

REER

Revista Electrónica de Educación Religiosa

Vol. 9, No. 1, Julio 2019, pp. 1-21

ISSN 0718-4336 Versión en línea

## La enseñanza de la religión católica en docentes del sistema escolar chileno

Francisco Saavedra\* - María Verónica Parada\*\*

### Resumen

El siguiente artículo da cuenta de la investigación que tuvo como finalidad develar las correspondencias existentes entre lo declarado por los docentes respecto a sus prácticas de la enseñanza de la religión y los perfiles de egreso de las universidades que imparten esta carrera y los documentos prescriptivos que lo regulan. La revisión de los documentos a nivel país permitió evidenciar la presencia de saberes disciplinares, pedagógicos y generales presentes en los profesores de la especialidad.

Orientada desde un paradigma cualitativo, se trabajó con nueve profesores de religión egresados de tres Universidades Católicas del país y los resultados obtenidos indican diferencias a nivel formativo y de dominios. Los docentes formados en la primera universidad tienen claramente marcada la formación disciplinar; por su parte aquellos egresados de la segunda institución evidencian un marcado sello vivencial religioso y los profesores formados por la tercera casa de estudios tienen una perspectiva social.

**Palabras clave:** Saber docente, saber disciplinar, saber pedagógico, práctica docente, formación docente.

---

\* Profesor de Religión, Licenciado en Educación UCSC, Magíster en Ciencias de la Educación Mención en didáctica e innovación, UCSC; docente del Diplomado en Pedagogía Catequética UCSC; correo: fjsaavedrau@gmail.com.

\*\* Profesora de Artes Plásticas U de C, Licenciada en Educación U de C, Magíster en Ciencias de la Educación UCSC, Coordinadora de Apoyo Pedagógico Facultad de Derecho UCSC. correo: vparada@ucsc.cl.

## The teaching of the catholic religion in teachers chilean school system

Francisco Saavedra - María Verónica Parada

### **Abstract**

The following article shows the results of the research that aimed to reveal the existing correspondences between the statements made by the teachers regarding their teaching practices of religion and the graduation profiles of the universities that teach this career and the prescriptive documents that regulate. The review of the documents at country level made it possible to demonstrate the presence of disciplinary, pedagogical and general knowledge present in the religion teachers.

From a qualitative paradigm, we worked with nine religious teachers graduated from three Catholic Universities in the country and the results obtained indicate differences at the training and domains level. The teachers trained at the first university have clearly marked the disciplinary training; On the other hand, those graduates of the second institution show a marked religious experiential seal and the teachers trained by the third house of studies have a social perspective.

**Keywords:** Teacher knowledge, discipline knowledge, pedagogical knowledge, teaching practice, teacher training.

# **La enseñanza de la religión católica en docentes del sistema escolar chileno**

Francisco Saavedra - María Verónica Parada

## **Introducción**

Al analizar el itinerario formativo de la carrera de Pedagogía en Religión encontramos lineamientos que son compartidos con la preparación docente de otros campos disciplinares, tal es el caso de las líneas práctica, pedagógica y disciplinar. Sin embargo, también observamos que estas últimas se regulan además por prescripciones que emanan del Ministerio de Educación (MINEDUC) representadas, por ejemplo, en los estándares de desempeño. En el caso de la Pedagogía en Religión es la Conferencia Episcopal Chilena la que propone, al señalado Ministerio, los mecanismos que regulan la enseñanza de la educación religiosa; en específico, existe el documento Programa de Educación Católica Religiosa (EREC), que norma la enseñanza de la especialidad y que esboza a modo general los dominios esperados en un docente del área.

