



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

HACIA EL ESTABLECIMIENTO DE ESTÁNDARES
PARA LA EVALUACIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS TEOLÓGICAS
EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN Y MORAL CATÓLICA
DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA

por

CRISTIAN ALEJANDRO PRADO MEDEL

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de
Magíster en Educación mención Evaluación de aprendizajes

Profesora guía: Inés Contreras Valenzuela

Enero de 2019

Santiago, Chile

©2019, Cristian Alejandro Prado Medel.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

***“Le prévenu fait confiance à son avocat,
le patient à son médecin,
l'automobiliste à son garagiste
parce qu'ils ont l'impression qu'ils travaillent à leur service.***

[...]

***En temps normal,
au gré d'une explication et d'une argumentation si nécessaire,
il importerait de faire confiance au jugement d'un expert en évaluation”***

(Perrenoud, 2004)

Índice general

| | |
|--|-----------|
| Índice general..... | iv |
| Índice de cuadros | vi |
| Índice de ilustraciones..... | vii |
| Resumen | viii |
| Abstract..... | ix |
| Introducción..... | 1 |
| I. Antecedentes generales | 4 |
| Contexto..... | 4 |
| a) La evaluación intermedia de competencias en la UFT..... | 4 |
| b) ¿Cómo entiende la UFT el concepto de competencia? | 6 |
| c) El perfil de egreso como referente evaluativo permanente | 7 |
| Problematización. | 9 |
| a) El conocimiento de cada disciplina como indicador de calidad de la enseñanza..... | 10 |
| b) Los estándares disciplinarios para la asignatura de Religión en Chile y la UFT..... | 11 |
| c) El problema de la evaluación intermedia en la Carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT a partir de la falta de referentes de evaluación..... | 15 |
| Objetivo general del proyecto de intervención | 17 |
| Objetivos específicos..... | 17 |
| II. Marco metodológico | 18 |
| Diseño | 18 |
| Instrumentos, procedimientos y técnicas de análisis | 20 |
| Fase 1: Levantamiento de aprendizajes y desempeños clave. | 20 |
| Fase 2: Definición de aprendizajes y desempeños clave..... | 23 |
| Fase 3: Validación de los desempeños clave por juicio de expertos. | 25 |
| III. Resultados..... | 32 |
| Resultados para la fase 1: levantamiento de aprendizajes y desempeños clave. | 32 |
| Resultados para la fase 2: Definición de aprendizajes y desempeños clave | 47 |
| Resultados para la fase 3: validación de desempeños clave por juicio de expertos | 64 |
| IV. Conclusiones y discusión de resultados | 78 |
| V. Proyecciones y limitaciones de la intervención..... | 83 |
| Referentes bibliográficos | 87 |
| Anexos..... | 93 |
| Anexo 1: | 94 |
| Misión, visión y propósitos de la carrera de Ped. en Religión y Moral Católica en la UFT..... | 94 |
| Anexo 2: | 96 |
| Perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral católica en la UFT | 96 |
| Anexo 3: | 97 |

| | |
|---|------------|
| Competencias asociadas al perfil de egreso..... | 97 |
| Anexo 4: | 98 |
| Trazabilidad de competencias y niveles de logro para la carrera de Ped. en Religión y Moral Católica de la UFT | 98 |
| Anexo 5: | 104 |
| Ficha de validación de desempeños teológicos al quinto semestre..... | 104 |
| Anexo 6: | 111 |
| Resultados de Estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas por desempeño | 111 |

