

REER

Revista Electrónica de Educación Religiosa

Vol. 9, No. 1, Julio 2019, pp. 1-29

ISSN 0718-4336 Versión en línea

La evaluación de los aprendizajes en profesores de religión católica de enseñanza media en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile

Rodrigo Arriagada*

Resumen

El presente artículo es el resultado de un trabajo de investigación que caracteriza las prácticas evaluativas de los profesores de religión católica de enseñanza media en seis establecimientos escolares de la Región de Valparaíso. Se precisa un estudio bajo la metodología cualitativa de tipo exploratorio, cuenta con seis entrevistas semiestructuradas a profesores de religión de la región de Valparaíso. Los resultados más relevantes evidencian cómo entre los profesores entrevistados, la cultura evaluativa dominante está orientada hacia un modo tradicional de asumir la evaluación. Sin embargo, hay aspectos del proceso de evaluación que manejan destacadamente, como por ejemplo la retroalimentación. Algunas de las conclusiones más importantes, apuntan a que, si bien los profesores deben mejorar sus habilidades evaluativas, éstos denotan iniciativa e inquietud por innovar y buscar elementos que puedan favorecer el aprendizaje y la buena disposición de los estudiantes hacia la asignatura de religión.

Palabras claves: Evaluación de los aprendizajes, clase de religión, prácticas evaluativas, profesor de religión.

* rodrigo.arriagada@pucv.cl – Docente de la Facultad Eclesiástica de Teología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

The evaluation of the learning in catholic high school religion teachers in educational establishments of the Valparaíso region, Chile

Rodrigo Arriagada

Abstract

This paper is the result of a research project that characterizes the evaluative practices of teachers of Catholic secondary education in six schools in the Region of Valparaíso. A study is required under the qualitative methodology of exploratory type, it has six semi-structured interviews with teachers of religion in the Valparaíso region. The most relevant results show how among the teachers interviewed, the dominant evaluative culture is oriented towards a traditional way of assuming the evaluation. Nevertheless, there are aspects of the evaluation process that handle notably, such as feedback. Some of the most important conclusions suggest that, although teachers must improve their evaluation skills, they denote initiative and concern to innovate and look for elements that can favor the learning and willingness of students towards the religion class.

Keywords: Evaluation of learning, religion class, evaluation practices, religion teacher.

La evaluación de los aprendizajes en profesores de religión católica de enseñanza media en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile

Rodrigo Arriagada

Evidencias sobre la evaluación en la clase de religión

Los expertos en Enseñanza Religiosa Escolar, señalan que la evaluación de los contenidos en la clase de religión debe tomarse como proceso y no como un acontecimiento puntual al final de alguna unidad didáctica (Meza, 2012; Stephens, 2011; Imbarak, 2015; CECH, 2005). Este tipo de evaluación brinda la oportunidad de trabajar en un proceso conjunto para monitorear fortalezas y debilidades, lo cual contribuye a la mejora del aprendizaje (Gallardo, Gil, Contreras, García, Lázaro, Ocaña, 2012). Además, la revisión de los aprendizajes propuestos por el Programa de Religión Católica en Chile, se hace vida en las conductas, palabras, gestos y expresiones de los estudiantes. Por ello, la enseñanza religiosa posee sus propios contenidos a enseñar y evaluar (CECH, 2005).

Por lo demás, el Decreto 924 de 1983 declara que la clase de Religión tendrá una evaluación expresada en conceptos y que, además, no incidirá en la promoción del educando (Artículo 8).

Por lo anteriormente señalado, cabe preguntarse ¿cómo evaluar el proceso de fe, la madurez religiosa del aprendiz, los valores y los comportamientos que el Programa de Religión pretende desarrollar en los estudiantes? A este respecto, Stephens (2011) expone que la evaluación educativa no debe limitarse a medir el grado de logros de los aprendizajes,

sino también el proceso. Este autor pide alcanzar una mejor comprensión de la evaluación y cambiar la mentalidad. Pasar de la medición a la comprensión del proceso, de la cuantificación a la cualificación, de la finalización a la formación del proceso.

Por otro lado, la fundamentación sobre la evaluación del Programa de Religión Católica vigente, explicita que “el profesor de religión, más que un enseñante de verdades, es un formador de personas y, en este caso, de creyentes llamados en Cristo, hombres o mujeres plenamente logrados”. (CECH, 2005, pág. 27). El mismo Documento, más adelante declara que la evaluación de la enseñanza religiosa escolar tiene una fuerte dimensión evangelizadora, es decir centrada en el mensaje de Jesús para crecer en la fe. “El Programa de Religión busca el seguimiento de Jesús y declara explícitamente que de ningún modo queremos reducir la evaluación a una dimensión únicamente intelectual” (CECH, 2005, pág. 28). Dicho en otras palabras, “en el plano de la docencia de la educación religiosa escolar, el acceso educativo a la realidad religiosa desde los contenidos, conceptos y valores será el referente para la evaluación”. (Meza, 2012, pág. 328).

