

# Prácticas de evaluación del aprendizaje en profesoras y profesores secundarios de enseñanza religiosa en Chile

---

RODRIGO ARRIAGADA CHINCHÓN<sup>I</sup>

GLORIA CONTRERAS PÉREZ<sup>II</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3596>

## Resumen

En Chile, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente indica que el profesorado de religión de enseñanza secundaria presenta debilidades en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, se diseñó una investigación con el objetivo de caracterizar las prácticas evaluativas de docentes de religión católica en colegios de la región de Valparaíso. Con una perspectiva cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de religión de Valparaíso y se analizaron sus procedimientos evaluativos. El análisis de contenido indica que tienen escaso conocimiento teórico y práctico de enfoques actuales de evaluación lo que, sumado a que las calificaciones de la asignatura de religión no inciden en la promoción de estudiantes al siguiente nivel de escolaridad, les conduce a prácticas evaluativas con sentido más administrativo que formativo.

**Palabras clave:** Evaluación estudiantil. Métodos de evaluación. Educación secundaria. Educación religiosa. Evaluación formativa.

Submetido em: 14/07/2021

Aprovado em: 18/02/2022

---

<sup>I</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-5577-122X>; e-mail: [rodrigo.arriagada@pucv.cl](mailto:rodrigo.arriagada@pucv.cl)

<sup>II</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-3813-515X>; e-mail: [gloria.contreras@pucv.cl](mailto:gloria.contreras@pucv.cl)

# Learning assessment practices in secondary teachers of religious education in Chile

## **Abstract**

In Chile, the system for assessing the professional performance of teachers of religion of secondary education presents weaknesses in the evaluation of the learning processes. Therefore, a research to characterize the education practices of the teachers of religion in the region of Valparaiso was designed. With a qualitative perspective, semi-structured interviews were carried out to six teachers of religion of Valparaiso and their assessment processes were analyzed. The content analysis indicates that they have scarce theoretical and practical knowledge of the current evaluation approaches what, together with the fact that the grades in the religion class do not have any impact on the students' promotion to the next levels of school, lead the teachers to design evaluation processes that have a more administrative than formative sense.

**Keywords:** Students' assessment. Assessment methods. Secondary education. Religious education. Formative assessment.

# Práticas de avaliação de aprendizagem por professores de ensino religioso para o ensino médio no Chile

## **Resumo**

No Chile, o Sistema de Avaliação de Desempenho Profissional do Professor indica que os professores de religião do ensino médio têm fraquezas na avaliação das aprendizagens. Por isso, se planejou uma pesquisa com o objetivo de caracterizar as práticas avaliativas de docentes de religião católica em colégios da região de Valparaíso. Através de uma perspectiva metodológica qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes de religião de Valparaiso e seus procedimentos avaliativos foram analisados. A análise de conteúdo indica que os professores têm conhecimento teórico e prático insuficiente das metodologias atuais de avaliação. Além disso, os resultados da avaliação em ensino religioso não afetam a promoção dos alunos para o próximo nível de escolaridade. Tais fatos levam os docentes a práticas avaliativas com um sentido mais administrativo que formativo.

**Palavras-chave:** Avaliação dos estudantes. Métodos de avaliação. Ensino médio. Ensino religioso. Avaliação formativa.

## Introducción

En Chile y en América Latina, la calidad de la educación en todos los niveles de escolaridad ha sido tema de constante preocupación de los gobiernos desde el retorno a la democracia en 1990 (ORTIZ CIRILO, 2020). Específicamente en lo referido al desempeño profesional de las y los docentes del sistema escolar, se han implementado programas para el control, evaluación y certificación de la calidad, como por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza para orientar la docencia; el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, destinado a apoyar el desarrollo profesional de las y los profesores que ejercen en el sistema público; la Prueba INICIA para conocer el nivel de las y los egresados de carreras de pedagogía desde el año 2008, entre los más importantes.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente se aplica todos los años y a partir de sus resultados las y los profesores son clasificados en las categorías Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado, en una escala que va del 1 al 4. Entre los años 2009-2012, el profesorado de religión obtuvo en promedio a nivel nacional 1,79 puntos en la dimensión "Calidad de la evaluación" y 1,74 en "Reflexión a partir de los resultados de la evaluación". En los años 2013 y 2014 los resultados nacionales en dichas dimensiones son similares. De acuerdo con Soto Bustos (2018), en Valparaíso entre los años 2012 y 2016 fueron evaluados 252 docentes de religión y mantuvieron bajas calificaciones en las dimensiones mencionadas.

Esta situación muestra que existen serios problemas en las prácticas de evaluación de las y los profesores de religión por cuanto los procedimientos de evaluación que diseñan y aplican no son de calidad y la reflexión que realizan sobre sus resultados no les permite desarrollar una retroalimentación efectiva (SOTO BUSTOS, 2018). Esto se agrava al considerar que el mencionado sistema de evaluación solicita que se presenten muestras de su mejor desempeño.

Por su parte, Imbarack-Dagach (2015) ahonda en la temática en las y los profesores de religión que se desempeñan en la educación secundaria y concluye que presentan poco manejo de los contenidos disciplinares como también dificultades en la construcción de instrumentos de evaluación.

Finalmente, la calificación que obtienen las y los estudiantes en esta asignatura no influye en la promoción al siguiente nivel de escolaridad (STEPHENS, 2011; SOTO BUSTOS, 2018), lo que incide en las prácticas de evaluación. Soto Bustos (2018) señala

que al no ser sometida a mediciones estandarizadas y, además, al no tener incidencia en la promoción estudiantil, la asignatura de religión pasa a estar en un último lugar de importancia con respecto a todas las otras asignaturas del currículum.

Dados estos antecedentes, se diseñó una investigación para contribuir a la formación inicial y continua de profesores y profesoras de religión, como también a su desempeño profesional, cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas evaluativas desde la perspectiva de los profesores de religión católica en establecimientos escolares de la región de Valparaíso, Chile. En este artículo se presentan las respuestas a las preguntas ¿qué procesos, actividades y tareas que los profesores de religión diseñan, implementan y significan como evaluación? y ¿qué factores identifican como facilitadores y obstaculizadores de sus prácticas evaluativas? Se trabajó con seis docentes de religión católica en establecimientos escolares de la región de Valparaíso, Chile que realizan sus clases de religión en ambientes confesionales y laicos no confesionales.

En cuanto a la estructura del artículo, en la primera parte se plantean los desafíos de la clase de religión en Chile, su identidad y contextualización, como también se analiza el concepto de evaluación formativa y cómo se materializa en las prácticas evaluativas de las y los docentes de religión. Posteriormente se presenta la metodología, se describen las técnicas de recolección de la información como también los criterios de selección y las características de la muestra del estudio. Luego se presentan los resultados y se describen las categorías generadas y la posterior discusión con el marco referencial. Finalmente, se exponen las principales conclusiones en relación a las preguntas, como también se proponen futuras líneas de investigación.

### **Desafíos de la clase de religión en Chile: identidad y contextualización**

Para contextualizar, se debe señalar que en Chile existe la escuela pública no confesional (por la separación de la Iglesia y el Estado en 1925) que es sostenida y administrada por el Estado chileno. En esta modalidad la educación escolar es gratuita. Por otro lado, está el sistema escolar privado y pagado en el cual existen congregaciones religiosas católicas dueñas y administradoras de colegios confesionales. El Decreto Ley 924 de 1983 establece que la clase de religión debe impartirse en todos los colegios, sean públicos o confesionales, sin embargo cada

estudiante, en cualquiera de las dos modalidades, puede optar por ingresar o no a dicha clase, es decir, no es obligatoria.

