota media final global truncada de 1 punto hay proporcionalmente más alumnos que no estudian religión ($z=4.23$, $p<.001$), al igual que pasa con la nota de 2 puntos ($z=2.69$, $p=.006$), con al de 3 puntos ($z=3.89$, $p<.001$), con la de 4 puntos ($z=3.59$, $p<.001$). En cambio, al analizar la nota de 6 puntos la orientación se cambia de sentido, habiendo mayor proporción de alumnos que decidieron estudiar religión ($z=7.10$, $p<.001$), cosa que ocurre con la nota de 7 puntos ($z=4.98$, $p<.001$), de 8 puntos ($z=4.71$, $p<.001$) y de 9 puntos ($z=6.25$, $p<.001$). No se

obtuvo una diferencia significativa en las proporciones de alumnos que obtuvieron 5 puntos, aunque el número de ellos que estudiaron religión fue superior. (Gráfico 30)

4.3.2. Notas (redondeadas, segmentadas, truncadas) vs. Sexo

Se centra el estudio (tabla 36) en las comparaciones de proporciones de alumnos por sexo, considerando solo los que han decidido estudiar religión, según las notas obtenidas, nota a nota (redondeadas, segmentadas, truncadas)

Tabla 36.

Comparación de proporciones de alumnos que sí estudian religión de cada sexo, según la nota obtenida, nota a nota (redondeadas, segmentadas, truncadas)

Variables	Sexo		Z	p
	Chico	Chica		
Nota final global redondeada				
1	92	58	2.71	.007
2	95	35	4.78	<.001
3	74	47	2.40	.017
4	128	112	1.03	.303
5	411	266	5.45	<.001
6	709	698	0.29	.772
7	535	534	0.03	.960
8	336	454	4.15	<.001
9	213	268	2.49	.004
Nota final global segmentada				
Insuficiente	504	326	6.04	<.001
Suficiente	411	266	5.45	<.001
Bien	709	698	0.29	.772
Notable	871	988	2.71	.007
Sobresaliente	278	373	3.68	<.001
Nota final global truncada				
1	89	33	4.61	<.001
2	83	36	4.01	<.001
3	92	67	1.96	.05
4	227	165	3.09	<.001
5	604	482	3.68	<.001

6	648	695	1.28	.201
7	431	470	1.30	.194
8	267	363	3.78	<.001
9	166	212	2.35	.024

NOTAS: z=Prueba z de comparación de

proporciones, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Sobre las notas redondeadas:

Se puede confirmar que se manifiestan diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron diferentes notas, nota a nota, entre los chicos y las chicas, y concretamente se observa en que con la nota media final global redondeada de 1 punto hay proporcionalmente más alumnos varones ($z=2.71$, $p=.007$), al igual que pasa con la nota de 2 puntos ($z=4.78$, $p<.001$), de 3 puntos ($z=2.40$, $p=.017$), y de 5 puntos ($z=5.45$, $p<.001$). Al analizar las notas superiores se observa que la proporción de alumnos mayoritaria con la nota de 8 puntos es la de chicas ($z=4.15$, $p<.001$), ocurriendo lo mismo con la nota de 9 puntos ($z=2.49$, $p=.004$). Con la nota de 4 puntos las diferencias no fueron significativas, aunque es evidente que son mayoritarios los chicos. Con las notas de 6 y 7 puntos pasa justamente lo contrario: si bien las diferencias de proporciones no son significativas, son mayoritarias las chicas. (Gráfico 69)

Sobre las notas segmentadas:

Se observa que existen diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron diferentes notas, nota a nota, entre los chicos y las chicas, y concretamente se muestran en que con la nota media final global segmentada de insuficiente hay proporcionalmente más chicos ($z=6.04$, $p<.001$), al igual que pasa con la nota de suficiente ($z=5.45$, $p<.001$). Al contrario, acontece con la nota de notable, que presenta diferencia significativa y superior de proporción de chicas ($z=2.71$, $p=.007$), lo cual ocurre también con la nota de sobresaliente ($z=3.68$, $p<.001$). Con la nota de bien no se presentaron diferencias significativas, aunque la proporción de chicos es superior. (Gráfico 70).

Sobre las notas truncadas:

Se puede evidenciar que existen diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron diferentes notas, nota a nota, entre los chicos y las chicas, y

concretamente se muestran en que con la nota media final global truncada de 1 punto hay proporcionalmente más chicos ($z=4.61$, $p<.001$), al igual que pasa con la nota de 2 puntos ($z=4.01$, $p<.001$), con la de 4 puntos ($z=3.09$, $p<.001$), y con la de 5 puntos ($z=3.68$, $p<.001$). En cambio, al analizar la nota de 8 puntos la orientación se cambia de sentido, habiendo mayor proporción de chicas ($z=3.78$, $p<.001$), aconteciendo otro tanto con la nota de 9 puntos ($z=2.35$, $p=.024$). No se obtuvo una diferencia significativa en las proporciones de alumnos que obtuvieron 3 puntos, aunque el número de chicos fue superior. Con las notas de 6 y 7 tampoco se pudieron observar diferencias significativas, a pesar que el número de chicas fuera superior. (Gráfico 71).

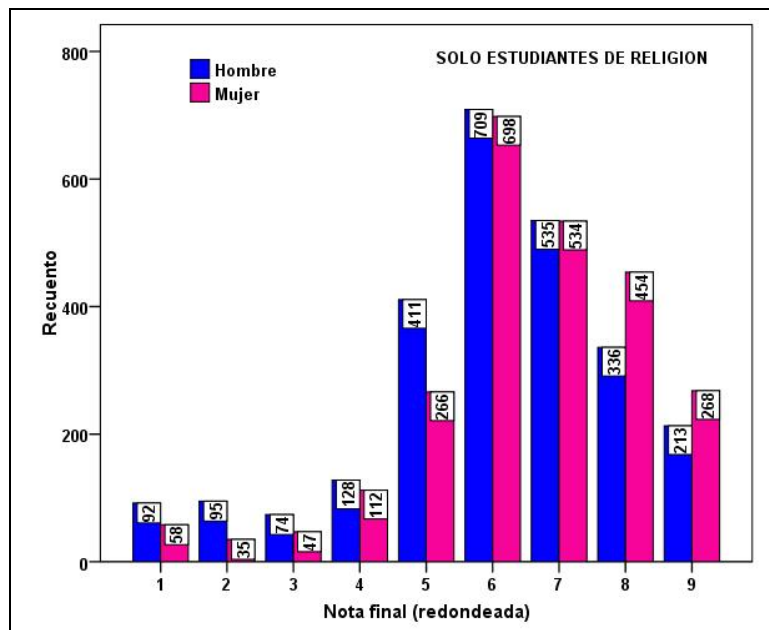


Gráfico 69. Reparto de alumnos por sexo, nota a nota.

Nota final global redondeada; solo alumnos que estudiaron religión.