No se busca necesariamente que el estudiante aprenda un contenido, sino que sepa aplicarlo en su vida y su entorno. Cada estudiante lleva su proceso y ritmo para aprender, por lo mismo es necesario descubrir diversos modelos evaluativos (Meza, 2012). Esto se traduce en que cada procedimiento evaluativo es diferente, sus intereses y fines, las técnicas e instrumentos varían de acuerdo a sus propias necesidades.

Por otro lado, se reconoce que el profesor no debe transformarse en un censor o notario de las actitudes de sus estudiantes y que la evaluación en ningún caso ha de jugar un rol de sanción social. Ahumada (2012) propone una apreciación actitudinal más que una evaluación propiamente tal. Esto significa

que las actitudes constituyen predisposiciones adquiridas hacia un objeto o situación y por tanto se componen de afecto, cognición y comportamiento (sentir, saber y actuar).

Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en religión

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Evaluación Docente) que valora el desempeño profesional de los profesores del sistema escolar en Chile, se realiza sobre la base de evidencias del desempeño profesional de cada educador desglosada en cuatro grandes instrumentos: (i) Autoevaluación, (ii) Entrevista por un Evaluador Par, (iii) Informes de Referencia de Terceros y (iv) Portafolio de desempeño pedagógico.

Por su parte, el Portafolio presenta siete dimensiones: (1) Organización de la unidad (2) Análisis de la clase (3) Calidad de la evaluación de la unidad (4) Reflexión de los resultados de la evaluación (5) Ambiente de la clase para el aprendizaje (6) Estructura de la clase (7) Interacción pedagógica. Estas dimensiones se rigen por cuatro niveles de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente, Destacado (Imbarack, 2015). Para esta investigación centraremos la atención en las dimensiones 3 y 4.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de los profesores de religión entre los años 2008 y 2011 sólo alcanza el 47,5% en los niveles de desempeño Competente y Destacado en comparación al universo total de los profesores evaluados de todas las asignaturas que obtienen un 70,3% como Competentes y Destacados (Araya, 2015; Tobar, 2013; Imbarack, 2015).

Tomando en cuenta las estadísticas de los resultados de la Evaluación Docente a los profesores de religión católica, podemos afirmar que se ubican preferentemente en los niveles de desempeño Insatisfactorio y Básico, evidenciando claras debilidades, cumpliendo con lo esperado de forma parcial, desfavoreciendo las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes. Un pequeño porcentaje se ubica en el nivel competente, es decir que cumple con lo requerido. Por último, sólo una cantidad muy pequeña de profesores son destacados, es decir que su quehacer docente en los indicadores respectivos sobresale del resto de sus pares y demuestran una riqueza y un dominio pedagógico.

Se reconoce que los profesores de religión presentan carencias en el dominio pedagógico. Las evaluaciones estandarizadas para profesores – Evaluación Docente y Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica – indican que los profesores de religión poseen un dominio pedagógico y disciplinario muy por debajo de la media nacional (Manzi, González y Sun, 2011; Tobar, 2013).

En el documento de trabajo sobre la Evaluación Docente aplicada a los profesores de religión, podemos apreciar una de las conclusiones de la comisión emanada de los mismos docentes del área:

Los profesores de religión no están capacitados como debieran para evaluar. Esto tiene estrecha relación en la forma en cómo el profesor del subsector evalúa. Necesidad de ser capacitados por entidades ciertamente con trayectoria que pudieran perfeccionarlos para lograr un mejor desarrollo del Portafolio (Tobar, 2013). Asimismo, Hernández (2014) reafirma esta realidad citando un estudio del Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile del 2011 sobre el desempeño profesional en el subsector de religión. El estudio señala la poca coherencia de la evaluación con los objetivos

de aprendizaje y la baja calidad de las instrucciones y los instrumentos que se utiliza para evaluar.

Entre los años 2009-2012, las dimensiones 3 y 4 del Portafolio “calidad de la evaluación” (1,79 puntos de 4) y “reflexión a partir de los resultados de la evaluación” (1,74 puntos de 4) constituyen los resultados más descendidos. (Tobar, 2013; Imbarak, 2015).

En este sentido, el 43% de los profesores encuestados ratifica la dificultad de evaluar los aprendizajes en la asignatura de religión, explicándolo desde dos perspectivas: por una parte, en la no incidencia de la calificación final en la asignatura y, por otra, en la baja competencia del gremio en la elaboración de objetivos de aprendizaje, indicadores de logro, construcción de instrumentos de evaluación, análisis de los resultados y toma de decisiones. (Imbarak, 2015, pág. 358)

En los años 2013 y 2014, una vez más, queda demostrado que los profesores de religión católica que se desempeñan en establecimientos municipales de nuestro país no dominan las dimensiones que conciernen a la evaluación dentro de una unidad didáctica. Aparecen debilidades tanto en la calidad de la evaluación de la unidad como en la reflexión sobre los resultados de la evaluación.