De acuerdo con Saavedra Muñoz (2014), la clase de religión católica en Chile ha estado desde los inicios con una fuerte identidad catequética, es decir, se confundía con la catequesis y suponía un alumnado creyente y observante de la religión. Sin embargo, con el correr de los años la enseñanza religiosa escolar ha sufrido cambios. Desde inicio de los años noventa, el Ministerio de Educación del país ha impulsado diversas reformas al sistema escolar, poniendo el foco en el sujeto que aprende y favoreciendo la construcción del conocimiento. En estas circunstancias, la misión de la clase de religión es salvaguardar y educar la integridad y espiritualidad del alumnado (ARAYA, 2015; CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE, 2020). Por esta razón, varios documentos del Magisterio de la Iglesia Católica de Chile mencionan la necesidad de dar una identidad propia y particular a la enseñanza religiosa escolar que la diferencie de la catequesis y la conciba como una disciplina escolar con sus propias necesidades, alcances, fundamentos y naturaleza. Meza Rueda (2011) afirma que la asignatura de religión debe equipararse al resto de las áreas en el rigor científico y en el planteamiento de logros, estándares y contenidos.

No obstante, la sociedad chilena ha sufrido un fuerte cambio en lo religioso, cultural y político. Para Díaz Tejo (2020, p. 21) estos cambios “afectan particularmente a la cultura escolar y, en específico, los cambios en materia religiosa están cuestionando o tensionando la educación religiosa escolar”. Imbarack-Dagach (2015) advierte que la secularización ha suscitado un declive en las creencias y actitudes motivadas por la religión y estos cambios influyen en la enseñanza de la religión. Se ha perdido la capacidad de lo trascendente y se evidencia un reduccionismo antropológico. Esto conlleva a que las y los jóvenes no valoren la clase de religión. Para Navarrete, Cantero, Montero y Vásquez (2019), desde un punto de vista crítico, la Educación Religiosa Escolar en Chile no está libre de tensiones sociales, culturales y políticas. Esta situación afecta el ejercicio pedagógico de las y los profesores del área.

En Brasil, la Constitución de 1988 mantiene la oferta de Educación Religiosa Escolar en colegios del sector público, pero de carácter optativo (ORTIZ CIRILO, 2020). Asimismo, en 1996 la ley 9394 reconoce la Educación Religiosa Escolar como asignatura

dentro del currículo y prohíbe el proselitismo religioso, promoviendo el respeto a la diversidad cultural religiosa.

Tanto en Chile como en Brasil, la realidad de la Educación Religiosa en la escuela permanece en una tensión constante que se debate entre lo confesional y lo secular. En cuanto a los objetivos pedagógicos que persigue la asignatura de religión en la escuela, tanto en Chile como en Brasil, se alinean con el currículo nacional que busca promover una educación integral donde la dimensión religiosa, espiritual y ética favorezcan la plenitud del ser humano, la pluralidad y el respeto a la diversidad. (CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE, 2020; ORTIZ CIRILO, 2020; MEZA RUEDA, 2019). Asimismo, Meza Rueda (2019) declara que el objeto de estudio que persigue la educación religiosa escolar es el fenómeno religioso, el hecho religioso, la experiencia religiosa y la dimensión religiosa de los estudiantes.

### **La especificidad de la evaluación en la clase de religión**

La evaluación se orienta a recoger información sobre el desempeño de las y los alumnos en las distintas áreas del aprendizaje del subsector de Religión, como también sobre el aspecto cognoscitivo, de manejo de procedimientos, de actitudes y valores, formas de trabajo; resultados obtenidos; cómo se sienten en el trabajo que están realizando, etc. Se trata de emplear la evaluación tanto para medir logros de aprendizaje significativos, como para tener una mirada global del comportamiento de las y los educandos a lo largo del proceso de aprendizaje de este sector, valorar su trabajo, acompañar su madurez religiosa, estimular y reforzar sus fortalezas y mejorar sus aprendizajes (CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE, 2005, p. 28).

De acuerdo a esta conceptualización, la evaluación del aprendizaje podría usarse para varios propósitos. Independiente de ello, cualquier proceso de evaluación debiera presentar algunas características técnicas, o criterios de calidad como afirma Förster (2018), tales como la validez, confiabilidad, pertinencia, entre otras. “La validez de contenido se refiere a la correspondencia que existe entre el contenido y habilidades que evalúa el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido” (FÖRSTER MARÍN; ROJAS-BARAHONA, 2008, p. 290). Se debe considerar una cantidad representativa y relevante de contenidos y habilidades para demostrar aprendizaje. La validez instruccional o curricular refiere a la coherencia entre las situaciones evaluativas y las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos (FÖRSTER MARÍN; ROJAS-BARAHONA, 2008). Por otro lado,

la confiabilidad en el contexto de aula se relaciona con suficiencia de información que ayuda a la toma de decisión con menos margen de error.

En nuestro país en los últimos años se ha dado un gran impulso desde la política pública a la evaluación formativa del aprendizaje en el sistema escolar. Es así que en año 2017 se publica la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación de Aprendizajes en el aula (CHILE, 2017) y el año 2018 aparece el Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (n° 67/2018) que, en su esencia, trata de promover un enfoque de evaluación más pedagógico que administrativo por cuanto promueve la reflexión sobre las prácticas evaluativas, atiende a la diversidad y promueve explícitamente las prácticas de evaluación formativa.

Sobre este punto, Wiliam (2009, p. 7) señala que la evaluación formativa es

aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por las los docentes, y/o por sus estudiantes, las que proveen información para ser usada como retroalimentación y así poder modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados.

Por su parte, James (2017) señala que la evaluación formativa, desde la perspectiva de las y los docentes, es una combinación de las siguientes prácticas: otorgar retroalimentación apropiada a las y los estudiantes; clarificar y compartir los criterios y estándares de evaluación; promover la autoevaluación y coevaluación; promover la reflexión de las y los estudiantes acerca de lo que aprenden; desarrollar diálogos constructivos con las y los estudiantes a través de preguntas y comentarios.

No obstante, en Chile el mismo profesorado de la asignatura de religión tiene una baja valoración sobre la evaluación del aprendizaje (IMBARACK-DAGACH; GUZMÁN; BERRÍOS, 2021). Esto se explica por la no incidencia de la calificación de la asignatura en el promedio final del estudiante; la dificultad de evaluar numéricamente los contenidos de la fe; su exclusión del currículum nacional y la precaria competencia de las y los profesores de religión en la elaboración de objetivos de aprendizaje, indicadores de logro, construcción de instrumentos de evaluación, análisis de los resultados y toma de decisiones (IMBARACK-DAGACH, 2015). Esto queda reflejado en una encuesta respecto de la incidencia de la calificación en la asignatura de religión realizada en Santiago de Chile a 226 profesores y profesoras de religión el año 2013: el 43% señaló que las dificultades son la elaboración de objetivos de evaluación, indicadores de logro, construcción de

instrumentos de evaluación, análisis de los resultados y toma de decisiones (SOTO BUSTOS, 2018). Por otra parte, Sáez Montero y Parra (2018), en una investigación con profesoras y profesores de religión recién egresados de una universidad en el sur del país, destacan que las estrategias evaluativas que utilizan apuntan generalmente al conocimiento de contenidos conceptuales, trascendiendo escasamente el carácter reproductivo.