En esta misma línea encontramos convergencias dentro de un itinerario formativo con las demás áreas, tanto en lo pedagógico como disciplinar, en cuanto a los dominios de contenido y tratamiento didácticos de los mismos. Existen coincidencias también en torno a elementos genéricos como el trabajo interdisciplinar, extracurricular y dominios de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Por otro lado, encontramos particularidades propias en el área de religión, como por ejemplo la concordancia entre el quehacer educativo y el

testimonio de vida, ya que el contenido sobre el dato revelado o en otras palabras el contenido religioso debe ser creíble a partir del testimonio de vida, una vida litúrgica y pastoral activa.

Por su parte, tras la revisión de los perfiles de egreso de la carrera de Pedagogía en Religión de algunas Universidades Católicas del país, en conjunto con los estándares de desempeño de otras carreras de pedagogías como: Lenguaje y comunicación, Educación matemática, Ciencias sociales, Biología, Química, Física (MINEDUC, 2012) y también las asignaturas blandas como Artes Visuales, Educación musical (MINEDUC, 2014) y Educación física (MINEDUC, 2014). Es posible evidenciar que existe un lugar común que, independiente del tipo de pedagogía que se trate, todas ellas comparten la acción pedagógica que el profesor realiza en el aula.

A partir lo anterior, y de las convergencias y divergencias entre los procesos formativos de la Pedagogía en Religión con otras pedagogías, resulta relevante profundizar en las correspondencias que existen entre lo declarado por los docentes de religión egresados de algunas Universidades Católicas de Chile sobre sus prácticas para la enseñanza de la religión con los documentos prescriptivos que lo regulan (EREC) y los perfiles de egreso de las universidades que imparten esta carrera.

Es importante destacar que en esta investigación abordó temáticas que van en directa relación con el rol del profesor de Religión y su discurso frente a su práctica docente. En este sentido, se hizo una investigación teórica planteada en dos líneas, una que realiza un recorrido histórico de la Enseñanza de la Educación Religiosa en Chile y la evolución de la Formación de los docentes y otra línea que habla sobre los saberes que comparten los itinerarios formativos de universidades chilenas que imparten la carrera de pedagogía en religión.

## **Formulación general del problema**

La inclusión de la asignatura de Religión en el currículum escolar completa la acción formadora de la institución educativa. Esto porque además del ámbito lingüístico y comunicativo, matemático, artístico, etc., se debiese considerar en el proceso formativo de la persona su dimensión trascendente, espiritual y moral, para que la oferta formativa se haga plena e integral (EREC, 2005:12).

De lo anterior, la enseñanza de la educación religiosa se configura como una alternativa válida que busca el desarrollo integral del hombre y como finalidad que trasciende lo meramente material e instrumental de su educación. Incluye el desarrollo holístico del estudiante, de todas las facultades humanas del educando, su preparación para la vida, la formación de su sentido ético y social, su apertura a la trascendencia y la expresión religiosa.

En síntesis, tomando las palabras de Pablo VI en la encíclica *Gravissimum educationis* (1965:5) expone que: “Entre todos los medios de educación, el de mayor importancia es la escuela, que, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales”, lo complementa con el desarrollo integral de la persona.

En este sentido, una enseñanza que desconozca o ponga al margen la dimensión moral y religiosa de la persona, sería una educación incompleta, porque “los niños y los adolescentes tienen derecho a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales y a aceptarlos con adhesión personal, y también a que se les estimule a conocer y amar a Dios” como bien lo expresa la carta encíclica *Gravissimum educationis* (1965).

De este modo, la enseñanza de la educación religiosa debiera plantearse con una mayor impronta pedagógica, pues se relaciona con el poder

explicar el fenómeno religioso que mueve la humanidad, y desde este fenómeno fundamental, explica el sentido último de la existencia del hombre. Según Frankl (1999: 88) “la auto trascendencia es la esencia de la existencia humana” por tanto, la educación religiosa podría plantearse como una alternativa válida para el desarrollo transversal y sustancial dentro del proceso de vida de cada individuo, como ser perfectible e integral.