Tanto a nivel nacional como en el caso particular de la región de Valparaíso, la mayoría de los profesores se sitúa en el nivel de desempeño insatisfactorio o básico en detrimento de los niveles más altos que son el nivel competente y el destacado respectivamente. Sólo el año 2014 en la región de Valparaíso se logra una disminución en el porcentaje de maestros evaluados como insatisfactorio en la dimensión “calidad de la evaluación de la unidad”. Sin embargo, ningún profesor logra el nivel destacado (MINEDUC, 2011).

Calificación y experiencia nacional e internacional de evaluación en la clase de religión

La calificación constituye una parte específica del proceso evaluativo. Como ya se precisó, la clase de religión está calificada en conceptos. Esto último según Stephens (2011) porque en el caso de la Educación Religiosa Escolar la calificación es parte de un proceso interior de conversión y no es posible medir a todos los alumnos por igual. Esto requiere tiempo y viene a formar parte de un largo proceso que se construye en el tiempo.

Aun teniendo en cuenta esta realidad, según datos de las pruebas estandarizadas a las cuales se han sometido los profesores de religión muestran diversas dificultades al momento de evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

El año 2013 se trabajó con profesores de la región Metropolitana respecto de la Incidencia de la calificación en la asignatura de religión. Fueron encuestados 226 profesores de religión. El 43% señala como dificultad la falta de calidad en el proceso evaluativo al desconocer cómo elaborar objetivos de evaluación, indicadores de logro, construcción de instrumentos de evaluación, análisis de los resultados y toma de decisiones, etc. (Tobar, 2013)

En cuanto a experiencias evaluativas internacionales en la clase de religión, estudios como los de Lynne y Yonah (2013) en Escocia ponen de manifiesto la existencia de graves carencias entre los profesores de religión católica. Los citados autores, encontraron dificultades entre los docentes a la hora de evaluar habilidades genéricas o instancias reflexivas.

Se detectaron débiles prácticas de planificación y elección deficiente de actividades diarias. Muchas veces el trabajo en primaria se limitaba a actividades básicas con escaso fomento de pensamiento crítico, lo que además

iba de la mano como problemas de falta de tiempo en la realización de actividades y planificación.

Se observaron intentos de autoevaluación y coevaluación, sin embargo, el problema es que no se lograban los objetivos que los docentes se proponían en el sentido que los estudiantes no lograban reflexionar efectivamente sobre sus aprendizajes.

Baamphatlha (2013) realizó una investigación en Botswana. El objetivo del estudio fue explorar las apreciaciones de los profesores de religión sobre la forma en que se evalúa la educación religiosa y las razones por las que el rendimiento de los estudiantes está disminuyendo en los últimos años. Los resultados indicaron que los profesores experimentaron múltiples desafíos en la evaluación del plan de estudios de educación religiosa en términos de falta de habilidades de evaluación. Uno de los profesores involucrados argumentó tener problemas con la construcción de preguntas para los estudiantes con distintas capacidades. También observó que las preguntas que los profesores redactan son de mala calidad, con una gran cantidad de errores gramaticales que muestra claramente que los profesores carecen de habilidades de evaluación y que no toman en serio la evaluación. Los docentes tendían a dar tareas de evaluación sólo para satisfacer los requisitos generales de la escuela, pero no como herramientas pedagógicas necesarias que podrían actuar como instrumentos para mejorar la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes.

En otra investigación sobre autoevaluación reflexiva en la clase de religión de Fancourt (2010), se revela la complejidad que significa evaluar en esta asignatura. El autor trabajó con 30 jóvenes de noveno año (trece y catorce años de edad) en Inglaterra a los cuales les hizo entrevistas para ver si podían autoevaluar su desempeño, preguntándoles cosas como, por ejemplo, por qué creían en Dios. Al final de su clase armó un plenario para conocer sus actitudes

y valoraciones. Les hizo también una especie de encuesta con colores: les colocaba afirmaciones como “soy tolerante con los judíos” y los estudiantes las calificaban según si estaban o no de acuerdo con ella. Al final hizo entrevistas grupales: cuatro entrevistas en grupos de cuatro estudiantes, para indagar con mayor profundidad. Como conclusión de la investigación, Fancourt declaró que la Enseñanza Religiosa ha sido víctima de las evaluaciones tecnicistas y estandarizadas de las ideologías políticas de la educación. Los alumnos no distinguían entre la autoevaluación de los valores, la autoevaluación de los conocimientos y la autoevaluación de la propia reflexión. Los tres elementos se armonizan y se integran en sus reflexiones sobre sus diferentes estudios; se combinan ambas cualidades intelectuales y éticas.

En definitiva, el autor cree que sí se puede aplicar la autoevaluación en la asignatura. Incluso plantea que se podría ocupar ese mismo modelo con el fin de poder hacer esa evaluación en todas las escuelas de Inglaterra. Descubrió que algunos estudiantes encontraban que la clase de religión era innecesaria, otros que era una basura, pero solamente fueron casos aislados, puesto que la mayoría logró divisas en el conocimiento y el aprendizaje como un resultado de lo visto del curso.

Otro estudio de Teece (2010) se aboca a distinguir entre dos conceptos: lo que es aprender “sobre” la religión, y lo que es aprender “de” la religión, distinción que muchos profesores del área no tienen del todo clara, porque cada elemento demanda estrategias pedagógicas distintas, y desafíos curriculares diferentes.