Un panorama similar se encontró a través de un estudio en Escocia: las y los profesores de religión católica presentan graves carencias al momento de evaluar habilidades genéricas o reflexivas; desarrollan débiles prácticas de planificación; no realizan buenas elecciones de actividades diarias y limitan el trabajo a actividades básicas con escaso fomento de pensamiento crítico, lo que además se agrava por la falta de tiempo para planificar las actividades de clases (GRANT; MATEMBA, 2013).

Dinama (2013) realizó una investigación en Botswana para explorar las apreciaciones del profesorado de religión sobre la forma en que evaluaban y las razones por las cuales el rendimiento estudiantil está disminuyendo en los últimos años. Con una muestra de cinco profesores en una escuela secundaria, concluyó que daban tareas de evaluación sólo para satisfacer los requisitos de la escuela, pero no para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, redactaban preguntas de mala calidad y con una gran cantidad de errores gramaticales.

Las investigaciones citadas muestran que los procesos de evaluación implementados por las y los profesores de religión presentan dificultades tanto en aspectos técnicos como en los propósitos que les otorgan.

## **Metodología**

Esta investigación se enmarca en una perspectiva interpretativa hermenéutica (VALLES, 2000) puesto que se busca interpretar y comprender la forma en que las y los profesores de religión evalúan los aprendizajes de sus estudiantes desde sus propias perspectivas en un contexto determinado y complejo. Entonces se trata de revelar los significados que asignan a sus prácticas en sus respectivas realidades. Esto es especialmente importante en el caso de docentes de religión católica en Chile porque en muchos casos no acuden a la universidad para poder ejercer la profesión ya que pueden desempeñarse como profesores en la escuela a partir de un permiso extendido por el Obispo del lugar.

## Sujetos de estudio

Debido al carácter cualitativo de la investigación, las y los profesores participantes se seleccionaron por muestreo intencionado, que estuvo definido por los siguientes criterios de homogeneidad y de heterogeneidad.

- Contar con cinco o más años de experiencia laboral.
- Realizar clases en enseñanza secundaria.
- Contar con título profesional de profesor de religión y moral católica.
- Realizar docencia en colegios donde se imparta la clase de religión católica.
- Realizar clases en colegios de dependencias administrativas distintas: particular y público.
- Realizar clases en colegios de orientaciones distintas: confesional y no confesional.

El número de participantes, seis, obedece principalmente a que las investigaciones cualitativas son a pequeña escala para explorar y comprender en profundidad y detalle el fenómeno en estudio. Por otra parte, fue este el número que accedió a las entrevistas y entrega de sus procedimientos evaluativos para la investigación.

La Tabla 1 sintetiza las características de las y los profesores seleccionados.

Tabla 1 - Detalle de las y los profesores seleccionados

| Participantes | Dependencia administrativa | Tipo de colegio | Años de experiencia |
|---------------|----------------------------|-----------------|---------------------|
| Profesora 1   | Particular                 | Confesional     | 9                   |
| Profesor 2    | Particular                 | Confesional     | 25                  |
| Profesora 3   | Público                    | No confesional  | 35                  |
| Profesor 4    | Público                    | No confesional  | 30                  |
| Profesor 5    | Particular                 | Confesional     | 16                  |
| Profesor 6    | Público                    | No confesional  | 20                  |

Fuente: Los autores (2021).

## Técnicas de recolección de la información

Las técnicas que se utilizaron para recolectar la información fueron una entrevista semiestructurada dirigida a las y los profesores y una pauta de análisis documental que se aplicó a seis procedimientos evaluativos proporcionados por dichos docentes. Dicha recolección se efectuó durante el segundo semestre del año 2016.

Cabe mencionar que cada profesora y profesor firmó un consentimiento informado para resguardar su identidad.

### **Entrevista semiestructurada**

La aplicación de una "entrevista semiestructurada o semidirigida responde al interés por comprender las experiencias e interpretaciones de las y los docentes de religión con respecto al objeto de estudio" (VALLES, 2000, p. 64). Se elaboró un protocolo de entrevista individual con las siguientes categorías: conocimiento profesional y creencias sobre evaluación; planificación del proceso evaluativo y formas de evaluación. Cada entrevista fue grabada en audio y transcrita a Word para su análisis. Cada profesor y profesora firmó un consentimiento informado y se dio a conocer el protocolo o guion con el fin de establecer un diálogo y generar un clima de confianza y centrar la atención en aquellos aspectos primordiales. Cada entrevista se materializó en las dependencias de los establecimientos donde cada profesor o profesora desempeñaba su labor docente. Cabe señalar que cada entrevista fue moderada por un investigador.

### **Pauta de análisis documental**

El análisis documental consiste en el "examen, desglose, reconocimiento y estudio que se aplica a los documentos, considerando en ello sus elementos objetivos, tales como el tipo, autor, título, número de páginas, editorial, entre otros" (PEÑA VERA; PIRELA MORILLO, 2007, p. 59). Se construyó una pauta para analizar cada uno de los seis procedimientos de evaluación, con las siguientes categorías: descripción del procedimiento evaluativo; coherencia entre objetivos y actividades a evaluar; preguntas o tareas propuestas al estudiante; instrucciones; puntajes o ponderaciones y aspectos formales.

### **Análisis**

Las seis entrevistas transcritas fueron analizadas y se establecieron las siguientes reglas de numeración:

- Presencia o ausencia de los temas. La significatividad de determinadas cuestiones para los entrevistados pudo manifestarse tanto por su presencia como por su ausencia.
- Frecuencia con que aparecen (partiendo de la base de que la importancia de cada tema crece con su frecuencia de aparición).
- Intensidad con que son tratados, prestando atención, por ejemplo, a los términos que utilizaron, las repeticiones de ideas, anotaciones de campo o memos, etc.

- Orden en que aparecen. Una secuencia específica en la aparición de cuestiones puede ser significativa. Por ejemplo, imaginemos que, sistemáticamente, ante la pregunta *¿cómo planifica el proceso evaluativo?* las y los profesores respondieron mencionando antes las dificultades, tensiones y preocupaciones que esta situación les ha generado. Este hecho fue indicativo de cómo los entrevistados perciben y valoran los efectos positivos y negativos.

Además, se tuvo en cuenta que los datos podrían sugerir nuevas estructuras o categorías y subcategorías de información que se iban añadiendo o modificando sucesivamente. Así, el proceso, tanto deductivo como inductivo, dio lugar a cuatro categorías de análisis: tres se establecieron *a priori* y fueron derivadas del marco conceptual y los supuestos de investigación y una se estableció a partir de los datos. Las categorías son:

- **Conocimiento profesional y creencias sobre evaluación.** Incluye la forma en que las y los profesores conceptualizan la evaluación del aprendizaje, su importancia y relación con otros conceptos, como también la forma en que la llevan a la práctica.
- **Planificación del proceso evaluativo.** Se refiere a la forma en que las y los docentes planifican el proceso evaluativo y los elementos que consideran. También incluye la forma en que los estudiantes se involucran en esta planificación.
- **Formas de evaluación.** Instrumentos y tareas evaluativas que las y los docentes de religión utilizan son los aspectos fundamentales en esta categoría. Considera además la intencionalidad de las evaluaciones y los agentes que participan, como también la forma en la que se desarrollan la retroalimentación.
- **Aspectos que intervienen en el proceso evaluativo.** Se incluyen aquí factores externos al profesorado de religión que inciden en su práctica evaluativa, como, por ejemplo, el tipo de colegio.

Para analizar los procedimientos de evaluación se construyó una matriz con las siguientes categorías.