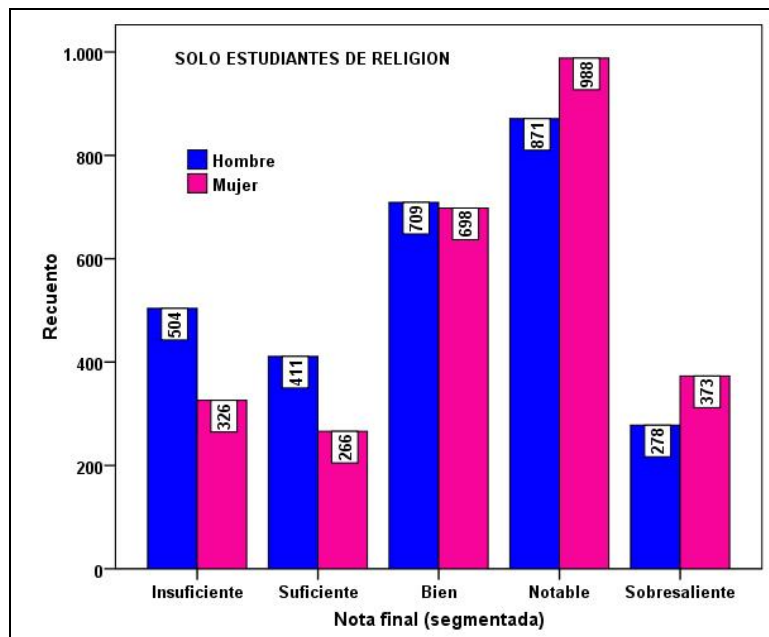


Gráfico 70. Reparto de alumnos por sexo, nota a nota.

Nota final global segmentada; solo alumnos que estudiaron religión.

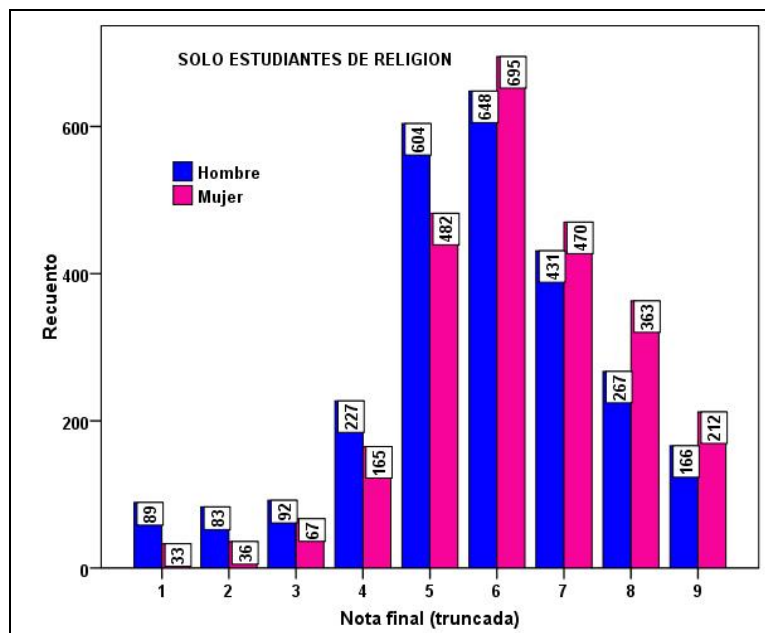


Gráfico 71. Reparto de alumnos por sexo, nota a nota.

Nota final global truncada; solo alumnos que estudiaron religión.

4.3.3. Comparación de proporciones: estudio sobre la Excelencia y el Fracaso

Se considera el análisis de las notas máxima y mínima de manera particular,

denominándolas excelencia (solo nota 10) y fracaso (solo nota 0). El análisis es simplemente la parte que en el anterior no se ha mostrado (véase que las tablas contienen notas desde el 1 hasta el 9, sin considerar ni el 0 ni el 10).

En relación a la que se denominará excelencia se quiere destacar que se trata del caso particular del alumno que obtiene la máxima nota en cada una de las asignaturas, lo que le lleva a obtener esa misma máxima nota como promedio de todas las demás.

En el 2º caso, denominado fracaso se quiere hacer la siguiente consideración: se trataría del caso particular de aquel alumno que obtiene la mínima nota en todas y cada una de las asignaturas, promediando también la mínima nota como resultado global. Eso constituiría una descripción de esa nota desde un punto de vista global. No obstante, es muy difícil creer que eso pueda darse en alguna ocasión (0 en cada asignatura y 0 como resultado promedio de todas ellas). Así que fracaso es más que nada una denominación, no una característica distintiva definitoria de ningún alumno. Sin embargo, ese valor sí es real. Se trata entonces sobre todo de fracaso desde un punto de vista administrativo: casos en que no se ha podido evaluar (y que se debe no obstante incluir un valor en la casilla correspondiente de cada expediente), causado por diversas cuestiones: matrículas erróneas, plazos temporales no alcanzados (se han satisfecho fuera de plazo, o no se han satisfecho las condiciones de aplicación), etc. Evidentemente no es tanto un fracaso del alumno en lo académico como un problema de tipo administrativo que ha de resolverse, y temporalmente queda reflejado en el expediente como un 0. Lo que este trabajo pretende es analizar las relaciones que esa nota (la reflejada en el expediente) tiene respecto de los estudios de religión católica. Las tablas 25 y 26 muestran las diferentes proporciones sobre la excelencia y el fracaso, en relación al estudio de la religión, considerando toda la muestra, y considerando solo aquellos que sí estudió religión, en relación al sexo.

NOTA: No se va a realizar estudios sobre la excelencia o el fracaso con notas segmentadas, pues no se contempla un apartado que sea de “solo 10 puntos” o “solo 0 puntos”, estando estos valores englobados en las categorías de sobresaliente e insuficiente.

4.3.3.1. Excelencia y fracaso (notas redondeadas, truncadas) vs. estudiar religión

Se orienta el estudio al análisis de las diferencias de proporciones de alumnos que

estudiaron o no religión, según la nota final de excelencia o fracaso (nota redondeada, nota truncada) (tabla 37):

Tabla 37.