Aprender “sobre” la religión no necesariamente implica que los estudiantes tengan que amoldar su esquema valórico a los designios de esa religión; de hecho, el estudio de las religiones debiese ser un pilar fundamental

de la asignatura, siempre que se garantice una evaluación imparcial que permita distinguir entre crítica bien o mal fundada.

Aprender “de” la religión implica que los alumnos comprometan sus valores y experiencias de fe, en definitiva, requiere la adhesión a una fe particular.

El eje del debate ha estado en: ¿Qué va primero? ¿Aprender de una religión, o aprender sobre una religión? El autor lo vuelve más complicado diciendo que primero hay que definir si aprenderemos religión, religiones, o educación religiosa.

Esta distinción es esencial en la práctica, en tanto modifica la forma en que se hace la clase. No es lo mismo aprender en una presentación en Power Point sobre la ceremonia del “Puja hindú” para entender lo que es un ritual, que leer la parábola de la oveja perdida y aprender una lección sobre ella, llevándola a la experiencia personal. Son formas muy distintas de ver la Educación Religiosa.

Según el autor, en Inglaterra hay muy poca claridad sobre el tema entre los profesores. Les cuesta distinguir y muchas veces sólo se limitan a ver una religión y aprender lecciones para la vida (algo así como reducir la clase a una catequesis donde la religión se reduce solamente a la experiencia personal y no al desarrollo de contenidos cognitivos).

Por último, Brooks y Fancourt (2012), indagan sobre las características que la autoevaluación tiene en la enseñanza religiosa. Tomando bibliografía clásica sobre el concepto de autoevaluación, ellos proponen un nuevo concepto: una autoevaluación reflexiva, que sea específica para abordar los desafíos concretos de la asignatura.

Asimismo, estos autores replican que las distintas asignaturas privilegian distintas formas de evaluación. Por ejemplo, matemáticas y ciencias

hacen más evaluaciones sumativas, mientras que en literatura se realiza más evaluación continua, dando mucha tarea escrita y oral. El problema, es que la Educación Religiosa está muy poco representada. Porque, además, el currículum británico menciona el aprender “de” la religión, y aprender “sobre” la religión y solamente entrega trazos generales.

Descripción metodológica

La investigación se llevó a cabo bajo un paradigma cualitativo, desde una perspectiva interpretativa o hermenéutica (Valles, 1996), puesto que se buscó reconstruir, comprender e interpretar la forma que los profesores de religión evalúan los aprendizajes de sus estudiantes. Se utilizó la entrevista semiestructurada aplicada a seis profesores de religión de la región de Valparaíso.

Estos docentes desempeñan su labor en dependencias escolares municipales, particular subvencionadas y particular pagadas con más de cinco de experiencia docente. Es así que, se precisan profesores que realizan sus clases de religión en ambientes confesionales y otros en sectores laicos no confesionales.

Resultados y Discusión

Se distinguen cinco categorías de análisis. A saber: (1) Conocimiento profesional y creencias sobre evaluación; (2) Planificación del proceso evaluativo; (3) Formas de evaluación; (4) Dificultades en la práctica evaluativa; (5) Prácticas evaluativas según tipo de establecimiento.

Categoría 1: Conocimiento profesional y creencias sobre evaluación

a.- Concepto de evaluación

Las definiciones actuales sobre evaluación educativa se relacionan con el aprendizaje (Ahumada, 2012; Castillo y Cabrerizo, 2010; Earl y LeMahieu en Hargreaves, 2003). Esto último se traduce en poner la evaluación dentro de una dinámica integradora, formativa y procesual (Stephens, 2011) acorde a un modelo pedagógico que propicie la comunicación entre profesor y estudiante, donde la evaluación no sólo cumpla un rol social de certificar y acreditar, sino que también esté al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, (Coll, Barberá y Onrubia, 2000).

En este sentido, los profesores de religión de esta investigación se refieren al concepto de evaluación de diversas maneras, permaneciendo una concepción más bien tradicional. Sólo uno de los profesores relaciona la evaluación con el proceso de aprendizaje, y dos de ellos asocian la evaluación a la medición de los aprendizajes.

Moreno (2016) indica que 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. Para que el cambio ocurra, Contreras (2003) señala que debemos fijar la atención en el profesor y transformar en éste la mirada que posee de las concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

b.- Función de la evaluación

En consonancia con Coll, Barberà y Onrubia (2000), la evaluación puede cumplir funciones pedagógicas o didácticas. Dentro de esta calificación se distingue la evaluación sumativa, formativa y diagnóstica.

En esta misma línea se pueden observar contradicciones de parte de los profesores de religión de esta investigación. Suelen confundir la evaluación sumativa con aquellas notas llamadas “acumulativas”, es decir, las calificaciones que van consignando clase a clase, pero que no necesariamente cierran un proceso, tal como declara Stephens (2011).