- **Descripción de los procedimientos evaluativos.** Incluye el tipo de procedimiento de evaluación, especificación de instrucciones, presencia de puntajes.

- **Coherencia entre objetivos y actividades a evaluar.** Se considera si el procedimiento de evaluación explicita los aprendizajes que pretende evaluar y cómo se expresa en su redacción, para posteriormente, establecer si éstos guardan relación con el procedimiento de evaluación.
- **Preguntas o tareas propuestas al estudiante.** Corresponden al conjunto de actividades que el estudiante debe desarrollar a lo largo del procedimiento evaluativo, por lo tanto, se incluye el tipo y número de preguntas, nivel de exigencia cognitiva, relación con aspectos de la vida cotidiana de los alumnos, información que contiene cada una, presencia de sesgos, entre otros.
- **Instrucciones.** Se incluye aquí la existencia de instrucciones generales y particulares a cada tarea o pregunta, como también su claridad y pertinencia de acuerdo con la tarea demandada.
- **Puntajes o ponderaciones.** Corresponde a la existencia de puntajes en los procedimientos de evaluación y su relación con el aprendizaje que se quiere evaluar en cada tarea.
- **Aspectos formales.** Se incluyen aspectos que pueden afectar las respuestas de los estudiantes, tales como redacción, ortografía, tamaño de letra, espacio para contestar, calidad de las imágenes y lenguaje utilizado.

El análisis completo consistió en un proceso cíclico de tres actividades: reducción de los datos, interpretación y organización, y extracción de reflexiones emergentes. Continuamente, el resultado de estas actividades se comparó con el marco teórico del trabajo para asegurar que se estaba respondiendo al propósito de investigación planteado.

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías preestablecidas y emergente, en primer lugar respecto de las entrevistas y luego respecto de los procedimientos de evaluación.

En cuanto al *Conocimiento profesional y creencias sobre evaluación*, las y los profesores en su mayoría no significan la evaluación como un proceso para apoyar el aprendizaje. Como ejemplo, uno de los profesores señala:

Yo creo que la evaluación es como la posibilidad de aproximarse a constatar, a medir, aquello que es trascendental. (Entrevista 4)

Al respecto, Moreno Olivos (2016) y González Pérez (2000) indican que las y los profesores, en el discurso o teoría, demuestran tener cierto dominio conceptual de la evaluación, pero ese conocimiento no basta para transformar las prácticas evaluativas, pues éstas constituyen una realidad bien compleja y lenta en su evolución.

Respecto de los propósitos de la evaluación se observa un adecuado manejo de la noción de la evaluación diagnóstica. Las y los profesores de religión la señalan como aquella evaluación que permite nivelar los aprendizajes o bien, para tener una idea de cómo planificar la enseñanza. Por ejemplo.

Me va a servir para saber dónde quedamos, lo que me va a reportar en definitiva el trabajo para este año, y para recordarles a ellos algunas cosas de lo que vimos, ¿Sí? Con eso trabajo, eso lo puedo hacer durante el mismo mes, tratando de recordar entre clases algunos conceptos de los que vi que estaban más descendidos. (Entrevista 5)

Sin embargo, suelen confundir la evaluación sumativa con aquellas notas llamadas acumulativas, es decir, las calificaciones que van consignando clase a clase y que dan lugar a un promedio, pero que no necesariamente cierran un proceso, tal como declara Stephens (2011). Se añade la siguiente transcripción para ilustrar este aspecto.

Esa nota es sumativa, entonces yo termino con cinco o seis, puedo terminar hasta con siete notas; las sumo todas y eso me da un promedio, suponte, un seis coma cinco, para pasarlo final lo pongo en MB (Muy Bueno). (Entrevista 6)

Sobre la categoría, *Planificación del proceso evaluativo*, se puede apreciar que, aunque los profesores conocen de modelos de planificación, la evaluación no se contempla como parte relevante. La siguiente transcripción corresponde a la respuesta de una profesora a la pregunta sobre la planificación de la evaluación.

Bueno, lo ideal es que se planifica teóricamente, se planifica, pero al final como hay flexibilidad en la planificación aula, al final es un punto de referencia como para lograr el objetivo que en el fondo es el aprendizaje de los alumnos. (Entrevista 4)

En otro aspecto relacionado, las y los docentes no involucran a sus estudiantes en la planificación de la evaluación, como se aprecia en este segmento.

No, pero interesante sería incorporarlos en la planificación, como un concepto nuevo, o sea interesante. (Entrevista 2)

Perassi (2014) reflexiona sobre la participación de las y los estudiantes en todo el proceso evaluativo. Estima que mientras la evaluación no se democratice, resulta difícil pensar en la formación de sujetos participativos, responsables y justos.

Respecto de las *Formas de evaluación*, las y los profesores utilizan recursos como la observación directa, debates, informes de investigación, análisis de películas, sopa de letras, disertaciones y trabajos plásticos. Señalan que las formas de evaluar son diversas y creativas. Un ejemplo lo ofrece la siguiente evidencia:

[...] pero hay métodos muy didácticos en el cual ellos lo pueden expresar, lo pueden expresar a través de un poema, lo puede expresar a través de una canción, a través de un collage, un dibujo, yo les doy mucha posibilidad al mundo plástico digamos, artístico. (Entrevista 4).

En cuanto a los agentes de la evaluación, la mayoría de las y los profesores entrevistados no involucra a sus estudiantes en la acción de evaluar los aprendizajes. Sólo dos se muestran proclives a la coevaluación y autoevaluación, pero más bien significadas como auto y cocalificación y no como procesos reflexivos para que las y los estudiantes aprendan unos de otros (NAIDOO; TAI; PENMAN, 2020), como lo muestra el extracto.

De repente ellas se evalúan y también ponen una nota y después llegamos a un consenso o yo les entrego la pauta, ya, yo evalúo tal cosa y sus compañeras van a evaluar esto otro y entre las dos notas se hace una, se evalúan entre los mismos pares. Por ejemplo, las grandes sí, un trabajo que hicimos, se evaluaba al grupo, se ponían notas entre ellas, después yo ponía mi nota, tomaba la nota de ellas y además dos o tres del curso le daban una nota y el por qué. (Entrevista 1).

Por último, las y los profesores declaran retroalimentar a sus estudiantes, ya sea identificando los errores que tuvo el estudiante o algún aspecto que faltó precisar de la respuesta. En otras ocasiones, ensalzan las fortalezas del trabajo evaluado y dan sugerencias de mejora. Precisamente, Hattie (2017) defiende este último tipo de retroalimentación porque llama a construir caminos para la mejora. A continuación, se presenta la evidencia:

Cuando ya están más o menos listos, yo veo su trabajo, "mira, les falta esto, esto, esto", luego lo completan, y después lo entregan, y evalúo a la semana siguiente en general, mira eso es algo en general, "tienen

esto, esto, esto", tratando de ver cuáles son los errores más generales hasta los más específicos si son relevantes de mencionar. (Entrevista 2).

Respecto de los *Aspectos que intervienen en el proceso evaluativo*, el que más destaca corresponde al tipo de establecimiento escolar en que se desempeñan las y los profesores. El profesorado que trabaja en colegios confesionales posee mayor respaldo para impartir la asignatura y obtiene mejor participación de sus alumnos, *versus* aquellos colegios no confesionales (sector público) donde la o el profesor de religión se ve desacreditado por sus pares o no se le da el espacio para dialogar sobre la asignatura. Podríamos decir que en este último caso el ambiente es menos favorable para la clase de religión y el desempeño profesional.