Comparación de proporciones de alumnos que estudian o no religión, según la nota de excelencia o fracaso (notas redondeadas y truncadas)

Variables	Realiza estudios de religión		Z	p
	No	Sí		
Nota final global redondeada				
Fracaso (0)	324	189	5.76	<.001
Excelencia (10)	78	170	5.48	<.001
Nota final global truncada				
Fracaso (0)	459	272	6.70	<.001
Excelencia (10)	5	22	2.77	.006

NOTAS: z=Prueba z de comparación de proporciones, p=Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Sobre las notas redondeadas:

Se evidencia que se manifiestan diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron valores de excelencia o de fracaso, entre aquellos que estudian o no religión, y concretamente se observa en que con la nota media final global redondeada de 0 puntos (fracaso) hay proporcionalmente más estudiantes que no eligieron la asignatura de religión ($z=5.75$, $p<.001$). Al analizar la nota de 10 puntos (excelencia) se manifiesta que la proporción de alumnos mayoritaria es la de aquellos que escogieron estudiar religión ($z=5.48$, $p<.001$). (Gráfico 71)

Sobre las notas truncadas:

Se identifican diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron valores de excelencia o de fracaso, entre aquellos que estudian o no religión, y concretamente se observa en que con la nota media final global truncada de 0 puntos

(fracaso) hay proporcionalmente más estudiantes que no eligieron la asignatura de religión ($z=6.70$, $p<.001$). Al analizar la nota de 10 puntos (excelencia) se manifiesta que la proporción de alumnos mayoritaria es la de aquellos que escogieron estudiar religión ($z=2.77$, $p=.006$). (Gráfico 30)

4.3.3.2. Excelencia y fracaso (notas redondeadas, truncadas) vs. sexo

Se orienta el estudio al análisis de las diferencias de proporciones de alumnos, por sexos, entre los que sí estudiaron religión, según la nota final (redondeada, truncada) de excelencia o fracaso (tabla 38):

Tabla 38.

Comparación de proporciones de cada sexo sobre alumnos que sí estudian religión, según la obtención de excelencia o fracaso (notas redondeadas y truncadas)

Variables	Sexo		Z	p
	Chico	Chica		
Nota final global redondeada				
Fracaso (0)	115	74	2.92	.004
Excelencia (10)	65	105	2.99	.003
Nota final global truncada				
Fracaso (0)	160	112	2.87	.004
Excelencia (10)	6	16	1.94	.052

NOTAS: z =Prueba z de comparación de proporciones, p =Significación

Riesgo $\alpha=.05$

Sobre las notas redondeadas:

Se evidencia que se manifiestan diferencias significativas de proporciones de alumnos que obtuvieron valores de excelencia o de fracaso, entre chicos y chicas, y se confirma que con la nota media final global redondeada de 0 puntos (fracaso) hay proporcionalmente más chicos que chicas ($z=2.92$, $p=.004$). Al analizar la nota de 10 puntos (excelencia) se manifiesta que la proporción de alumnos mayoritaria es la de

chicas ($z=2.99$, $p=.003$). (Gráfico 72)

Sobre las notas truncadas:

Se muestran diferencias de significación en las proporciones de alumnos que obtuvieron valores de excelencia o de fracaso, entre chicas y chicos. En concreto se pudo identificar que con la nota media final global truncada de 0 puntos (fracaso) hay proporcionalmente más chicos ($z=2.87$, $p=.004$). No se pudieron identificar diferencias de significación estadística en las proporciones de chicos y chicas al analizar la nota de 10 puntos (excelencia); no obstante el número de chicas fue claramente superior. (Gráfico 73).

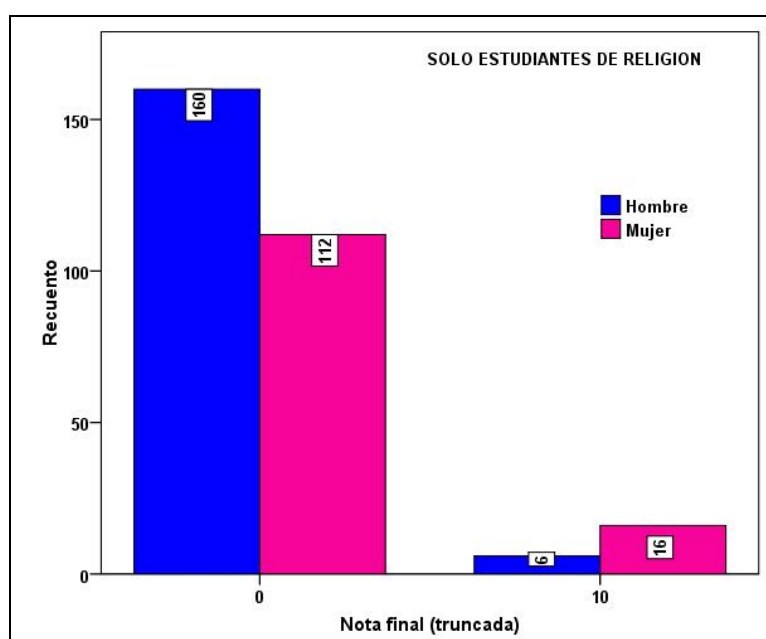


Gráfico 72. Reparto de alumnos por sexo, notas de excelencia y fracaso, nota a nota. Nota final global redondeada; solo alumnos que estudiaron religión.

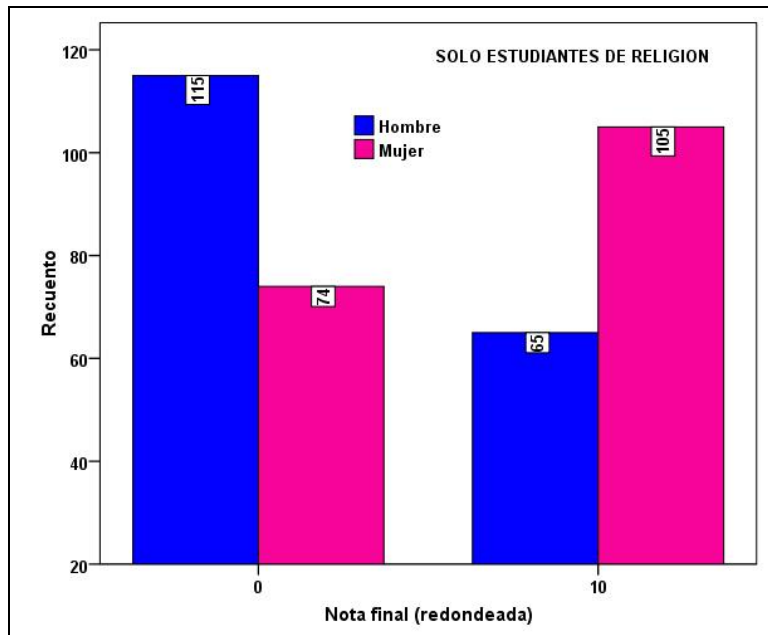


Gráfico 73. *Reparto de alumnos por sexo notas de excelencia y fracaso, nota a nota. Nota final global truncada; solo alumnos que estudiaron religión*

5. DISCUSIÓN

En cuanto a los valores descriptivos, los tamaños de los grupos, si bien no se han comparado formalmente, se muestran lo suficientemente semejantes como para poder desestimar el sesgo que tamaños muy desiguales pudiera introducir. Así hay semejante grupo de chicas que de chicos (52.2% contra 47.8%), de cada curso de la ESO (entre el 23.2% y el 26.6%), de cada año académico (del 24.8% al 25.2%), del porcentaje de alumnos que estudian o no religión (del 48% al 52%). Las únicas muestras que presentan claras diferencias en su proporción son la propias de cada centro escolar (del 12% al 26%), y las propias de la Ley de educación en vigor (del 11.9% al 88.1%). En el 1º caso es debido al tamaño diferente de cada centro, y en el 2º caso se debe a la antigüedad de la Ley en cuestión (LOE: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, vigente desde el 24 de mayo de 2006; LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, vigente desde el 30 de diciembre de 2013).