Sin embargo, al parecer esta visión se encuentra obsoleta en la sociedad actual, influida principalmente por una vivencia marcada por el consumismo, los medios de comunicación masivos, la globalización, el racionalismo y el laicismo, que propicia lo tangible por sobre la vida espiritual y la importancia que esta tiene para la persona (CEC, 2005) lo anterior nos hace entender dos tipos de saberes en las escuelas: los saberes “duros” y los saberes “blandos”. Los primeros son aceptados sin ningún tipo de reticencia y, aunque haya dificultad para aprenderlos, resultan necesarios. Los segundos, como no parecen importantes, se les trata como un relleno con los cuales hay que lidiar en el currículo. Resulta común encontrar a la educación religiosa dentro de este imaginario. Meza, (2018).

En este escenario, sin duda es un gran desafío para el profesor de religión el “modo” en el que se presenta dentro de la realidad educativa y donde desarrolla su labor profesional, entendiendo que la realidad espiritual-ético-valórico, pasa a segundo plano y no tiene la relevancia del elemento disciplinar como en las ciencias exactas, por tanto la fe pasa a segundo plano como lo expresa el papa Benedicto XVI en su carta sobre la “Emergencia Educativa” (2008).

Si bien el fin último de la educación religiosa es hacer conocer, de manera documentada y con espíritu abierto al diálogo, el patrimonio objetivo del cristianismo según la interpretación auténtica e integral que la Iglesia

Católica da de él, de forma que se garanticen tanto el carácter científico del proceso didáctico propio de la escuela como el respeto de las conciencias de los alumnos, que tienen el derecho de aprender con verdad y certeza la religión a la que pertenecen (EREC, 2005: 12), no se puede desconocer que esto va aparejado con la consistencia que debe evidenciar el profesor ya que debería acreditar dominios en las ciencias de la educación y concordancia en la vida personal.

El profesor de religión debe ser competente para apropiarse de manera actualizada y pertinente, por una parte, de las estrategias didácticas y metodológicas que respondan a las inquietudes de hoy y, por otra, perfeccionarse en temáticas bioéticas, Eclesiales, juveniles, entre otros (CEC, 1997: 7). Aunque esta enseñanza ha sido más pausada que otras áreas del saber y esto lo podemos ver en el desarrollo histórico que la educación religiosa tiene.

En relación con la enseñanza de la religión en el sistema formal chileno, ésta se inicia primordialmente desde que comienza el sistema formal educativo, ya que es la Iglesia quien promueve la educación en el país y no hay diferencia entre la enseñanza formal y la educación religiosa. Sólo cuando comienza el proceso de secularización en el año 1925 la educación religiosa comienza a tomar un matiz distinto, ya que se separa el estado de la Iglesia (Magendzo, 2007).

En la década del ochenta se habla de la obligatoriedad de la clase de religión en todos los establecimientos con el grado de optativa para las familias. Esto quiere decir que, a pesar fuera obligatoria para los establecimientos, los padres podían decidir si su pupilo asistía o no a la clase en base a la libertad religiosa inscrita en nuestra constitución; Por otra parte, los docentes, en aquel entonces, tenían escasa formación académica que

acreditara su competencia en el aula y que la distanciara de desarrollar una catequesis en el aula.

Desde el año 2005, junto con la aprobación de los planes y programas de la Educación Religiosa Escolar Católica, EREC, se comienzan a regular los requisitos de entrada para estudiar y ejercer la enseñanza de la religión católica. Anteriormente era el Ministerio de Educación, previa entrega de certificado de idoneidad emitido por el Arzobispado de la jurisdicción correspondiente, el que autorizaba el ejercicio docente a personas que no necesariamente acreditaban competencias pedagógicas y disciplinar para esta enseñanza.