Para ilustrar esta situación, se presentan extractos de dos entrevistas: el primero corresponde a la entrevista de un profesor que trabaja en un establecimiento confesional y el segundo, al de una profesora que se desempeña en un establecimiento público no confesional.

Lo que pasa es que el colegio, dentro de su proyecto educativo tiene inserto esto de educación pastoral, o la pastoral que tiene que ver con la parte valórica está en todo, en todos los ámbitos, entonces los conozco desde que vienen desde pequeños, hasta en tercero y cuarto que ya hay un, aquí se da una relación bastante especial con ellos, entonces hay una respuesta importante porque además hay trabajos en terreno, porque hay actividades en las que participamos juntos, muchos de ellos desde la pastoral nosotros hacemos presencia como asesores en el centro de alumnos, entonces tenemos una relación con ellos que también lo hace interesante. (Entrevista 2).

El tema de religión en los colegios laicos en general, es más difícil que quizás con los colegios más confesionales, porque los alumnos y los apoderados no están muy motivados con el subsector. Algo negativo que se me olvidaba mencionar de los mismos colegas, los profesores, directa o indirectamente, consciente o inconscientemente dicen cosas en voz alta, a los alumnos y alumnas sobre religión, "que no vale nada, que es secundario, que para qué estudian eso, que no sirve para nada", eso yo lo he encontrado en todas las realidades. (Entrevista 3).

Esta afirmación visibiliza un ambiente poco propicio para el ejercicio profesional que desmotiva tanto a la profesora como a sus estudiantes, pues al no tener una red de apoyo y una política clara de parte del establecimiento que respalde la asignatura de religión, esta se ve amenazada.

Otro aspecto destacable corresponde a la calificación y promoción pues el Decreto Ley 924 de 1983 afirma que la evaluación de la asignatura de religión será

manifestada en concepto y no incidirá en la promoción del estudiante. Así, las y los profesores de religión señalan que su asignatura, al no tener incidencia en la promoción de los estudiantes y al no ser sometida a mediciones estandarizadas, pasa a estar en un último lugar con respecto a todas las otras asignaturas del currículum (IMBARACK-DAGACH, 2015). Uno de los profesores manifiesta lo siguiente:

Este año fue un caos, porque recibimos instrucciones [...] en que ninguno de los colegios iba a evaluar más, solamente con conceptos, así que los chiquillos uf... como que se bajaron, entonces ahora recién tenemos que buscar estrategias nuevas para el próximo año de volver a encantar, porque el encanto también de responder esto era porque al final había una nota, y esa nota ayudaba un poquitito, entonces creo que haber perdido esa patita fue un desacierto para nuestra área, no fue una buena decisión. (Entrevista 2).

Y, reafirmando la diferencia entre colegios confesionales y no confesionales, una profesora se refiere a las calificaciones:

[...] porque si la nota no vale, no hago nada, pero, al contrario, hasta aquí nos han respondido súper bien hasta el momento, sabiendo que la nota no le iba a influir, porque no influye en el promedio, pero sí influye para el colegio, en que tiene que tener una nota sobre 6,5 en religión para poder optar a medallas que son parte del colegio. Entonces se considera en el informe, en el diploma. (Entrevista 1).

Respecto de la categoría *Descripción de los procedimientos evaluativos*, se puede afirmar que las y los profesores utilizan una diversidad de procedimientos: pruebas con preguntas abiertas o de desarrollo, así como guías de trabajo con preguntas cerradas con alternativas y lista de cotejo o escala de apreciación. Asimismo, se evidencian actividades evaluativas tales como sopa de letras, crucigrama, y acrósticos. Los contenidos que se evalúan están presentes en el Programa de Religión Católica vigente en Chile desde el año 2005 y corresponden al grado o nivel de enseñanza secundaria. Los procedimientos evaluativos mencionados están identificados con el logo de cada establecimiento, poseen hoja de respuesta o espacio para responder, están dotados de instrucciones, puntajes, etc. En definitiva, son identificables y descritos como actividad evaluativa o pautas de corrección.

La *Coherencia entre objetivos y actividades a evaluar* resultó ser una categoría difícil de analizar por cuanto, de los seis documentos presentados, sólo dos presentan

los objetivos de aprendizaje a evaluar. Estos objetivos son una adaptación realizada por cada profesor o profesora desde el Programa de Religión.

Imagen 1 - Objetivo del procedimiento evaluativo

Firma Apoderado

Nombres: \_\_\_\_\_ Curso: 8º A Fecha: 13 OCT. 2016.

Puntaje total: 32 puntos Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_ puntos.

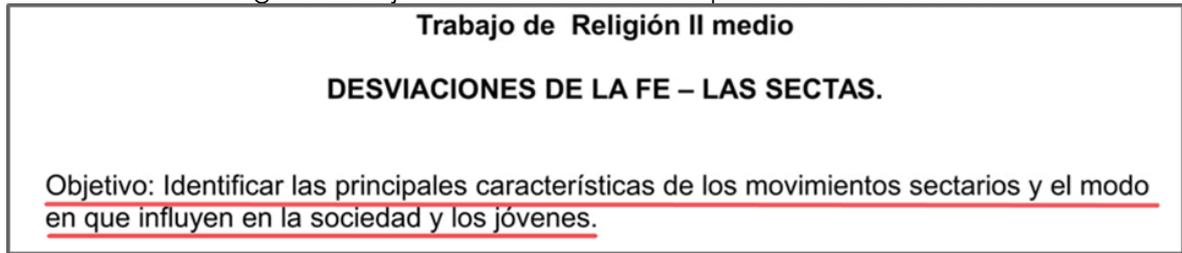
**Objetivo: Valorar el proceso de conversión como fundamental para colaborar en la construcción del Reinado de Dios**

Fuente: Los autores (2021).

El procedimiento de evaluación de la imagen 1, contiene solo preguntas de selección múltiple y fue aplicado a un octavo año básico. Dado que el objetivo de aprendizaje presentado es "Valorar el proceso de conversión como fundamental para colaborar en la construcción del Reinado de Dios", esta guía pudo haber tenido preguntas abiertas, con el fin de recoger la reflexión, opinión y valoración (alto nivel cognitivo) que se quiere alcanzar de las y los alumnos. En este sentido, las preguntas presentadas no son coherentes con el aprendizaje señalado en el objetivo y se está faltando a la validez de contenido. Debe existir una adecuación, idoneidad o relación entre la tarea con el aprendizaje que se pretende explicitar, en otras palabras, cuidar que la tarea sea válida para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio (ZAMBRANO DÍAZ, 2014).

En la imagen 2 se observa el objetivo que corresponde al segundo procedimiento de evaluación. La actividad es una disertación para segundo medio cuyo contenido, según el Programa de Religión, es acorde al nivel señalado. Particularmente, este objetivo presenta el verbo "identificar" que se ubica en los niveles más básicos de la taxonomía de Bloom renovada (KRATHWOHL; ANDERSON, 2009). Sin embargo, es muy probable que, tratándose de una disertación grupal, las y los estudiantes evidencien otros aprendizajes tales como argumentar y concluir. Esto quiere decir que posiblemente la actividad implementada no guarde coherencia con el aprendizaje expresado en el objetivo. Se afecta la validez de contenido, en este caso porque las actividades sobrepasan lo solicitado en el objetivo que se pretende evaluar.

Imagen 2 - Objetivo de evaluación de pauta de evaluación



Fuente: Los autores (2021).