Por otro lado, si bien la función de la evaluación puede ser diagnóstica, reguladora o de control, como lo señalan Castillo y Cabrerizo (2010); Chaviano, Baldomir, Meneses, Gutiérrez (2016), podemos destacar que algunos profesores de religión de esta investigación que describen el concepto de evaluación hacen referencia a elementos relacionados con la metaevaluación, es decir con la función que cumple la evaluación de la evaluación. Por lo demás, estos profesores aluden a la toma de decisión para mejorar su forma de evaluar.

Por lo tanto, consignan un aspecto metacognitivo y cabe destacar entonces que, si bien existe un enfoque más técnico, por otro lado, al menos dos profesores conciben una función de la evaluación más ligado a lo metacognitivo.

Categoría 2: Planificación del proceso evaluativo

a.- Formas de planificación, diseño y modelo

Dentro de las diversas labores que suelen desarrollar los profesores del sistema escolar se encuentra la planificación de la enseñanza. De esta forma, se ordenan las diversas actividades y tareas que los estudiantes deberán realizar a lo largo de una unidad, curso o semestre. La evaluación del aprendizaje no escapa a dicha programación (Coll, Barberà, Onrubia, 2000). Asimismo, el profesor de religión planifica su enseñanza y el modo de evaluar los aprendizajes. Es así que puede llevar a cabo una planificación y en la marcha realizar cambios, por tanto, se reconoce flexibilidad en su implementación.

A su vez, la planificación de la evaluación, en general, tiene una presencia más reducida o poco visibilizada. Los profesores de religión, aunque utilizan modelos de planificación, éstos están basados en paradigmas que no consideran la evaluación (por ejemplo, el Modelo T) o en algunos casos no se contempla como parte relevante de la planificación de la enseñanza.

b.- Rol de los estudiantes en la planificación de la evaluación

Cabe reseñar que son pocos los docentes que se refieren a la participación de los estudiantes en el proceso de planificación de la evaluación. A este respecto, son tres profesores que señalan la no implicación de sus alumnos a la hora de planificar la evaluación. Sólo uno de los entrevistados admite involucrar a sus estudiantes en este proceso.

Solo una profesora de religión involucra, atendiendo a las evidencias disponibles, a otros agentes que no sean ellos mismos en el proceso de

planificación de la evaluación. Esto último dada la verticalidad que existe en la propia manera de realizar la evaluación. Por tanto, el rol del estudiante en el proceso de planificación de la evaluación se vuelve bastante escaso. Del resto de los profesores entrevistados, no hacen alusión a esta temática.

Por lo tanto, es clave la reflexión que ofrece Perassi (2014) quien habla de abrir espacios y hacer partícipe a los estudiantes en todo el proceso evaluativo. Al respecto, estima que “mientras la evaluación no se democratice, resulta difícil pensar en la formación de sujetos participativos, responsables y justos” (Perassi, 2014, pág. 55). De la misma forma, Martín y Rizo (2009) plantean una evaluación de desempeño. Esta consiste en poner énfasis en la producción o elaboración de los resultados, más que en la reproducción del contenido, con criterios claros para los estudiantes previamente compartidos, evaluando conocimientos y habilidades complejas, es decir una evaluación por competencias, en contextos reales y significativos para el estudiante, donde el profesor realice una labor facilitadora del aprendizaje y, por último, una evaluación que transforme el ambiente educativo y haga del proceso de aprendizaje una instancia flexible y dialogada.

De esta forma, se requiere un cambio de mentalidad y de hechos concretos para cambiar los modelos tradicionales de la evaluación y transformar al estudiante en un agente activo de este proceso.

Categoría 3: Formas de evaluación

a.- Actividades, tipos de evaluación, instrumentos

Para Coll, Barberà y Onrubia (2000), las actividades de evaluación están conformadas por una o varias tareas de evaluación (diferentes preguntas,

ítems o problemas) que resuelven los alumnos en las actividades propuestas por el profesor.

Esta categoría es bastante amplia y diversa, pues los profesores de esta investigación evalúan, desde recursos como la observación directa, pasando por debates, informes de investigación, análisis de películas, hasta la realización de sopa de letras, disertaciones y trabajos plásticos.

Las formas de evaluar son diversas y creativas, a su vez mantienen una complejidad, puesto que los testimonios de las entrevistas expresan aplicación del contenido traducido en análisis de películas, por ejemplo. En este sentido, Ahumada (2012) da ciertas pistas para abordar la evaluación en este campo. En primer lugar, este tipo de evaluación debe ser situada, es decir debe articular las actitudes individuales y los pensamientos del alumno junto con los modos de pensar y actuar (ethos) que posee cada comunidad educativa. En segundo lugar, que los estudiantes encuentren un sentido pedagógico en este tipo de evaluación. En tercer lugar, se justifica plenamente esta instancia de educar en valores y actitudes en el contexto escolar, dado que otras instituciones (como la familia) han perdido tal esfuerzo.