En lo relativo a las notas, se han manejado con una triple perspectiva, enfocando en la prioridad de controlar cualquier sesgo:

- las notas truncadas han permitido trabajar con la parte nuclear de las notas, eliminando la influencia de los decimales de la misma, que se han limitado
- las notas redondeadas que han permitido simplificar la comprensión de las notas de la manera más básica (sin decimales) y más equilibrada posible: los redondeos permiten repartir de forma equilibrada las notas que ascienden a la siguiente nota (valores de las décimas desde 5 hasta 9), y las notas que descienden a la nota anterior (valores de las décimas desde 0 hasta 4),
- las notas segmentadas permiten agrupaciones lógicas de las notas, simplificando las 11 posibilidades que ofrecen las notas redondeadas (desde 0 hasta 10) en solo 5 (desde insuficiente hasta sobresaliente). La nota media global que se obtuvo de los datos originales fue de 5.80 puntos ($DE=2.35$), siendo una variable no normal. Esa no normalidad informa que los alumnos, en general, están más orientados a obtener mejores notas que no peores (hay una clara asimetría a la derecha o positiva), esto es, hay mayor abundancia de notas más altas que más bajas.

Comparaciones de medias:

Las comparaciones han ido mostrando como en la práctica totalidad de los casos, las notas promedio global se corresponden a alumnos que sí estudiaron religión. Así, considerando la totalidad de la muestra, sin diferenciar sexos, edades o cualquier otra cuestión, han sido superiores las notas de quienes han incluido los estudios de religión en su currículo que las de quienes no lo hicieron. Al considerar solo el colectivo de los chicos se mantuvo este resultado: entre los chicos, las notas globales promedio final de aquellos que estudiaron religión fueron superiores que las de quienes no lo hicieron. Y al considerar solo a las chicas las conclusiones fueron idénticas: entre las chicas, las notas globales promedio final de aquellas que estudiaron religión fueron superiores que las de quienes no lo hicieron. Las razones de todo ello pueden ser múltiples, algunas de ellas enunciadas como cuestiones míticas no verificadas en este estudio: -la asignatura de religión es sencilla de aprobar, y con ella se alcanzan notas elevadas, lo que sube la nota media global (este aspecto no se ha verificado, no sabiendo si es cierto que la asignatura de religión obtiene en general notas superiores que cualesquiera otra asignatura), aunque igual argumento podría esgrimirse de la asignatura alternativa a la religión.

Otras pueden aludir a que los que estudian religión son alumnos más centrados y eso se manifiesta en sus notas o que las enseñanzas desprendidas del estudio de la asignatura de religión contienen orientaciones hacia el desarrollo de las propias potencialidades, el esfuerzo personal, etc., lo que se manifiesta en la consecución de notas mejores, fruto de superiores esfuerzos y dedicación, podemos encontrar respuesta también en que los alumnos que realizaron la elección de religión como asignatura de estudio puede corresponderse con modelos parentales estrechamente vigilantes de sus vástagos, lo que facilita el logro de notas superiores que si la vigilancia fuera menos presionante.

Y sobre todo como expuse anteriormente podemos encontrar sentido a estas diferencias si enfocamos la Inteligencia Espiritual, como inteligencia que da sentido a la vida.

Sea como fuere todas las hipótesis explicativas, siendo de una u otra manera toda ellas ciertas, muestran de manera inequívoca la relación entre estudiar religión y obtener buenas notas.

Identificado que en ambos sexos se mantiene la relación entre estudiar religión y la presencia de notas mejores, interesa saber, como si de un ranking se tratara, quienes obtienen mejores notas, según se estudie o no religión y según el sexo. Así se evidencia

que tras ordenar la totalidad de la muestra entre chicos y chicas que estudian o no religión (chicas que no estudian religión, chicas que sí estudian religión, chicos que no estudian religión, chicos que sí estudian religión), las cuatro categorías no obtienen la misma cuantía en las notas finales, corroborado de modo estadísticamente significativo.

Considerando solo a quienes estudian religión, las notas más altas se corresponden a las chicas. Considerando solo a quienes no estudian religión las notas más altas se corresponden a las chicas. Considerando solo a los chicos, las notas más altas son de aquellos que estudian religión. Considerando solo a las chicas las notas más altas se corresponden a quienes estudian religión.

Únicamente se manifiesta igualdad estadística entre chicas que no estudian religión y chicos que sí lo hacen, aunque ellos obtienen valores numéricamente superiores. Las dos grandes conclusiones que se pueden extraer de este estudio con el método anova (análisis de la variancia) es que ellas, en general, obtienen, mejores notas que ellos, tanto si se estudia o no se estudia religión, y que quienes estudian religión obtienen, en general, mejores notas que quienes no lo hacen, tanto si son chicas como si son chicos. Y que son las chicas que estudia religión las que mejores notas sacan.

Son dos, entonces, los elementos que hacen incrementar las notas de los alumnos: -sí estudiar religión, y -ser chica. Siendo una conclusión cierta tiene de novedoso, aunque ya existían estudios en la misma dirección (Borg, 2015), contrarios al modelo androcéntrico, en que se define que ellos, los chicos, son escolarmente mejores que las chicas: nuestros resultados dicen justamente lo contrario.

Al cotejar la muestra segmentada de diversas maneras (por años académicos, por nivel de estudios, por ley en vigor), en todos los casos, año a año, curso a curso, ley a ley, los alumnos que estudiaron religión obtuvieron notas superiores que aquellos que no lo hicieron. Queda definitivamente evidenciado que existe una estrecha relación entre estudiar religión y obtener notas mejores que quienes no lo hacen: serán mejores los que estudian religión que los que no lo hacen, considerando toda la muestra, diferenciado por sexos, diferenciado por años académicos, diferenciado por niveles educativos, diferenciado por leyes educativas de influencia. Únicamente existe una distorsión en esta homogeneidad: en 1º de la ESO los alumnos que estudian y no estudian religión no muestran diferencias significativas en las notas, aunque las notas de los que eligen

religión son numéricamente superiores. Queda para estudios posteriores analizar este aspecto. Entre algunas posibles explicaciones podríamos encontrar que acaso sea debido a que estos alumnos acaban de incorporarse a la ESO, que es cualitativamente diferente a la EPO: menos control individual, mayores niveles de libertad, mayor nivel de anonimato (los profesores de secundaria conocen muchos menos aspectos de la vida privada y/o pública de los alumnos que lo que conocían los profesores de primaria), y un cierto incremento de los comportamientos con manifestaciones de rebeldía, irresponsabilidad, desobediencia, etc., desde un punto de vista comparativo con la primaria. En ese 1º año el alumno mayormente se centra en adaptarse a las nuevas realidades más que en los estudios. Quizá por ese motivo los alumnos aparecen como indiferenciados, con iguales notas entre los que sí y no estudian religión. Por ese motivo desde 2º de la ESO y en adelante se vuelven a mostrar diferencias de notas entre los que sí y no estudian religión.