Por otro lado, respecto a los documentos curriculares oficiales que informan sobre los saberes y propósitos formativos para nuestros estudiantes, como se mencionó anteriormente, se aprecia que así como la enseñanza de otras áreas disciplinares está regulada por el marco curricular y sus respectivos programas de estudio, la enseñanza de la religión está regulada por la EREC, que corresponden a los planes y programas formulados por la Conferencia Episcopal Chilena y presentados al Ministerio de Educación y aprobados en el año 2005 por el mismo. Estos documentos oficiales regulan hasta el día de hoy la educación religiosa escolar católica en Chile desde una perspectiva descriptiva.

En concordancia, con lo expuesto anteriormente, los planes y programas de religión Católica en Chile, declaran: “parece evidente recordar que estos nuevos programas, exigen también profesores de Religión renovados y actualizados” (EREC, 2005: 4), lo anterior lo confirman González y otros (2011) cuando declaran el necesario equilibrio de la doble dimensión del profesor de religión: “la dimensión de pastor y la de maestro”, entendiendo la

docencia como una vocación evangelizadora basado en las áreas disciplinares y pedagógicas.

Además, la educación religiosa debe ser auténticamente humana y actual, que promueva un proceso crítico de comprensión de la realidad humana y contribuya al desarrollo de la religiosidad del estudiante mediante el contacto y comunión con la persona de Jesucristo y de promoción humana (Saavedra, 2014).

Lo anterior, sin duda obliga a formar futuros profesores de religión acorde con los requerimientos y demandas que le plantea la sociedad actual y la escuela en las diversas temáticas, ya sean pedagógicas, disciplinares o contextuales. Para abordar estos desafíos se hace necesario actuar con un tratamiento de didáctica específica de la religión y de los dominios y saberes que el docente de educación religiosa debiese poseer. Así lo sostiene Santaella (1998: 428) cuando advierte la necesidad urgente de replantear la formación de profesorado para contrarrestar la acentuada tendencia en nuestra sociedad a desprestigiar la profesión docente.

Por otra parte, el análisis del documento curricular EREC, constata falta de tratamiento específico de los contenidos y objetivos que debe impartir y promover el profesor de religión. Situación distinta ocurre en otros países donde se ve una mayor profundización de lo que se espera del profesor de religión en el ámbito de saberes y dominios a nivel disciplinar y pedagógico. Como, por ejemplo: España (Artacho, 2012; García, 2009), Colombia (CEC, 2012) o Perú a través del Ministerio de Educación (2011).

En nuestra realidad, dentro de los documentos curriculares que orientan los procesos de formación docente y las prácticas de aula se encuentran los Estándares de Desempeño para las asignaturas de lenguaje, matemática, historia, ciencias (biología, física, química) y además de arte,

música, educación física entre otros. Sin embargo, no está considerada en ellos la asignatura de pedagogía en educación religiosa; más bien, los mecanismos prescriptivos que regulan la formación del profesor de religión se plasman, como se ha mencionado anteriormente, en los planes y programas de Religión Católica en Chile “EREC”. Un antecedente importante dentro de lo que se espera del docente de religión y que en alguna medida suple la carencia de estándares de desempeño específico, se encuentran los perfiles de egreso que declaran las Universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Religión.

El itinerario formativo del profesor de religión no se diferencia en los ámbitos de formación exigidos en cualquier otra carrera que forme profesionales de la educación, ya que están presentes líneas de formación general, profesional y disciplinar.

Al parecer, es perentorio que los profesores de educación religiosa formados desde sus inicios en Universidades estén preparados en su servicio educativo, tales como su formación continua y permanente en las ramas de la pedagogía: currículum, metodologías, evaluación y uso de herramientas tecnológicas y a su vez la riqueza interior y testimonial que debiese ser permanente (González, 2011).

Estos requerimientos de los profesores de religión, como el de todos los profesores, hacen necesario que su formación no pueda seguir simplemente en la línea de perfeccionamientos aislados y poco sistematizados. Más bien, es necesario asumir la distinción entre una formación inicial, ya dada por la formación de grado universitaria y la continua o permanente (Merino, 2008).