Índice de cuadros

| | |
|---|----|
| Cuadro 1: Índice de cobertura de la formación disciplinaria por semestre de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT..... | 13 |
| Cuadro 2: Análisis de contenido a documentos “Perfil de egreso” y “Trazabilidad de competencias”, para identificar en ellos categorías relacionadas a la especialidad | 33 |
| Cuadro 3: Análisis de los programas de asignaturas teológicas – Pedagogía en Religión UFT..... | 35 |
| Cuadro 4: Entrevistas a los docentes de las asignaturas de la especialidad – Pedagogía en Religión UFT.. | 41 |
| Cuadro 5: Concordancias y divergencias en la asignatura de SAGRADA ESCRITURA I..... | 49 |
| Cuadro 6: Concordancias y divergencias en la asignatura de SAGRADA ESCRITURA II..... | 50 |
| Cuadro 7: Concordancias y divergencias en la asignatura de SAGRADA ESCRITURA III..... | 51 |
| Cuadro 8: Concordancias y divergencias en la asignatura de LITURGIA Y SACRAMENTOS..... | 52 |
| Cuadro 9: Concordancias y divergencias en la asignatura de MORAL FUNDAMENTAL..... | 52 |
| Cuadro 10: Concordancias y divergencias en la asignatura de FUNDAMENTOS FE CATÓLICA..... | 53 |
| Cuadro 11: Concordancias y divergencias en la asignatura de TRINIDAD..... | 53 |
| Cuadro 12: Concordancias y divergencias en la asignatura de CRISTOLOGÍA BÍBLICA..... | 54 |
| Cuadro 13: Concordancias y divergencias en la asignatura de CRISTOLOGÍA SISTEMÁTICA..... | 55 |
| Cuadro 14: Concordancias y divergencias en la asignatura de HISTORIA DE LA IGLESIA..... | 56 |
| Cuadro 15: Concordancias y divergencias en la asignatura de MARIOLOGÍA Y ECLESIOLOGÍA..... | 57 |
| Cuadro 16: Concordancias y divergencias en la asignatura de CREACIÓN Y ESCATOLOGÍA..... | 57 |
| Cuadro 17: Concordancias y divergencias en la asignatura de TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN..... | 58 |
| Cuadro 18: Concordancias y divergencias en la asignatura de FUNDAMENTOS DE LA EREC..... | 58 |
| Cuadro 19: Concordancias y divergencias en la asignatura de DIDÁCTICA DE LA EREC EN EDUCACIÓN BÁSICA..... | 59 |
| Cuadro 20: Clasificación de desempeños claves extraídos según competencias de la carrera..... | 62 |
| Cuadro 21: Validadores para la propuesta de desempeños Religión – UFT | 65 |
| Cuadro 22: Cálculo de W de Kendall para la categoría “Pertinencia” | 66 |
| Cuadro 23: Cálculo de W de Kendall para la categoría “Coherencia” | 66 |
| Cuadro 24: Resultados finales Validación de desempeños sobre “diseño de procesos educativos” | 69 |
| Cuadro 25: Resultados finales Validación de desempeños sobre diálogo Fe – vida – cultura..... | 70 |
| Cuadro 26: Resultados finales Validación de desempeños sobre formación disciplinar..... | 71 |
| Cuadro 27: Resultados finales sobre Validación de desempeños sobre teorías fundamentales..... | 73 |

| | |
|--|----|
| Cuadro 28: Estándares de contenido relacionados con la competencia de diseño de procesos para la educación religiosa escolar | 74 |
| Cuadro 29: Estándares de contenido relacionados con la competencia de diálogo fe – vida, fe – cultura. | 75 |
| Cuadro 30: Estándares de contenido relacionados con la competencia de formación disciplinar..... | 76 |
| Cuadro 31: Estándares de contenido relacionados con la competencia de aplicación de teorías que fundamentan el quehacer disciplinar..... | 77 |

Índice de ilustraciones

| | |
|--|----|
| Figura 1: Plan de estudios Pedagogía en Religión y Moral Católica / Licenciatura en Educación UFT..... | 5 |
| Figura 2: Diagrama del trayecto formativo UFT..... | 9 |
| Figura 3: Tratamiento de los objetivos / contenidos de la asignatura por parte de sus docentes..... | 45 |
| Figura 4: Incorporación, por parte de los docentes, de actividades de aprendizaje no explicitadas en los programas de estudio..... | 46 |

Resumen

La Universidad Finis Terrae (UFT) de Santiago de Chile, ha implementado de manera sistemática en todas sus carreras de pregrado un hito evaluativo denominado “evaluación intermedia de competencias”. El objetivo de esta acción es asegurar que los aprendizajes explicitados en el perfil de egreso son alcanzados efectivamente por los estudiantes en el momento intermedio de su plan de estudios (UFT, 2017).