Considerando los centros escolares solo se ha manifestado la relación entre estudiar religión y las superiores notas en tres de ellos; en los otros dos no se ha dado la diferencia significativa (29.2% de los alumnos del total de la muestra), si bien hay que aclarar que aunque las diferencias no fueran de significación estadística, numéricamente en todos los casos las notas fueron superiores en todos los alumnos que estudiaron religión, por encima de quienes no lo hicieron. Además se ha mostrado que las diferencias son significativas en el 70.2% del alumnado (parte proporcional de alumnos de los centros en que sí se da la diferencia significativa). No se ha podido identificar la causa de esas diferencias entre centros escolares, lo que requerirá estudios en mayor profundidad.

6. CONCLUSIONES

Retomamos las hipótesis planteadas al principio de la investigación para comprobar en qué medida se han cumplido. Siendo las siguientes nuestras hipótesis de partida:

- El alumnado que cursa Religión obtiene mejor nota media final que el que no lo cursa.
- El alumnado que cursa Religión obtiene mejores calificaciones.

-El alumnado que no cursa Religión obtiene peores calificaciones.

-La excelencia académica y el fracaso escolar se relacionan con cursar o no Religión

-Las alumnas que cursan religión, son las que obtienen la mejor nota media final y las mejores calificaciones.

En primer lugar y respecto a la hipótesis principal se pretendía demostrar que el alumnado que cursa ERE, obtiene mejor nota media final que el que no lo cursa o que cursa Valores. Y así se ha demostrado.

Por tanto a modo de sumario, podemos concluir lo siguiente:

Comprobamos con el análisis de la nota media final que hay relación significativa entre estudiar Religión y obtener mayor nota media final. Así el alumnado que estudia religión obtiene una nota media final más alta, 6,15 (Bien) que el alumnado que no la estudia, 5,45 (Suficiente) por lo que podemos concluir que cursar la asignatura de religión en la ESO correlaciona con obtener una nota media final de Bien, frente al alumnado que no la elige, que tiene una nota media final de Suficiente.

Derivada de esta primera hipótesis, aparecen las dos siguientes, y son que el alumnado que cursa ERE obtiene calificaciones más altas. Y así mismo comprobar que el alumnado que obtiene calificaciones más bajas es el que no cursa ERE o el que cursa Valores Éticos.

Para comprobar ambas se analizó también la relación entre el sexo, los estudios de religión y la nota media final, mediante un estudio Anova, concluyendo que existen diferencias significativas en la nota media final en función del sexo y el estudio de la religión, observándose notas significativamente crecientes desde los hombres que no estudian religión, nota más baja 5,22, mujeres que no estudian religión 5,72 de nota media final, hombres que sí estudian religión 5,86 de nota media final y la máxima nota media final la encontramos en las mujeres que sí estudian religión 6,41

También se analizó la nota media final según cursos académicos y en todos los cursos se observa que hay diferencias significativas a favor del alumnado que estudia Religión, teniendo una nota media final más alta. Por lo que podemos seguir afirmando que hay relación entre estudiar Religión y obtener mayor nota media final para los cuatro cursos

escolares analizados, 2012-2013; 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016. Lo que supone que el alumnado que estudia Religión vemos que obtiene mayor nota media final que el alumnado que no la cursa.

También se analizó la nota media final según el nivel académico y se encontraron igualmente diferencias significativas a favor del alumnado que cursa Religión en su nota media final para los cursos de 2º, 3º y 4º de ESO, por lo que podemos concluir que se han encontrado diferencias significativas a favor del alumnado que cursa Religión en su nota media final, en todas las variables analizadas por curso, sexo y nivel educativo, excepto en 1º.

En la misma línea se analizaron las calificaciones según la nota final redondeada, truncada y segmentada en función de los cursos, niveles y sexo. Y se comprueba en todos los casos que las calificaciones del alumnado que estudia religión tiene una frecuencia superior en los valores superiores, e inferior en los inferiores, en comparación con los que no estudian religión.

Las siguientes hipótesis se relacionan con la excelencia académica, obtener 10 de nota media final y con el fracaso escolar obtener 0 de nota media final y planteo que ambos parámetros excelencia académica y fracaso escolar se relacionan con cursar o no ERE

Respecto a obtener 0 de nota media final 0 en su versión truncada y redondeada en ambos casos hay diferencias significativas en la proporción de los que no estudian religión en comparación de los que sí lo hacen y cuando el análisis lo centramos en las proporciones de alumnos con esa nota distinguidos por sexo, también comprobamos que existe diferencia significativa en la proporción de los que son hombres en comparación de las que son mujeres.

Respecto a obtener 10 de nota media final en su versión truncada y redondeada en ambos casos comprobamos que hay diferencias significativas en la proporción de los que estudian religión en comparación de los que no lo hacen, al revés que en el supuesto anterior.

Y para terminar vemos que también se cumple la última hipótesis planteada, que son las alumnas que cursan ERE las que obtienen mejor nota media final y las mejores

calificaciones.

Para esto analizamos la proporción de alumnos que sacan 10 de nota media final redondeada y que estudian religión, distinguidos por su sexo, vemos que existen diferencias significativas en la proporción de las que son chicas en comparación de los que no lo son.

Así si atendemos a las relaciones entre variables en función de estudiar religión:

Los análisis más específicos de las notas, diferenciadas por tipos (redondeadas, segmentadas y truncadas), muestran las siguientes evidencias generales:

- Para notas redondeadas: los alumnos que estudiaron religión exhibían mayoritariamente notas entre 6 y 10 puntos, tanto considerados en conjunto, como diferenciados por sexos, o diferenciados por años escolares, o por nivel educativo, o por ley de educación vigente, excepto en los alumnos de 3º de la ESO y los alumnos afectados por la LOMCE, en cuyos casos exhibían mayoritariamente notas entre 5 y 10 puntos. En cambio los alumnos que no estudiaron religión eran poseedores mayoritarios de notas entre 0 y 5 puntos, a excepción de los alumnos de 3º de la ESO o los afectados por la LOMCE, que exhibían mayoritariamente notas entre 0 y 4 puntos.
- Para notas segmentadas: los alumnos que estudiaron religión mostraron mayoritariamente notas entre el segmento del bien y el sobresaliente. por otro lado los alumnos que no estudiaron religión mostraron mayoritariamente notas entre los segmentos de insuficiente y suficiente. Este tipo de reparto se dio al considerar a toda la muestra, a la muestra diferenciada por sexos, por cursos académicos, por niveles escolares, por leyes educativas de influencia.
- Para notas truncadas: los alumnos que estudiaron religión obtuvieron mayoritariamente notas entre los valores de 5 y 10 puntos, en comparación con los que no estudiaron religión, cuyas notas mayoritariamente están entre los 0 y los 4 puntos. Este reparto se mantuvo cuando se consideró toda la muestra para el análisis, o separada por sexos, o por cursos escolares, o por niveles escolares, o por leyes educativas de influencia. Las únicas excepciones se dieron en los cursos 2013-14, 2014-15, que los estudiosos de religión obtuvieron notas entre 6 y 10, y los no estudiosos entre 0 y 5. En definitiva se observa que tanto para notas redondeadas, como para las segmentadas o las truncadas, los alumnos que

estudiaron religión eran portadores, agrupación a agrupación (toda la muestra, por sexos, por cursos académicos, por nivel educativo, por ley de educación de influencia) de las notas más altas, y que los no estudiosos de religión ostentaron las notas más bajas en conjunto.