A su vez, son escasos los estudios que indagan sobre los procesos y estrategias de enseñanza que el profesor de religión realiza; por su parte, los insumos de conocimiento que se encontraron fueron experiencias externas (Colombia, España, Perú, entre otros); así como tampoco propuesta por parte

de expertos especializados, o alguna otra entidad que analice, la formación inicial o la formación continua que este docente debiese adquirir; en otras palabras, no se ha profundizado en la didáctica específica de esta disciplina, como tampoco en los dominios que debiera poseer el profesor de religión ni en los estándares que debiera acreditar.

En consecuencia, los antecedentes anteriores hacen pertinente indagar en la enseñanza de la religión, en la coherencia de los procesos formativos de los profesores y su praxis en el aula.

### **Metodología**

La investigación indagó en las prácticas de enseñanza en lo declarado por profesores de religión, los perfiles de egreso de las universidades nacionales que imparten esta carrera y los documentos prescriptivos que la regulan, donde se utilizó un paradigma cualitativo, el cual se basa en el uso de métodos de recolección de información no estandarizados, desde las perspectivas y puntos de vista de los participantes (Andréu, 2001).

A su vez, en concordancia con el tipo de conocimiento que se persigue generar, esta investigación se sitúa en un enfoque interpretativo y descriptivo; el primero de ellos corresponde a que, durante la recolección de los datos empíricos, lo que se ve y se escucha, se encuentra mediado por la historia y por las nociones teóricas que preceden al investigador (Gadamer, 1981). El descriptivo, por su parte, tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente, las características o funciones del problema en cuestión (Malhotra, 1997, p. 90); en nuestro caso, la descripción de documentos especializados en la temática de educación religiosa en conjunto con lo declarado por los de los docentes de religión respecto a sus experiencias de

aula.

De acuerdo con el enfoque y propósito que tiene esta investigación la estrategia de diseño, a nivel general, corresponde a un estudio de casos, entendido como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998: 311). Se abordó como un estudio de casos múltiples, cuyo interés se centra “en la indagación de un fenómeno, población o condición general. No se focalizaría en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino en el estudio intensivo de varios casos” (Stake, 1998: 237). En nuestra investigación, este proceso de indagación se realizó con un grupo de nueve profesores de religión para profundizar en los saberes docentes que declaran en su discurso.

En concordancia con lo anterior la investigación contempló el uso de dos tipos de estrategias de recopilación de datos: el análisis de documentos (perfiles de egreso de las universidades en el área de religión y la entrevista abierta a los 9 docentes.

## **Resultados**

El primer objetivo específico de la investigación estaba dirigido a establecer los saberes o dominios que debería acreditar los estudiantes que egresan de las carreras de pedagogía en religión impartidas en algunas universidades católicas en Chile. A partir de la EREC y los perfiles de egreso de las Universidades Católicas en Chile. De acuerdo con esto, fue posible encontrar patrones comunes en 3 categorías: el saber disciplinar, pedagógico y genérico o general, en las cuales podemos constatar dominios de contenidos específicos que se encuentran dentro de los planes y programas vigentes de

educación religiosa EREC y contenidos generales a nivel bibliográficos donde autores autónomos han escrito sobre educación religiosa. Asimismo, encontramos los conocimientos y dominios sobre los contextos de los establecimientos donde se desenvuelven los docentes y una particularidad del docente de religión, ya que debe existir consistencia entre lo que el docente entrega en la sala de clases (contenido religioso) y la vida personal (testimonio personal de vida y participación de una vida litúrgica y pastoral). Por último, se evidencia a nivel de dominio genérico o general, el carácter tecnológico, interdisciplinar y extracurricular, que responden a la contingencia educativa en la que el docente se desenvuelve. La siguiente tabla presenta un resumen de lo señalado.