Respecto de las Preguntas o tareas propuestas al estudiante, se trata de los diferentes ítems o problemas propuestos por el profesor y que deben resolver los alumnos (COLL SALVADOR; BARBERÀ GREGORI; ONRUBIA GOÑI, 2000). La mayoría de las tareas tiene un nivel de exigencia cognitiva bajo, excepto en la exposición grupal frente al curso y en una guía en que las preguntas se orientan a analizar una película temática. Este es un hallazgo similar al de Sáez Montero y Parra (2018) mencionado anteriormente.

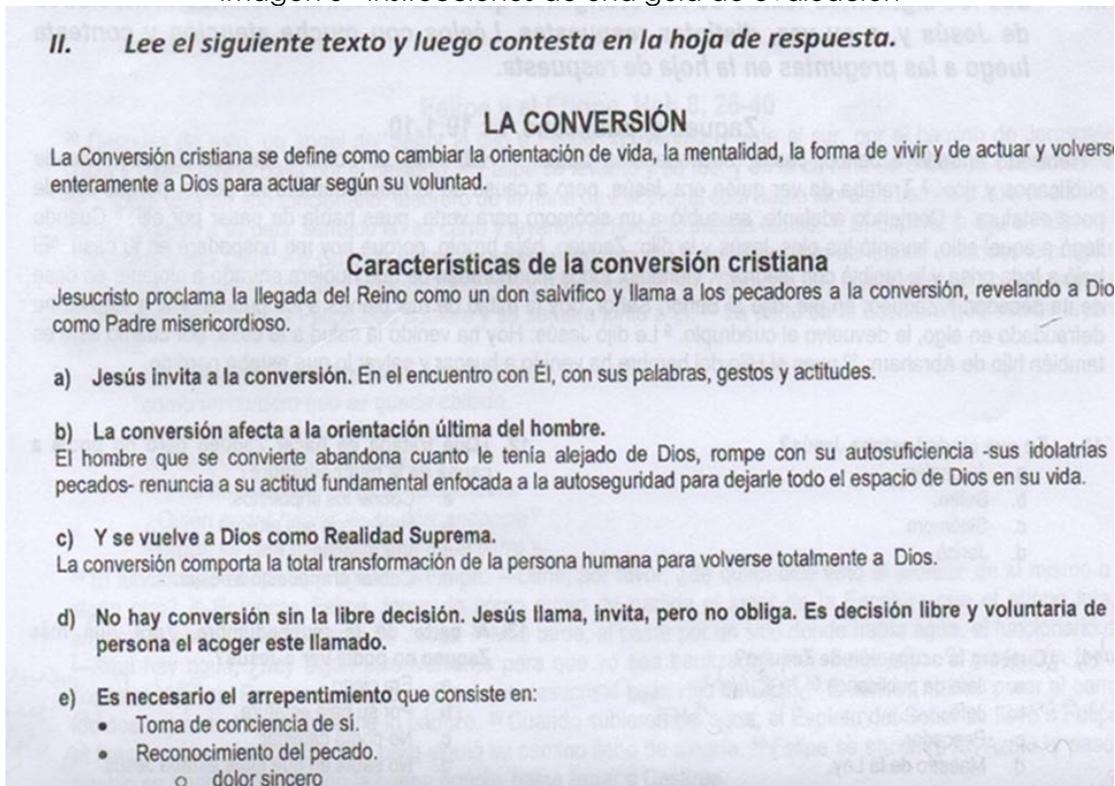
Por otra parte, se puede decir que las tareas propuestas por las y los profesores no tienen conexión con la vida cotidiana del o la estudiante pues presentan más bien aspectos conceptuales o teóricos. Para que la evaluación adquiera sentido y los estudiantes logren los aprendizajes propuestos se requiere de una evaluación auténtica para que puedan aplicar el aprendizaje a contextos reales (CHAVIANO HERRERA; BALDOMIR MESA; COCA MENESES; GUTIÉRREZ MAYDATA, 2016). En palabras de Navarrete, Cantero, Montero y Vásquez (2019), para que existan aprendizajes significativos en la clase de religión la o el profesor debe promover situaciones reales de aprendizajes que conecten la vida del estudiante con la educación religiosa real, anclada en la historia, la sociedad y la cultura.

Ahumada (2005) también insiste en una evaluación auténtica como propuesta innovadora de los procesos evaluativos actuales y que además surge como modelo alternativo para superar prácticas de evaluación tradicionales. De esta forma la evaluación auténtica pretende conocer qué sabe el o la estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos en situaciones reales de la vida cotidiana, centradas en el proceso y así aventajar el conocimiento limitado que puede ofrecer la aplicación de un examen oral o escrito de preguntas abiertas o cerradas, breves o extensas.

Sobre las Instrucciones, todos los procedimientos las presentan, excepto la actividad del crucigrama. Respecto de su calidad, son insuficientes o poco claras

para realizar las diversas actividades y tareas. Esto trae como consecuencia que, tal como lo ejemplifica la imagen 3, el o la estudiante haga su propia interpretación del trabajo a realizar y no evidencie lo que el profesor desea obtener como aprendizaje.

Imagen 3 - Instrucciones de una guía de evaluación



Fuente: Los autores (2021).

A este respecto, Hernández del Campo (2014) cita un estudio sobre profesores y profesoras de religión en Chile y destaca la poca coherencia de la evaluación en general con los objetivos de aprendizaje y la baja calidad de las instrucciones y los instrumentos que se utilizan para evaluar.

En cuanto a los *Puntajes y ponderaciones*, hay dos documentos que presentan los puntajes totales y específicos obtenidos por el alumno y el puntaje ideal. En estos casos, se asigna más puntaje a aquellas tareas que requieren mayor complejidad cognitiva y dedicación.

Del resto de los documentos, dos no señalan puntaje o ponderación y los otros dos no presentan nivel de exigencia y no se sabe cuál es el valor de la máxima y mínima puntuación.

La siguiente imagen 4 corresponde a una guía de trabajo sobre un análisis de película. Se puede observar que el cuadro de puntuación no tiene mayor

información para el o la alumna. Además, no se evalúa el análisis de una película, sino aspectos actitudinales.

Imagen 4 - Guía de trabajo sobre análisis de película

|                               |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Presentación                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Tienen orden                  |   |   |   |   |   |   |   |
| Participan Todos              |   |   |   |   |   |   |   |
| Se entiende el mensaje        |   |   |   |   |   |   |   |
| Tienen un contenido valórico  |   |   |   |   |   |   |   |
| Es creativa la exposición     |   |   |   |   |   |   |   |
| Mantiene al curso en silencio |   |   |   |   |   |   |   |

Fuente: Los autores (2021).

En cuanto a los Aspectos formales se puede destacar la buena ortografía en todos los documentos. Sin embargo, en uno de ellos la redacción es poco clara o confusa, se repiten oraciones y los párrafos no llevan citas bibliográficas. En el crucigrama la letra es muy pequeña y borrosa debido que es una fotocopia, como se muestra en la imagen 5.

Imagen 5 - Crucigrama

**CRUCIGRAMA: (ML. No. 25B) EVANGELIO DE MATEO 25:14-30. JESUS Y LA PARABOLA DE LOS TALENTOS.**

**VERTICALES:** 1. ¿Confirma a qué le dijo el Señor de la parábola a cada uno? 2. ¿Cómo era uno de los siervos? 3. ¿A dónde se fue el amo de la parábola? 4. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 5. ¿A qué se refiere el amo de la parábola? 6. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 7. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 8. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 9. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 10. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 11. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 12. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 13. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 14. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 15. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 16. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 17. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 18. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 19. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 20. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 21. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 22. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 23. ¿Qué le dijo a uno de los siervos?