En cuanto a la comparación de proporciones: reparto de notas en general en función de estudiar o no religión; toda la muestra:

Al estudiar de manera comparativa las proporciones de alumnos que ostentaron cada una de las notas redondeadas o truncadas (desde el valor de 1 al de 9 puntos), o segmentadas (de insuficiente a sobresaliente), de manera individualizada, confirmamos que:

- Para notas redondeadas: la proporción de alumnos con notas de 1 punto, 2 puntos, 3 puntos, 4 puntos, 5 puntos fueron mayoritariamente los que no estudiaron religión, a excepción de lo ocurrido con la nota 2, cuya significación estadística no se alcanzara; no obstante, la proporción de alumnos que no estudiaron religión era numéricamente superior a la de alumnos que sí la estudiaron. Por otro lado, la proporción de alumnos con notas de 6 puntos, 7 puntos, 8 puntos y 9 puntos fueron mayoritariamente estudiosos de religión, de manera estadísticamente significativa.
- Para notas segmentadas: la proporción de alumnos con nota de insuficiente, o con nota de suficiente, fueron en su mayoría de los que no estudiaron religión. La proporción de alumnos que obtuvieron notas de bien, de notable, de sobresaliente, fueron en su mayoría estudiantes de religión, todo ello de manera estadísticamente significativa.
- Para notas truncadas: la proporción de alumnos con notas de 1 punto, 2 puntos, 3 puntos, 4 puntos, fueron mayoritariamente los que no estudiaron religión. Por otro lado, la proporción de alumnos con notas de 6 puntos, 7 puntos, 8 puntos y 9 puntos fueron mayoritariamente estudiosos de religión, de manera estadísticamente significativa. En cuanto a la nota de 5 puntos no hubo diferencias significativas en la proporción de alumnos que estudiaron o no religión; en cambio se observó que el número de alumnos que sí estudiaron religión fue superior a los que no lo hicieron.

Concluyendo, se puede confirmar que tanto para las notas redondeadas, las segmentadas

o las truncadas, la proporción de alumnos con notas más bajas estaba constituida por alumnos que no estudiaron religión, y la proporción de alumnos con las más altas estaba constituida por alumnos que sí estudiaron religión, nota a nota, en todos los tipos de nota.

Si nos fijamos en la comparación de proporciones: reparto de notas en general en función del sexo; solo estudiantes de religión:

Al realizar este mismo estudio solo con los alumnos que sí estudiaron religión se evidenció:

- Para notas redondeadas: la proporción de alumnos con notas de 1 punto, 2 puntos, 3 puntos, 5 puntos fueron mayoritariamente chicos, de manera estadísticamente significativa. En el caso de las notas de 4 puntos, 6 puntos y 7 puntos, no hubo diferencias significativas entre la proporción de chicos y chicas, aunque numéricamente los chicos fueron un número superior en todos los casos. Por otro lado, la proporción de alumnos con notas de 8 puntos y 9 puntos fueron mayoritariamente chicas.
- Para las notas segmentadas: la proporción de alumnos con nota de insuficiente, o con nota de suficiente, fueron en su mayoría chicos. No hubo diferencias significativas en la proporción de chicos y chicas en con la nota de bien, aunque numéricamente la proporción de chicos fuera superior. La proporción de alumnos que obtuvieron notas de notable, y de sobresaliente, fueron en su mayoría chicas.
- Para las notas truncadas: la proporción de alumnos con notas de 1 punto, 2 puntos, 4 puntos, 5 puntos, fueron mayoritariamente chicos. No hubo diferencias significativas en las proporciones de chicos y chicas con la nota de 3 puntos; no obstante, la proporción de chicos fue numéricamente superior a la de chicas. Por otro lado, la proporción de alumnos con notas de 8 puntos y 9 puntos fueron mayoritariamente chicas. En cuanto a las notas de 6 puntos y 7 puntos, no hubieron diferencias significativas en la proporción de chicas y chicos; en cambio se observó que el número de chicas fue numéricamente superior en ambos casos.

En conclusión, al considerar solo los alumnos que hubieron elegido la religión en su currículo, las chicas ostentaron de manera significativa las notas superiores, tanto en

notas redondeadas, segmentadas o truncadas, y los chicos las inferiores.

Si atendemos a la comparación de proporciones; notas de excelencia (nota de 10) o de fracaso (nota de 0) en relación a estudiar religión:

Considerando las notas redondeadas o truncadas, teniendo en cuenta toda la muestra y en relación a estudiar o no religión, se evidencia que:

- Para notas redondeadas: la proporción de alumnos con 0 puntos es significativamente superior entre los que no estudiaron religión que entre los que sí lo hicieron. La proporción de alumnos con 10 puntos es significativamente superior entre los que sí estudiaron religión que entre los que no lo hicieron .
- Para notas truncadas: la proporción de alumnos con 0 puntos es significativamente superior entre los que no estudiaron religión que entre los que sí lo hicieron. La proporción de alumnos con 10 puntos es significativamente superior entre los que sí estudiaron religión que entre los que no lo hicieron.

Se puede concluir que las notas de excelencia se corresponden de manera inequívoca con los estudiantes de religión, y las de fracaso a los estudiantes que no estudiaron esa disciplina.

Y para terminar comparamos proporciones; notas de excelencia (nota de 10) o de fracaso (nota de 0), solo estudiantes de religión y en relación al sexo:

Comprobamos que en relación a la excelencia (nota de 10) o el fracaso (nota de 0), tanto para las notas redondeadas o truncadas, teniendo en cuenta solo aquellos alumnos que sí eligieron estudiar religión y en relación a su sexo, se puede constatar que:

- Para notas redondeadas: la proporción de alumnos con 0 puntos es estadística y significativamente mayor entre los chicos. La proporción de alumnos con 10 puntos es significativamente superior entre las chicas.
- Para notas truncadas: la proporción de alumnos con 0 puntos es estadística y significativamente superior entre los chicos. La proporción de alumnos con 10 puntos es estadísticamente igual entre chicas y chicos, si bien el número de ellas es claramente superior.

En resumen: al estudiar solo aquellos alumnos que sí eligieron estudiar religión, las notas de 0 (fracaso) se corresponde claramente a chicos, mientras que en las notas de excelencia (10) corresponden mayoritariamente a chicas.