El segundo objetivo tenía como propósito identificar los dominios y énfasis que evidencian en su discurso, los profesores de educación religiosa para la enseñanza de la asignatura de religión. Sobre la base de los resultados que arrojaron las entrevistas realizadas a los profesores egresados de las Universidades Católicas, se puede concluir que en los docentes de la Universidad 1 existe una dispersión respecto a los marcos conceptuales que manejan los docentes. Por su parte en el caso de las Universidades 2 y 3 de igual forma encontramos una variedad de marcos teóricos en cada uno de los docentes, sin embargo, también fue posible evidenciar marcos referenciales comunes en el discurso en el conjunto de profesores de estas universidades. Por tanto, en la Universidad 1 existe mayor dominio en el área disciplinar que en las otras dos Universidades.

Una particularidad es que la utilización de la sagrada escritura no es un referente significativo al momento de tratar los contenidos en el aula, ya que solo tres de los nueve docentes entrevistados lo plantean como marco teórico al momento de la recolección de contenido.

Asimismo, existe un dominio parcial en los contenidos expresados en la EREC por parte de la totalidad de los docentes. En las Universidades 1 y 3 no se observan elementos fundamentales a tratar y en la Universidad 2 los docentes desconocen en su totalidad un contenido para 2° año medio.

Es de cuidado la falta de dominio de aula y dominio de contenido, lo que generó un clima de tensión en el aula ya que el docente no es capaz de enfrentarse a opiniones diversas y provocar un dialogo.

Es decir, si ponemos de mayor a menor la evidencia del dominio en la perspectiva disciplinar declarada por los docentes, tendríamos el siguiente orden: Existe un mayor dominio en los contenidos a nivel específico de la asignatura por parte de la universidad 1 por sobre la universidad 3 y en menor medida el dominio de contenido en la universidad 2. En definitiva, la universidad 1 tiene mayor dominio disciplinar que la universidad 3 y 2.

Dentro del contexto educativo donde se desarrollan los docentes se pudo evidenciar que en la universidad 1 tiene una inclinación por los elementos sobre la visión de contexto y de principios y también una visión respecto al enfoque pedagógico que debiese tener un proyecto educativo. En la universidad 2, los docentes declaran aspectos desde un enfoque pedagógico, una visión de principios y una visión de contexto. Por su parte en la Universidad 3, los docentes exponen la visión de contexto y de principios, los cuales contienen la mayoría de los elementos propios de la elaboración de un PEI sin explicitar la misión y la visión y el enfoque de gestión.

En el caso de la visión litúrgica, los docentes egresados de la universidad 1 confiere mayor realce a la perspectiva valórica, en la universidad 2 entrega un equilibrio entre la perspectiva valórica y religiosa y la universidad 3 entrega un realce a la perspectiva religiosa.

Por otro lado, en la universidad 1 los docentes tienen claridad de la estructura básica, al igual que los docentes de la universidad 2, pero estos docentes profundizan en elementos técnicos como la activación de conocimientos previos. En cambio, en la universidad 3 no se evidencia una estructura clara de desarrollo de la clase como inicio, desarrollo y cierre.

Dentro de dimensión sobre las estrategias de enseñanza utilizadas, los docentes de la universidad 1 se encuentran inclinados a la organización. Los docentes de la universidad 2 se encuentran a nivel de la recirculación de la información y la universidad 3 se encuentra la recirculación de la información y el nivel de la elaboración.

En la dimensión sobre la congruencia del testimonio de vida, los docentes de la universidad 1 plantean como elemento la perspectiva religiosa, los docentes de la universidad 2 plantean elementos tanto religiosa como testimonial y en la universidad 3 con la perspectiva testimonial desde un punto de vista social.

Al desarrollar el área sobre la diferencia de opiniones en la universidad 1 se encuentran elementos como dialogo, debate y argumentación, en la universidad 2 se encuentran elementos como el respeto y el dialogo y en la universidad 3 se plantea la profundización de los temas a través de la investigación.