**HORIZONTALES:** 2. Característica de uno de los siervos. 4. ¿Qué se hizo con el talento que le fue quitado al siervo malo? 6. ¿Qué habría sucedido con los talentos que le fueron dados a los siervos buenos y malos? 8. ¿Qué hizo el siervo negligente con el talento que le fue dado? 10. ¿Qué consejo le dio el Señor a sus siervos? 13. Característica de uno de los siervos. 14. ¿Qué le fueron dados a los siervos? 16. ¿De dónde se el Señor cuando se fue? 18. ¿Qué habría sucedido al Señor, si los siervos no hubieran sido diligentes? 21. ¿En dónde del Señor, cuando los siervos buenos y malos? 22. ¿Vino a servir a uno de los siervos? 23. ¿Dónde el amo?

**VERBOS:** 1. ¿Confirma a qué le dijo el Señor de la parábola a cada uno? 2. ¿Cómo era uno de los siervos? 3. ¿A dónde se fue el amo de la parábola? 4. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 5. ¿A qué se refiere el amo de la parábola? 6. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 7. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 8. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 9. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 10. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 11. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 12. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 13. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 14. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 15. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 16. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 17. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 18. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 19. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 20. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 21. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 22. ¿Qué le dijo a uno de los siervos? 23. ¿Qué le dijo a uno de los siervos?

**Y luego se fue lejos.**  
 1. V. el que había recibido cinco talentos fue y negoció con ellos, y ganó otros cinco talentos.  
 2. Asimismo el que había recibido dos, ganó también otros dos.  
 3. Pero el que había recibido uno fue y cavó en la tierra, y escondió el dinero de su señor.  
 4. Después de mucho tiempo vino el señor de aquellos siervos, y arregló cuentas con ellos.  
 5. Y llegando el que había recibido cinco talentos, trajo otros cinco talentos, diciendo: Señor, cinco talentos me entregaste; aquí tienes. he ganado otros cinco talentos sobre ellos.  
 6. Y su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel; sobre poco has sido fiel, sobre mucho te pondré; entra en el gozo de tu señor.  
 7. Llegando también el que había recibido dos talentos, dijo: Señor, dos talentos me entregaste; aquí tienes. he ganado otros dos talentos sobre ellos.  
 8. Su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel; sobre poco has sido fiel, sobre mucho te pondré; entra en el gozo de tu señor.  
 9. Pero llegando también el que había recibido un talento, dijo: Señor, te entrego que eran tus cosas dadas, que sé que desde me sembraste y recoges donde no sembré;  
 10. por lo cual te he estado, y fui y escondí tu talento en la tierra; aquí tienes lo que es tuyo.  
 11. Respondiendo su señor, le dijo: Siervo malo y negligente, sabías que desde me sembré, y que recogí donde no sembré?  
 12. Por tanto, debías haber dado mi dinero a los banqueros, y al venir yo, hubiera recibido lo que es tuyo con los intereses.  
 13. Quitadle, pues, el talento, y dádlo al que tiene diez talentos.  
 14. Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado.  
 15. Y al siervo malo echadle en las tinieblas de afuera allí será el lloro y el crujir de dientes.  
 16. Mirad a mí, y sed sabios, porque he advertido de la tierra, porque yo soy Dios, y no hay más; he aquí yo estoy.

Fuente: Los autores (2021).

### Conclusiones

En el discurso las y los profesores de religión expresan un concepto tradicional de evaluación del aprendizaje, cercano a la medición, lo cual se refuerza al analizar las diversas evidencias documentales. Todos los procedimientos de evaluación tienen un formato tradicional (guías, disertaciones, crucigramas, etc.); ninguno propone alguna novedad como podría ser el uso del portafolio, salida a terreno u otras formas

que la literatura propone. Por otra parte, se observan tareas de evaluación sin mayor complejidad cognitiva, con instrucciones poco claras y, en su mayoría, los documentos de evaluación se presentan sin objetivos a evaluar, sin puntajes o ponderaciones o bien, con imprecisiones. Los mismos profesores y profesoras señalan que escasamente planifican el proceso evaluativo, teniendo como resultado actividades muy básicas.

Lo anterior repercute en la calidad técnica de los procedimientos de evaluación. Por una parte, las inferencias que se pueden hacer sobre el aprendizaje de las y los estudiantes son poco válidas y, por otro, se ve afectada la confiabilidad.

Estos aspectos coinciden con dos estudios en el área: por una parte, Páez Forero (2019) concluye que los profesores de religión conciben la evaluación como una certificación donde solo la calificación final adquiere importancia; por otra, Sáez Montero y Parra (2018) que la evaluación es concebida desde los profesores del área como una confirmación de los aprendizajes y que predomina la verificación de contenidos conceptuales.

Es fundamental que las y los profesores entiendan que los procedimientos evaluativos no son un fin en sí mismos, puesto que debe prevalecer el sentido pedagógico de la evaluación y que ésta se encuentra unida y en mutua relación con la enseñanza y el aprendizaje. Aquí la reflexión, la toma de decisión y la comunicación de los resultados son fundamentales para profundizar en el aprendizaje. Por tanto, cobra importancia la calidad de la información que recogen y el uso que de ella se haga.

Entre los aspectos externos que dificultan el trabajo de las y los profesores en relación con la evaluación, cabe mencionar la poca valoración que los actores de la escuela pública otorgan a la clase de religión, lo que se agudiza por el fenómeno de la secularización, que deja de lado temas religiosos, vivencias de fe y contenidos relacionados con la espiritualidad (IMBARACK-DAGACH, 2015). Unido a ello, la calificación en la asignatura de religión no incide en el promedio ni en la promoción del estudiante por lo tanto, el o la docente debe lidiar con la falta de estímulo del alumnado hacia la asignatura.

Un elemento externo que favorece las prácticas evaluativas es que en establecimientos confesionales se propicia un mayor respaldo para impartir la asignatura y obtienen mejor participación de sus alumnos, versus aquellos colegios

no confesionales (sector público) donde el ambiente es menos propicio para la clase de religión o bien para su desempeño profesional.

Otra característica positiva es que las y los profesores tienen plena conciencia de que la planificación de su evaluación es flexible y por lo tanto pueden realizar cambios y adecuaciones que permiten adaptarse a las necesidades que se suscitan en la unidad didáctica.

Otro elemento facilitador que incide en las prácticas evaluativas es la variedad de recursos que utilizan las y los profesores de religión en las diversas actividades de evaluación. Se nota inquietud por innovar y buscar elementos que puedan favorecer el aprendizaje y la disposición hacia la asignatura.

Por otro lado, se evidencia capacidad y buena disposición del profesorado para retroalimentar los aprendizajes de sus estudiantes ya sea resaltando las fortalezas de las actividades evaluadas, poniendo el énfasis en aspectos que faltaron y dando sugerencias para la mejora. De tal manera disminuye la diferencia entre el aprendizaje alcanzado con aquel que se desea lograr (HATTIE, 2017).

La asignatura de religión debe ir más allá de la escuela, acercar la cultura, la fe y la vida (CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE, 2020), demanda la utilización de habilidades de orden superior como relacionar ideas, problematizar, resolver, evaluar y crear. Además, requiere transferir los aprendizajes y competencias a situaciones novedosas o problemáticas. Esto se adquiere por medio de las actividades propuestas por el profesor, los contenidos de fe, las celebraciones litúrgicas, el diálogo, la promoción de la metarreflexión, la interacción con sus pares y el entorno, todos aspectos ligados a la evaluación del aprendizaje. En consecuencia, los procesos evaluativos transforman al estudiante en un agente de cambio activo, autónomo y comprometido consigo mismo, la persona humana, el entorno y Dios (CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE, 2020).