A partir de este encargo, cada carrera debe diseñar de manera autónoma su proceso íntegro de evaluación, comenzando por establecer el nivel de logro que los estudiantes debiesen alcanzar al aprobar la mitad de su respectivo plan de estudios. A pesar de que cada unidad académica ha desarrollado una trazabilidad de las competencias propuestas en el perfil de egreso, el nivel de logro intermedio del mismo no es explícito, ni su identificación es inmediata.

El presente proyecto de intervención buscó establecer indicadores de desempeño, validables en el futuro como estándares de desempeño, los cuales podrían utilizarse como referentes para la evaluación intermedia de competencias en la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica en la UFT. Se abordó el problema descrito a partir de los criterios técnicos y recomendaciones empíricas emanadas de los trabajos de Jornet et al. (2010) y Montecinos et al. (2009), y tomando como referente teórico el modelo de evaluación del desempeño docente propuesto por Ingvarson (2002). Los hallazgos surgidos fueron contrastados de manera constante con los referentes anteriormente señalados, en el marco de un proceso de intervención recursivo de acción y reflexión continua.

Palabras clave: Evaluación intermedia de competencias – Estándares de desempeño – Indicadores de desempeño – Pedagogía en Religión Católica – Educación Superior.

Abstract

The Finis Terrae University (UFT) has implemented systematically an evaluative process called “intermediate competences assessment” in all its undergraduate programs. The objective of this action is to ensure that the declared learning in the graduation profile are effectively achieved by the students at the middle of their curriculum (UFT, 2017).

From this point, each academic program, must design the entire evaluation process, beginning by establishing the level of achievement that students should obtain when they approve half of their respective curriculum. However, the level of intermediate achievement is not explicit in the official documents and its identification is not easy to do.

This intervention project sought to establish performance indicators, that can be validated in the future as performance standards, and that can be used as benchmarks for the intermediate competences assessment in the Pedagogy in Religion and Catholic Moral program at the UFT. The problem described was solved from the technical criteria and empirical recommendations emanating from the work of Jornet et al. (2010) and Montecinos et al. (2009), and taking as a theoretical reference the model of evaluation of teaching performance proposed by Ingvarson (2002). The findings were constantly contrasted with the authors, in a continuous process of action and reflection.

Key words: Intermediate competences assessment – Performance indicators – Performance standards – Pedagogy in Catholic Religion – Higher Education.

Introducción

En el marco del programa de Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), se sitúa el presente proyecto sobre el establecimiento de indicadores de desempeño, validables en el futuro como estándares de desempeño, que puedan utilizarse como referentes para la evaluación intermedia de competencias en la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la Universidad Finis Terrae (UFT).

El propósito de este trabajo es el de establecer los indicadores de desempeño teológicos esperados para el quinto semestre (mitad del plan de estudios) de la carrera, con el fin de contribuir al aseguramiento de los aprendizajes explicitados en su perfil de egreso. Una vez validados, estos indicadores se constituirán en los insumos necesarios para el diseño de instrumentos y situaciones de evaluación lo más auténticas posibles, que, en su conjunto, definirán el nivel real alcanzado por los alumnos que están cursando el plan de estudios.

La acción colegiada de tomar acuerdos sobre los mejores desempeños que debiesen evidenciar los futuros docentes (estándares profesionales de enseñanza y estándares de cada especialidad), será de vital importancia para su desempeño futuro.