Frente a la importancia de la vida litúrgica, se puede evidenciar que la universidad 1 y 2 se plantea desde una perspectiva sacramental con elementos pastorales dentro de sus lineamientos. Distinto es el caso de la universidad 3 donde se plantea con una perspectiva eucarística por sobre la pastoral ya que no se evidenciaron unidades de registro que lo avalen.

Al momento de abordar los dominios tecnológicos, los docentes de la universidad 1 enmarcan la clasificación por medios de expresión y creación

multimedia como también de fuente abierta de información y recursos, y para finalizar medios didácticos y medios lúdicos. En el caso de la universidad 2 se explicitan segmentos como el canal de comunicación y fuente abierta de información y el caso de la universidad 3 tiene una mayor inclinación en el nivel de fuentes de información abierta.

Por su parte, el dominio que hace relación con los perfeccionamientos, podemos apreciar que existe una tendencia en la universidad 1 respecto a los perfeccionamientos en el área de magister en el área de educación. En cambio, en la universidad 2 encontramos perfeccionamientos fuera de la línea pedagógica, como por ejemplo en el área de orientación. Y en la universidad 3 se presenta la siguiente realidad: donde dos de los tres docentes entrevistados, no realizan perfeccionamientos, pero tienen como concepción de perfeccionamiento la realización de diplomados.

Frente al trabajo interdisciplinar en la universidad 1 expone historia, arte, inglés, lenguaje y biología, la universidad 2 expone solo la asignatura de historia y la universidad 3 expone historia y lenguaje. Aunque todas las universidades exponen planteamientos metodológicos y conceptuales respecto al tema abordado.

En el trabajo extracurricular en la universidad 1 existe una inclinación en el área pedagógica y religiosa, por su parte en la universidad 2 y 3 existe un enfoque social y pastoral.

Dentro de los elementos más relevantes respecto a los énfasis de los dominios por realidad de universidad, podemos recoger los siguientes.

#### **Docentes Universidad 1**

- Conocimiento parcial de contenido.

- Conocimiento del PEI.
- Visión litúrgica (valórica).
- Estructura de la clase (dominio).
- Estrategias de enseñanza (organización).
- Testimonio de vida (Religioso).
- Intercambio de opiniones (respeto).
- Tecnología: (medios de expresión y creación multimedia).
- Perfeccionamiento de magister.
- Trabajo extracurricular área pedagógica y religiosa.

### **Docentes Universidad 2**

- Vacíos en contenidos.
- Visión litúrgica (valórica-religiosa).
- Estrategias de enseñanza (recirculación de información).
- Testimonio de vida (religioso-testimonial).
- Intercambio de opiniones (respeto).
- Tecnología: canal de comunicación y fuente abierta de información.
- Perfeccionamientos fuera de la línea pedagógica.
- Trabajo extracurricular un enfoque social y pastoral.

### **Docentes Universidad 3**

- Conocimiento parcial de contenido.
- Visión litúrgica (Religiosa).
- Falta de conocimiento de la estructura de la clase.

- Recirculación de información y de elaboración.
- Testimonio de vida (social).
- Intercambio de opiniones (Investigación).
- Tecnología: fuentes de información abierta.
- Dos de tres docentes no realizan perfeccionamientos y donde la realización de un diplomado es la opción de uno de ellos.
- Trabajo extracurricular un enfoque social y pastoral.

Dentro de las prácticas docentes nos encontramos con fortalezas y debilidades en diversos aspectos, disciplinar, académico y de nivel general. Por una parte, responde al sello educativo del cual egresaron, como también de la misma identidad personal que marca la originalidad de ser profesor (profesor academicista, profesor más lúdico, profesor más litúrgico, profesor más reflexivo, etc.) y también de la identidad colegio en la cual se desenvuelven. (Confesional-no confesional) Por ejemplo, los docentes de la universidad unos tienen claramente marcado la formación disciplinar. Por otra, los docentes de la universidad dos en cambio tienen un sello marcado en lo vivencial religioso y los docentes de la universidad tres tienen un sello desde la perspectiva social.