Por lo que podemos terminar afirmando que son las mujeres que estudian religión, las que más se relacionan con la excelencia académica y son los hombres que no cursan religión los que mayor riesgo tienen de presentar fracaso escolar.

Por tanto y para concluir vemos que se han cumplido todas las hipótesis planteadas, esto es la primera que el alumnado que cursa ERE, obtiene mejor nota media final que el que no la cursa, la segunda que el alumnado que cursa ERE obtiene calificaciones más altas, la tercera, el alumnado que no cursa ERE obtiene calificaciones más bajas, la cuarta hipótesis planteada era que la excelencia académica y el fracaso escolar se relacionan con cursar o no la ERE y como última hipótesis me planteaba que las alumnas que cursan ERE, son las que obtienen la mejor nota media final y las mejores calificaciones.

7. LIMITACIONES

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio, ya que no se han incluido variables que podrían haber sido significativas, y que podrían ser influyentes en el rendimiento académico, como pueden ser, el nivel socioeconómico de los padres, pertenecer a una familia monoparental, el país de origen de los padres del alumnado, la lengua materna, etc.

Otras variables más sensibles también han quedado pendientes de incorporar al análisis, como la orientación religiosa que profesa la familia, las evidencias en referencia a esa orientación religiosa (bautismos en el seno de la familia, confirmaciones y bodas católicas en el seno de la familia, nivel de participación semanal en el culto, etc.), para poder analizar si la elección de los estudios de religión de sus hijos estuviera relacionado con tradiciones familiares, creencias de los progenitores u otras consideraciones de igual importancia.

Pero al ser nuestro objetivo presentar una foto de los resultados académicos solo en torno a estudiar o no religión, no se incluyeron otras posibles variables.

Sólo se ha realizado el estudio en torno a la religión católica, ya que es la única que se encuentra presente en los centros escolares en la Región de Murcia, en la fecha en la que se realizó el estudio. Posteriormente se ha incluido la religión evangélica, aun

siendo minoritaria como oferta de los centros educativos, y poco elegida por parte de las familias, y queda pendiente introducir la religión musulmana, que tendría posiblemente un alto índice de elección por parte de familias y alumnado.

Una seria limitación del trabajo se establece en la no separación de las notas por materias, de manera que se pudieran tener las notas medias globales (de todo el conjunto de asignaturas estudiadas, como en el análisis ya realizado), las mismas notas medias finales sin incluir en el promedio la nota de religión, de modo que se pudiera verificar si existe relación entre estudiar religión y las notas en las demás asignaturas que no son religión.

Además el trabajo carece de la posibilidad de una mayor profundización que hubiera sido interesante, como repetir el mismo análisis que ya se ha realizado, pero segmentado por centros educativos, uno a uno, e incluso con los centros agrupados (de Murcia, de fuera de Murcia).

8. PROSPECTIVA

De una parte podemos señalar en relación a la clase de Religión en cuanto a los beneficios esperables, hay que apuntar a la posible influencia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene la asignatura de Religión para obtener mejores notas y por tanto evitar el fracaso escolar y conseguir la excelencia académica.

Como estrategia para completar el estudio se propone incluir variables como las siguientes: notas de asignaturas separadas por notas finales por asignatura, variables de tipo sociodemográfico en relación a los progenitores (profesiones, formación, religiosidad, nivel salarial, participación en cultos religiosos, etc.). sería interesante desarrollar este mismo estudio con un formato de medias repetidas: realizando un seguimiento a los alumnos (y sus notas) en los tránsitos entre 1º y 2º de la ESO, entre 2º y 3º, y entre 3º y 4º de la ESO, con intención de delimitar la tendencia que se pudieran dar (incremento o decremento en las notas).

Los estudios de religión católica además del conocimiento de las esencias de la misma, promueve en el alumnado aspectos humanos que debieran ser considerados transversales a

la propia religión (altruismo, templanza, tolerancia, justicia, y otras). En este sentido junto a la recogida de las notas finales como se ha realizado en el presente, sería de mucha utilidad poder desarrollar un cuestionario que recogiera cuestiones como la participación del alumnado y/o sus familias en voluntariados, acciones de beneficencia, apadrinamientos de personas necesitadas, compromisos comunitarios, sindicales y políticos, etc. Esto permitiría delimitar si las notas obtenidas se corresponden con la semilla que pudiera haber dejado en las conductas de los alumnos la participación en los estudios de la asignatura de religión. Cuando estuvieran incluidas en la oferta formativa otras modalidades de religión (evangélica, musulmana, judía, budista, etc.) recoger notas de todas ellas y realizar estudios comparativos; hipotetizamos que en cuestiones esenciales no debieran haber demasiadas diferencias entre alumnos de una u otra orientación religiosa.

Además este tipo de estudios, con el detalle de los tipos de religión estudiados, y de las notas particulares de todas las asignaturas, se considera que sería útil realizarlos en niveles educativos superiores e inferiores (EPO y Bachiller); esto permitiría caracterizar las poblaciones de niños más pequeños y de adolescentes mayores y compararlos entre sí, además de poder analizar la tendencia de asignaturas que se prefieren (aquellas a las que se dedica mayor energía, aquellas en las que se consiguen mejores notas).

Se pueden plantear otras vías de investigación a partir de ésta, como analizar las mismas hipótesis, con la población de Educación Primaria y Bachiller.

O introducir otras variables que puedan también estar influyendo en el rendimiento académico como señalaba anteriormente.

Por otro lado desde la Psicología, se abre un campo en la Psicología Social y Sociología de la Religión, para a partir de los datos obtenidos continuar con estudios transdisciplinares que profundicen teniendo en cuenta otras variables en las conclusiones aquí obtenidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, Ciudad del Vaticano, 3 de enero de 1979. *Boletín Oficial del Estado*. Núm 300/1979, de 15 de diciembre, p. 28784 a 28785.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México:Trillas.
- Asamblea Consultiva del Consejo de Europa (1999). *Religión y Democracia*. El hecho religioso en la escuela. Documentos federación de enseñanza feuso. Recuperado de [http:// www. feuso.es](http://www.feuso.es)
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Bandura, A. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial
- Beguet, B., Cortada de Kohan, N., Castro, A. & Renault, G. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista Científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador-USAL*, 1-22.
- Berrocal, P.F. y Pacheco, N.E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(54), 63–93.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 6(22), 115-120.
- Blasi, A. (2008). La construcción de la identidad durante la adolescencia. *Conferencia. Congreso Ser Adolescentes Hoy. Libro De Ponencias. Fundación De Ayuda Contra La Drogadicción. Madrid: España*.
<http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/222.pdf>
- Borg, E. (2015). Classroom behaviour and academic achievement: how classroom behaviour categories relate to gender and academic performance. *British Journal of Sociology of Education*, 36(8), 1127–1148.
- Bravo, P.C., Moreno, P. V. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–38.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Camps, V. (1994). "Cultura Religiosa", en: *El País*, 27 de octubre.
- Cantero, M.J. (2013). Desarrollo socioafectivo. En A.I. Córdoba, A. Descals y M.D. Gil (coord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-180). Madrid: Pirámide.
- Carretero, M., Ullastres, A. M., González, J. P. (1998). *Psicología evolutiva: Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico.
<http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Castañeda, L. (2008). *Un plan de vida para jóvenes: ¿qué harás con el resto de tu vida?* Mexico: Panorama Editorial.
- Catell, R.B. (1972). El análisis científico de la personalidad. Barcelona: Fontanella
- Cloninger, S. C. (2002). *Teorías de la personalidad*. Londres: Pearson Educación.
- Cole, N.S. (1997). *The ETS Gender Study: How Females and Males Perform in Educational Settings*. Princeton, NJ: Education Testing Service.
- Conferencia Episcopal Española (2014). *Directorio General para la Catequesis*. Madrid: Edice
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm 311, pp. 29313 a 29424.
- Cuevas, J.A. (2002). *Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*. Habana: Habana Cuba.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dobrin, N., Kállay, É. (2013). The investigation of the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(1).
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, A. (1998). *Razón y emoción en psicoterapia*. 5ta. edición. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Emmons, R.A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.

- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm 295.
- España, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de enero de 2015, núm 3.
- Esteban C., Molero C., Saiz E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 30(1).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Cabello, R. (2006). Emotional intelligence, responses styles and depression. *Ansiedad y Estrés* 12(2/3), 191.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Galton, F. (2017). *Hereditary Genius*. Cambridge: Andesite Press
- Gallegos, R. (2006). Inteligencia espiritual. *Más Allá De Las Inteligencias Múltiples y Emocionales*. Guadalajara: Fundación Internacional Para La Educación Holista.
- García Regidor, T. (1994). *La educación religiosa en la escuela*. Madrid: San Pío X.
- García, G. P. (2008). El libro blanco sobre una política europea de comunicación diálogo social y descentralización en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 13, 85-100.
- García, J.C. (2006). *Enseñanza Religiosa Escolar. Fundamentos y Didáctica*. Murcia: Editorial Espigas.
- Gardner H. (2011) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Hernández, C., Marchesi, A. (1982). *El fracaso escolar*. Madrid: Escuela Española.

- Herrera, L. de J. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1).
- Holder, M.D., Coleman, B. y Wallace, J.M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8–12 years. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 131–150.
- Howard, G. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Vergara.
- Husillos, J.J.R. (2012). Fracaso escolar, fracaso social. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (21), 1.
- Informe (2012). Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. *Programa Para La Evaluación Internacional de Los Alumnos. Informe Español*.
- Jaspers, K. (1933). *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Barcelona: Labor
- Jung, C., Jaffé, A., Borrás, M. R. (1966). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- Jung, C.G. (2016). *Escritos sobre espiritualidad y trascendencia*. Madrid: Trotta.
- Kohlberg, L. (2015). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Maccoby, E. E., Jacklin, C. N. (1974). Myth, reality and shades of gray: What we know and don't know about sex differences. *Psychology Today*, 8(7), 109-112.
- Madrid. Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de febrero de 2015 núm 47.
- Malagón, A.M. (2004). *Adolescentes asturianos: su actitud ante la Enseñanza Religiosa Escolar*. Oviedo: Centro Superior de Estudios Teológicos de Oviedo.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Marchesi, Á. (2014). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Difusora Larousse - Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (1995). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marx, K. (2014). *Introducción a la crítica de la filosofía del Derecho de Hegel*. Valencia: Pre-Textos.

- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Molina, S. (2002). *El pensamiento del profesorado con respecto al fracaso escolar*. Documento interno.
- Molina, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (46), 151-175.
- Mönks J.F. (1999) *Respuestas Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Montoya, I., González, R., Postigo, S. (2016). *Programa PREDEMA. programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.
- Najmanovich, D. (1998). Inteligencia única o múltiple: Un debate a mitad de camino. *Denise. Temas De Psicopedagogía. Publicación De La Fundación Eppec*, (7)
- Nowell, A., Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles*, 39(1), 21-43.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia Y Aprendizaje*, 27(1), 115-122.
- ONU: Asamblea General. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre, 1966
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Pablo VI. (1965). Declaración Gravissimum educationis sobre la educación cristiana. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Pavlov, I. P. (1926). *Los reflejos condicionados: Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. México: Ediciones Pavlov.
- Palacios, J., Carretero, M., Ullastres, A. M. (1986). *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parada, J.L. (1999). Políticas familiares y nuevos tipos de familias. VII Jornadas nacionales sobre la Familia. Murcia, 4-5 noviembre de 1998. *Carthaginensia*, XV(27), 187-200.
- Pedrosa, V. (1979). Acuerdo entre el estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y

- asuntos culturales. *Iglesia Viva*, (79), 49-60.
- Piaget, J., Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. New York.
- Pizarro, R., Clark, S. (2012). Inteligencia múltiple logicomatemática y aprendizajes: Escolares científicos. *Revista De Psicología*, 9(1)
- Quintero, J. (2014). *Teoría de las necesidades de Maslow*. Caracas: Universidad Fermín Toro. http://Doctorado.Josequintero.Net/Documentos/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.Pdf, el 20 de marzo de 2013
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Rojas, G., Alemany, I., Ortiz, M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25)
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211.
- Santacana Mestre, J., López Benito, V., (Coord) (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural: para una educación inclusiva*. Gijón, Trea.
- Siegler, R. S., Dean, R. (1989). El desarrollo de la Inteligencia. En R. J. Sternberg (Ed.). *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia* (pp. 1395-1489). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Skinner, B. F. (1973). *Walden dos*. Barcelona: Fontanella.
- Spelke, E.S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: a critical review. *American Psychologist*, 60(9), 950.
- Spivack, G., Platt, J. J., Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment* Jossey-Bass.
- Steiner, R. (1977). *Teosofía*. Argentina: ECE.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R.L., Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin* (34).
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Psychometric Monographs, nº 1.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.

- Tribunal Europeo de Derechos Humanos (1950). Convenio Europeo de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.echr.coe.int>
- Vásquez Barragán, M. (2018). La inteligencia espiritual y sus aportes a la Educación Religiosa Escolar en niños de preescolar. Universidad de La Salle, Colombia. Colombia: FSC.
- Watson, J. (1919). La psicología desde el punto de vista del conductismo. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80512314.pdf>
- Wechsler D, editor (1997). Wechsler Adult *Intelligence Scale*, 3rd ed. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Willingham, W. W., Cole, N. S. (2013). *Gender and fair assessment* Routledge.
- Wompner, F. (2012). *Inteligencia holística*. Osorno: Ediciones UDP.
- Woolfolk, R. L., Novalany, J., Gara, M. A., Allen, L. A., y Polino, M. (1995). Self-complexity, self-evaluation, and depression: An examination of form and content within the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1108.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic books.
- Zohar, D., Marshall, I. (2001) *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona:Plaza y Janés.