Sin embargo, no basta con hablar solo de la variedad y cantidad de instrumentos que los profesores declaran utilizar en sus evaluaciones. En esta categoría, es central referirse a la pertinencia, coherencia, validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación y que, al menos en sus respuestas, estos profesores no declaran tener en cuenta cuando aplican sus instrumentos. Es preciso aclarar este punto, puesto que se pone en juego la calidad del instrumento y del aprendizaje.

b.- Agentes evaluativos: Coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación

Para los autores Milán, Fuentes y Peña (2006), la evaluación educativa y más precisa aún, aquella que se realiza en el aula, debe tener un carácter participativo. Esto significa que el ejercicio de evaluar los aprendizajes es una tarea tanto de docentes como de los propios alumnos. Lo anterior se comprende cuando se habla de un aprendizaje significativo, acorde con los tiempos que corren actualmente en educación, donde se busca no solo la participación de los diversos actores, sino mejor aún, el poder de ser protagonistas y agentes de cambio en su proceso educativo. Todo lo anteriormente explicitado reclama una evaluación dinámica.

Para nuestra investigación, existe un silencio de parte de los profesores informantes respecto de hacer participar a sus estudiantes en la acción de evaluar los aprendizajes. Sólo dos profesores muestran una iniciativa de involucrar a los alumnos en coevaluación y autoevaluación. El resto de los profesores entrevistados no involucra a sus estudiantes al momento de evaluar. Se va configurando, entonces, un contrasentido, ya que la casi totalidad de los profesores que aporta información en esta investigación expresa que la asignatura de religión “sirve” para la vida, que el contenido de la asignatura debe ser significativo para los estudiantes y debe ser aplicado en la cotidianidad.

Fancourt (2010), en una experiencia de autoevaluación aplicada a sus alumnos, concluye que la Educación Religiosa Escolar ha sido víctima de las evaluaciones tecnicistas y estandarizadas de las ideologías políticas de la educación, puesto que sus propios estudiantes en dicha experiencia de autoevaluación no pudieron identificar la autoevaluación de los valores propuestos, de los conocimientos y de la propia reflexión.

c.- Procesos de retroalimentación

La retroalimentación es fundamental para lograr aprendizajes en los estudiantes (Núñez, 2014; Sadler, 2010). Asimismo, la esencia de la retroalimentación es dar información de manera precisa y objetiva poniendo énfasis en la comprensión del estudiante más que en el propio contenido (Sadler, 2010), de tal modo que el foco esté puesto en la mejora, más que preocuparse por aquello que el estudiante no logró realizar. De esta forma se puede acortar la brecha que existe entre el nivel del alumno y el aprendizaje idealmente deseado.

La mayoría de los profesores de esta investigación retroalimenta a sus estudiantes. En algunos casos, la retroalimentación se centra en los errores que tuvo el estudiante, en aquello que falló o en algún aspecto que faltó precisar de la respuesta. En otras ocasiones, ensalzan las fortalezas de los trabajos evaluados y se dan sugerencias de mejora. Precisamente, Sadler (2010) defiende este último tipo de retroalimentación porque llama a construir caminos para la mejora.

Asimismo, la retroalimentación tiene como finalidad acortar la brecha entre el aprendizaje alcanzado con aquel que se desea lograr (Sadler, 2010) y es tarea del profesor ayudar al alumno a acortar esta diferencia (Contreras, 2003).

Por tanto, la retroalimentación implica un apoyo constante hacia el aprendizaje, es una instancia formativa por excelencia. Además, debe ser prospectiva, despertar motivación y disposición hacia el aprendizaje. Una retroalimentación efectiva, implica la comunicación de la información de manera oportuna. Además, para que resulte verdaderamente útil, tanto el profesor como sus estudiantes deben beneficiarse (Sadler, 2010; Wiliam, 2009).

Categoría 4: Dificultades en la práctica evaluativa

Son diversas las dificultades que afectan el desempeño de los profesores de religión y que, por lo demás tienen estrecha relación con sus prácticas evaluativas. A continuación, se describen algunas situaciones que conforman estos aspectos negativos.

El discurso de los profesores de religión, se puede contrastar con aquellos relatos, sentencias o juicios que se hacen de la clase de religión desde la literatura especializada. Un buen ejemplo de aquello emana de la propia autoridad eclesiástica cuando declara que existe poca valoración hacia la asignatura por parte de los distintos agentes educativos, incluidos alumnos y pares, poca colaboración de los padres; abusos en materia administrativa, etc. (CECH, 1995; Tobar, 2013). En la misma línea se declara desde el Programa de religión del 2005 que la enseñanza de la religión “es una asignatura igual” que cualquier otra, como tratando de justificar e intentando equipararse a las demás disciplinas del currículo nacional. Por tanto, se admite una asimetría con respecto al resto de las asignaturas, se percibe una exclusión tácita del currículo nacional.

Los propios profesores de religión muestran un débil empoderamiento en su asignatura aludiendo a la poca motivación de los alumnos, de los mismos colegas e incluso desde los apoderados, puesto que estos no valoran lo que se les enseña o bien porque hay desinterés en temáticas sobre Dios.

Por otro lado, la sociedad chilena desde hace varios años se ha ido alejando del ámbito religioso, principalmente del catolicismo; cada vez hay menos católicos en nuestro país (Imbarak, 2015). Esta secularización repercute en la clase de religión, los estudiantes se sienten lejanos a temas religiosos o

espirituales. Por lo demás, existe un alejamiento y distancia hacia la Iglesia católica. Las familias no se sienten representadas por un credo específico.