En cuanto al tercer y último objetivo, cuya finalidad era Identificar los dominios asociados a los perfiles de egreso de las universidades que imparten la carrera de pedagogía en religión y los documentos que regulan la enseñanza de la educación religiosa pudimos constatar dominios de carácter disciplinar con orden en el conocimiento bibliográfico propio de la disciplina a nivel específico y a nivel pedagógico, a su vez en el área pedagógica pudimos constatar dominios a nivel de conocimiento del contexto en donde se desarrollan los docentes, a su vez también en el testimonio de vida y complementariedad de una vida personal, litúrgica y pastoral acorde con la

asignatura y por último en el área genérica podemos ver dominios en el área tecnológica, de perfeccionamiento, extracurricular y trabajo interdisciplinario.

Lo anteriormente expuesto permite dar cumplimiento a nuestro objetivo general que planteaba indagar las correspondencias que existen entre lo declarado por los docentes respecto a sus prácticas de la enseñanza de la religión y los perfiles de egresos de las universidades que imparten esta carrera y de los documentos prescriptivos que lo regulan.

### **Referencias bibliográficas**

Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.

España. Fundación Centro Estudios Andaluces. Departamento Sociología Universidad de Granada.

Artacho, R. (2012). *La enseñanza escolar de la religión y las competencias básicas del currículo*. España.

Benedicto XVI, (2008). *Carta apostólica sobre la "Emergencia Educativa"*. Roma.

CEC. (2005). *Compendio del Catecismo de la Iglesia Católica*. Roma.

CEEC. (1998). *El profesor de religión. Identidad y misión*. Madrid: EDICE.

Concilio Vaticano II. (1965). Declaración sobre la Educación Cristiana "*Gravissimum Educationis*". Roma 111.

Conferencia Episcopal Chilena. (2005). *Planes y programas de educación Religiosa Escolar Católica en Chile*. EREC, Chile.

Conferencia Episcopal de Colombia. (2012). "Estándares para la Educación Religiosa Escolar" (ERE), Colombia. Documento guía para los maestros de Educación Religiosa de instituciones educativas públicas y privadas del país suramericano.

- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. México D. F.: Paidós.
- García, J. (2009). *Formación inicial de los maestros de Religión Católica en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada*. España.
- Gadamer, H. (1981). *La Dialéctica de Hegel*. Madrid: Catedra.
- Gonzalez, C. y otros. (2011). *Convergencias y divergencias entre la dimensión de maestro y pastor que se desprende del marco curricular, los documentos magisteriales con lo que declara y plasma el profesor de religión en el aula*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Magendzo, A. (2007). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos: Sobre qué conversamos y qué nos problematiza*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de Mercados, un Enfoque Práctico*. Segunda Edición, Editorial Prentice Hall.
- Merino, P. (2008). "Formación continua de los profesores de educación religiosa católica: propuesta de diseño curricular basado en competencias". *REER*, Vol. 1, No. 1: 37-48. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Mexs, J. y otro. (2018). "Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar". *REER*, Vol. 8, No. 2: 1-24.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. lenguaje y comunicación, matemática, historia, geografía y ciencias sociales, biología, física, química*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música*. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2014). *Estándares orientadores en educación física para carreras de pedagogía*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Perú. (2011). *Diseño curricular básico nacional de la carrera de profesor de educación religiosa para los niveles de inicial, primaria y secundaria*. Dirección de Educación Superior Pedagógica. Área de Formación Inicial Docente; Perú.

Saavedra, D. (2014). "Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de Religión Católica". *REER*, Vol. 4, No. 2: 1-17.

Santaella, M. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Force.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Editorial Morata.