## Referencias

- AHUMADA, P. La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, [Valparaíso, Chile], n. 45, p. 11-24, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>. Acceso en: 17 jun. 2021.
- ARAYA, H. *La clase de religión hoy: marco de referencia para un diagnóstico*. Talca: Universidad Católica del Maule, 2015.
- CHAVIANO HERRERA, O.; BALDOMIR MESA, T.; COCA MENESES, O.; GUTIÉRREZ MAYDATA, A. La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 191-205, 2016. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v8n4/edu14416.pdf>. Acceso en: 17 jun. 2021.
- CHILE. Decreto Ley 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. *Diario Oficial de la Republica do Chile*, Santiago de Chile, 2018.
- CHILE. Decreto Ley 924. Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales. *Diario Oficial de la Republica do Chile*, Santiago de Chile, 1983.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/89337:Politica-para-el-Fortalecimiento-de-la-Evaluacion-en-Aula>. Acceso: 3 jun. 2021.
- COLL SALVADOR, C.; BARBERÀ GREGORI, E.; ONRUBIA GOÑI, J. La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, [Barcelona], v. 23, n. 90, p. 111-132, 2000.
- CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. *Bases curriculares y programa de estudio: asignatura religión católica*. Santiago de Chile: Ediciones Santillana, 2020. Disponible en: [http://www.iglesia.cl/documentos\\_sac/19062020\\_614pm\\_5eed38bfd5224.pdf](http://www.iglesia.cl/documentos_sac/19062020_614pm_5eed38bfd5224.pdf). Acceso en: 21 jun. 2021.
- CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. *Programa de religión católica: sector de aprendizaje religión*. Santiago de Chile: SM, 2005.
- DÍAZ TEJO, J. (ed.). *Religión católica: una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae, 2020.
- DINAMA, B. Assessing the multi faith religious education curriculum in Botswana public secondary schools. *Educational Research International*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 34-41, 2013. Disponible en: [http://erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2\(1\)/ERInt.2013\(2.1-05\).pdf](http://erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2(1)/ERInt.2013(2.1-05).pdf). Acceso en: 17 jun. 2021.
- FÖRSTER, C. E. (ed.). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2018.

FÖRSTER MARÍN, C.; ROJAS-BARAHONA, C. A. Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, v. 43, n. 2, p. 285-305, 2008. Disponible en: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25759>. Acceso en: 17 jun. 2021.

GONZÁLEZ PÉREZ, M. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, [Havana], v. 20, n. 1, p. 47-62, 2000. Disponible en: [http://www.uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/2000\\_evaluac\\_tendencias\\_y\\_reflexion\\_res.pdf](http://www.uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/2000_evaluac_tendencias_y_reflexion_res.pdf). Acceso en: 17 jun. 2021.

GRANT, L.; MATEMBA, Y. H. Problems of assessment in religious and moral education: the scottish case. *Journal of Beliefs & Values*, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 1-13, 2013.

HATTIE, J. *Aprendizaje visible para profesores: maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paraninfo, 2017.

HERNÁNDEZ DEL CAMPO, M. El profesor de religión: identidad y evaluación del desempeño. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, [Valparaíso, Chile], v. 4, n. 1, p. 1-18, 2014. Disponible en: <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/28>. Acceso en: 17 jun. 2021.

IMBARACK-DAGACH, P. *Educación católica en Chile perspectivas, aportes y tensiones*. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2015.

IMBARACK-DAGACH, P.; GUZMÁN, A.; BERRÍOS, F. Formación de profesores de religión católica en Chile: perfiles de egreso y configuración de una Identidad profesional. *Cultura y Religión*, Iquique, Chile, v. 15, n. 1, p. 44-74, 2021. Disponible en: <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/917>. Acceso en: 30 ene. 2022.

JAMES, M. Embedding formative assessment in classroom practice. In: MACLEAN, R. (ed.). *Life in schools and classrooms: past, present and future*. Singapore: Springer, 2017. p. 509-525.

KRATHWOHL, D. R.; ANDERSON, L. W. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2009.

MEZA RUEDA, J. L. *Educación religiosa escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: Editorial Javeriana, 2011.

MORENO OLIVOS, T. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

NAIDOO, O.; TAI, J.; PENMAN, M. Preparing students for the future through developing evaluative judgement. *The Clinical Teacher*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 115-120, 2020.

NAVARRETE, J.; CANTERO, D.; MONTERO, E.; VÁSQUEZ, A. Significant learning in catholic religious education: the case of Temuco (Chile). *British Journal of Religious Education*, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 90-102, 2019.

ORTIZ CIRILO, A. Regímenes convergentes de educación laica y enseñanza religiosa en Argentina, Brasil y México. *Política y Cultura*, Ciudad de México, n. 54, p. 133-156, 2020. Disponible en: <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1439>. Acceso en: 31 ene. 2022.

PÁEZ FORERO, C. P. *El área de educación religiosa escolar-ERE-una práctica evaluativa por definir*. 2019. 163 f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2019. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11433>. Acceso en: 30 ene. 2022.

PEÑA VERA, T.; PIRELA MORILLO, J. La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, [S. l.], n. 16, p. 55-81, 2007. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/17138/1/ICS16%20p55-82dos.pdf>. Acceso en: 17 jun. 2021.

PERASSI, Z. Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio: escuela "innovadora" vs. escuela "tradicional". *Alteridad: Revista de Educación*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 44-55, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v9n1.2014.04>. Disponible en: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1168783-las-pr%C3%A1cticas-evaluativas-de-docentes-en-ejercicio-escuela-innovadora-vs-escuela-tradicional](https://redib.org/Record/oai_articulo1168783-las-pr%C3%A1cticas-evaluativas-de-docentes-en-ejercicio-escuela-innovadora-vs-escuela-tradicional). Acceso en: 9 mayo 2021.

SAAVEDRA MUÑOZ, D. Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de religión católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, [Valparaíso, Chile], v. 4, n. 2, p. 1-17, 2014. Disponible en: <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/34/34>. Acceso en: 17 jun. 2021.

SÁEZ MONTERO, E. I.; PARRA, J. Rol de las creencias pedagógicas de los profesores de religión sobre las estrategias evaluativas. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, [Valparaíso, Chile], v. 8, n. 1, p. 1-25, 2018. Disponible en: <http://158.251.8.145/index.php/reer/article/view/71/68>. Acceso en: 17 jun. 2021.

SOTO BUSTOS, R. Evaluación docente de los profesores de religión católica en Chile. *Revista de Educación Religiosa*, Santiago de Chile, v. 1, n. 1, p. 67-105, 2018. DOI: <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.27>. Disponible en: <https://revistas.uff.cl/index.php/rer/article/view/27/47>. Acceso en: 7 mayo 2021.

STEPHENS, A. *Propuesta metodológica para la enseñanza de la religión según la EREC*. Santiago de Chile: Ed. Paulinas, 2011.

VALLES, M. S. *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Editorial, 2000.

WILLIAM, D. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de La Educación*, [S.

l.], v. 3, n. 3, p. 1-30, 2009. Disponible en:  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/12054/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/12054/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acceso en: 17 jun. 2021.

ZAMBRANO DÍAZ, A. *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la Unión-Chile*. 2014. 314 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2014. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/284147?locale-attribute=es#page=1>. Acceso en: 17 jun. 2021.