Cabe mencionar que la clase de religión presenta una realidad distinta en cuanto a la evaluación en comparación con las demás áreas o disciplinas que conforman el currículo escolar. El Decreto 924 de 1983 en el artículo 8 afirma que la evaluación de la asignatura de religión será manifestada en concepto y no incidirá en la promoción del estudiante (MINEDUC, 1983). En esta misma línea, los profesores de religión señalan que “la asignatura de religión al no ser sometida a mediciones estandarizadas y, además, al no tener incidencia en la promoción de los estudiantes, pasa a estar en un último lugar con respecto a todas las otras asignaturas del currículum” (Imbarak, 2015).

Categoría 5: Prácticas evaluativas según tipo de establecimiento

Hasta aquí, además de las categorías preestablecidas que han ido configurando el proceso de análisis y discusión de los resultados, en la presente investigación se ha levantado una última categoría que dice relación con aspectos emergentes emanados de los relatos de los profesores informantes.

Esta categoría tiene relación con el tipo de colegio donde cada profesor de religión de esta investigación se desenvuelve. En suma, los profesores que trabajan en establecimientos de dependencia confesional poseen mayor respaldo para impartir la asignatura y obtienen mejor participación de sus alumnos, versus aquellos colegios no confesionales (sector municipal) donde el profesor de religión se ve desacreditado por sus pares o porque no se da el espacio para dialogar sobre la asignatura. En otras palabras, podríamos decir que el ambiente es menos favorable para la clase de religión o bien para su

desempeño profesional. Esto puede traer como consecuencia la escasez de un ambiente propicio para el aprendizaje, desmotivación tanto del profesor como de los propios 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 y el desempeño profesional se ve mermado.

En consecuencia, aquellos profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales confesionales tienen mayor apoyo para realizar su clase de religión. Contrariamente, aquellos profesores que realizan clase en colegios no confesionales, tanto el contexto como sus agentes (profesores, directivos, estudiantes) desfavorecen la clase de religión. En definitiva, las prácticas evaluativas de los profesores de esta investigación sufren las consecuencias, puesto que el ambiente (bueno o malo) va a incidir en la enseñanza, en el aprendizaje y, por consiguiente, en la evaluación.

Conclusión

En cuanto a los enfoques y creencias se puede precisar que, pese a que los docentes involucrados en esta investigación tienen ciertas nociones sobre la evaluación de los aprendizajes, la cultura evaluativa dominante de estos profesores está orientada, en su mayoría, hacia un modo tradicional de asumir la evaluación. Al día de hoy, este modelo tradicional resulta antiguo y requiere de una mirada mucho más amplia de lo que en la actualidad las investigaciones evidencian sobre la evaluación del aprendizaje: es una acción reflexiva, sistemática, que incluye diversos agentes, momentos, funciones y sentidos. De esta forma, los profesores de religión se encuentran desactualizados.

En cuanto a las actividades y las formas de evaluar que los profesores implementan son variadas. Desde sus discursos se evidencian actividades tales como informes, análisis de películas, disertaciones, etc. Por su parte, la documentación entregada va en la misma línea que lo declarado en las entrevistas. En este sentido hay una coherencia entre el discurso y las evidencias documentales.

Asimismo, es fundamental que los profesores entiendan que los procedimientos evaluativos no son un fin en sí mismo, puesto que debe prevalecer el sentido pedagógico de la evaluación y que ésta se encuentre unida y en mutua relación con la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, cobra importancia la información y el uso que de ella se haga a partir de los resultados obtenidos. Aquí la reflexión, la toma de decisión y la comunicación de los resultados son fundamentales para profundizar en el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, la evaluación formativa y la retroalimentación son clave, puesto que implican un proceso constante que busca focalizarse en el aprendizaje y así el estudiante logre alcanzar los contenidos, destrezas y competencias necesarias. Esto mismo queda reflejado en los diez principios de la evaluación formativa propuestos por el Assessment Group (2002).

Con respecto a los factores que obstaculizan las prácticas evaluativas de los profesores de religión, se señalan las siguientes conclusiones.

Cabe mencionar la poca valoración que los actores de la escuela pública otorgan a la clase de religión. Esto se traduce en apoderados, profesores de otros subsectores, directivos y alumnos que no le dan importancia a la clase. Esta desvalorización se agudiza en establecimientos del sector municipal, en tanto que se vive con más fuerza el fenómeno de la secularización, dejando de

lado temas religiosos, vivencias de fe y contenidos relacionados con la espiritualidad (Imbarak, 2015).

Por otro lado, se constata que la calificación en la asignatura de religión no incide en el promedio ni en la promoción del estudiante (Decreto 924 de 1983), por lo tanto, el docente debe lidiar con la falta de estímulo y compromiso de los estudiantes hacia la asignatura. Además, es un hecho concreto la dificultad que presentan los profesores para evaluar los aprendizajes sobre todo por tratarse de contenidos de fe, valores, comportamientos, etc. La falta de habilidades evaluativas es evidente y quedan demostradas tanto en los testimonios recogidos en las entrevistas, como en los magros resultados presentes en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de los profesores de religión del país y la región de Valparaíso.

Pese a todas las dificultades y factores obstaculizadores, se pueden evidenciar elementos facilitadores de las prácticas evaluativas. Un hecho que favorece dichas prácticas 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 municipal) donde el ambiente es menos propicio para la clase de religión o bien para su desempeño profesional.

Otra característica positiva es que 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 los profesores de religión en las diversas actividades y tareas de evaluación. Se denota una iniciativa e inquietud por

innovar y buscar elementos que puedan favorecer el aprendizaje y la disposición hacia la asignatura.

Por otro lado, desde los testimonios de los mismos profesores, se encuentra la capacidad y buena disposición que éstos presentan para retroalimentar los aprendizajes de sus alumnos ya sea resaltando las fortalezas de las actividades evaluadas, poniendo el énfasis en aspectos que fallaron y dando sugerencias para la mejora. De tal manera que se pueda estrechar la diferencia entre el aprendizaje alcanzado con aquel que se desea lograr (Sadler, 2010). Esto significa que el profesor apoya constantemente el aprendizaje.

Bibliografía

- Ahumada, P. (2012). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Araya, P. (2015). La clase de religión hoy: Marco de referencia para un diagnóstico. Talca: UCM.
- Assessment Reform Group (2002). Diez principios de la evaluación formativa. Recuperado de <http://www.aaia.org.uk/blog/2010/06/16/assessment-reform-group/>
- Baamphatlha, D. (2013). Assessing the multi faith religious education curriculum in Botswana public secondary schools. Vol. 2 No. 1 August 2013.
- Brooks, V. & Fancourt, N. (2012) Is self-assessment in religious education unique? *British Journal of Religious Education*, 34:2, 123-137, DOI: 10.1080/01416200.2011.614747
- Castillo, S. Cabrerizo, J. (2010). Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias. Madrid: Pearson Educación.
- CECH. (1995). *Carta a los profesores de religión*. Santiago: Ediciones Paulinas.
- CECH. (2005). *Programa de Religión Católica. Sector de Aprendizaje Religión*. Santiago: Ediciones SM.
- Chaviano Herrera, O., Baldomir Mesa, T., Coca Meneses, O., & Gutiérrez Maydata, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, 8(4), 191-205.
- Coll, C., Barberà, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 111-132.
- Contreras, G. (2003). Evaluación Formativa: Nuevos Enfoques. *Pensamiento Educativo*. Vol. 33, pp. 31-48.

- Fancourt, N. (2010). 'I'm less intolerant': reflexive self-assessment in religious education. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 291-305.
- Gallardo Córdova, K. E., Gil Redón, Eugenia, M., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Hernández, L., ... & Ocaña Jiménez, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, (39), 01-19.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.
- Hernández, M. (2014). El Profesor de Religión: Identidad y Evaluación del Desempeño. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores.*, 4(1).
- Imbarak, P. (2015). *Educación Católica en Chile. Perspectivas, aportes y tensiones*. Santiago: Ediciones UC.
- Lynne & Yonah (2013) Problems of assessment in religious and moral education: the Scottish case, *Journal of Beliefs & Values*, 34:1, 1-13, DOI en: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2013.759338>
- Manzi, J., González, R., Sun. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.
- Martín, E., & Rizo, F. M. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Meza, J. (2012). *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*. Bogotá: San Pablo.
- Milán. R. M., Fuentes, H. C., & de la Peña, R. (2006). La evaluación como un proceso participativo. *Pedagogía Universitaria*, 11(4).
- MINEDUC. (1983) Decreto 924. Disponible en: <http://www.onar.gob.cl/wp-content/uploads/2011/05/DTO-924-MINEDUC.pdf>

- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nuñez, K. P. (2014). RETROALIMENTACIÓN: UNA TAREA PENDIENTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE (SIMCE) EN CHILE. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 2(1), 97-110.
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional”. *Alteridad. Revista de Educación* Vol. 9, No. 1, enero-junio 2014, 44-55. Recuperado de <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2014.04>
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal Assessment & Evaluation in Higher Education, (35), 535 - 550
- Stephens, A. (2011). Propuesta metodológica para la enseñanza de la Religión según la EREC. Santiago-Chile: Paulinas.
- Teece, G. (2010) Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?, *British Journal of Religious Education*, 32:2, 93-103, DOI: 10.1080/01416200903537399
- Tobar, M. (2013). Resultados de evaluaciones docentes para la toma de decisiones en pedagogía en religión. Arzobispado de Santiago Vicaría para la Educación, Área Profesores de Religión. En http://www.vicariaeducacion.cl/profesoresreligion/images/img_noticias/26062014_1135am_53ac3dc6cff2f.pdf
- Valles, M. (1996). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis Sociológica.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. En línea. Archivos de Ciencias de la Educación (4ª. Época), 3(3). Disponible en <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/pr.4080.pdf>