Según Ingvarson (2006), los estándares profesionales de enseñanza representan un consenso en torno a lo que debiesen enseñar los docentes, basados en la investigación más actualizada. En otras palabras, los estándares válidamente contruidos expresan con una notable certeza qué debiesen saber y hacer los profesores eficaces. Autores como Borko & Putnam (1995), Darling – Hammond (1992), Elmore (1996), Hiebert, Galimore & Stigler (2002), Hattie (2008), Hanushek (2004),

Kennedy (2010), etc., vienen desde hace años mostrando que entre más claros sean los indicadores de una buena calidad docente, hay más posibilidades de lograr buenos aprendizajes con los estudiantes. Existen casos icónicos de países OCDE que han logrado mejorar sus desempeños en base al trabajo de construcción y validación de estándares profesionales docentes.

Los objetivos del presente trabajo se lograron a través de un arduo proceso de recolección de evidencia, que significó poner en práctica una continua espiral de aprendizaje basada en la investigación + acción. La principal dificultad encontrada fue la ausencia de referentes evaluativos explícitos en los documentos principales de la carrera. Se tuvieron que formular de manera recurrente algunas preguntas, como por ejemplo ¿qué se espera que aprendan los estudiantes? y ¿qué se espera que hagan los estudiantes de la carrera? No fueron preguntas fáciles de responder, ya que no existía claridad sobre las respuestas a estas interrogantes desde las asignaturas propias de la especialidad.

Es importante mencionar que la pretensión de este trabajo no fue llegar a validar los desempeños encontrados, sino que plantear prototipos iniciales de desempeño que deberán ser validados en un momento futuro con todos los actores que forman parte de la carrera (autoridades, docentes y estudiantes). Para fines de esta intervención, junto con extraerse los prototipos desde las diferentes fuentes consultadas (documentos fundacionales, programas de asignaturas y entrevistas con los docentes a cargo de ellas), se procedió solamente a una validación inicial del contenido a cargo de un conjunto de pares expertos.

La estructura del trabajo está hecha para ir siguiendo paso a paso el proceso de recolección, descubrimiento y reflexión sobre los hallazgos.

Posterior a la presente introducción, en el capítulo 1 se presentarán antecedentes generales que contienen los fundamentos de la intervención (contextualización del ambiente, entorno en el cual se instala el proyecto) y la descripción de la problemática que se identificó. En esta sección se fueron incorporando algunos antecedentes teóricos y empíricos que ayudarán al lector a entender la problemática en sí misma y la naturaleza de la solución planteada. En el capítulo 2 (marco metodológico) se mostrará el diseño detallado del plan de acción, con un foco permanente en el ciclo de reflexión, planificación, actuación y observación propuesto por Jornet et al. (2010). En el capítulo 3 se mostrarán en detalle los resultados del proceso de validación de estándares, para terminar con el capítulo 4, en el cual se discutirán los hallazgos a modo de conclusiones, proponiendo algunos puntos para la discusión y proyección.

Los anexos incluyen la evidencia respecto a la realización del proceso y algunas secciones de documentos institucionales que ayudan a comprender de mejor forma el contexto en el cual se desarrolló la intervención.

I. Antecedentes generales

Contexto

a) La evaluación intermedia de competencias en la UFT

La Universidad Finis Terrae (UFT) es una Institución de educación superior privada, católica y chilena ubicada en la ciudad de Santiago. Fue fundada el año 1988, alcanzando su autonomía institucional en 1996. Forma parte de las instituciones educativas del movimiento Regnum Christi desde el año 1999, fecha en la cual suscribe un convenio de asociación con la congregación de los Legionarios de Cristo (UFT, 2018).

La UFT declara en su modelo formativo la opción por el desarrollo integral de sus estudiantes. Según sus declaraciones institucionales, esto les permitirá en el futuro poder responder a preguntas fundamentales que impulsen soluciones creativas en sus respectivas áreas de desempeño (UFT, 2018). Por esta razón se promueve una orientación curricular preferentemente por competencias, a pesar de también existir momentos para el aprendizaje de saberes puros, los cuales se convertirán en los futuros recursos a movilizar.

En cada carrera, el currículo de la especialidad desarrolla las competencias específicas de la disciplina a través de las asignaturas troncales; mientras que las competencias genéricas universales definidas por la universidad (liderazgo – trabajo en equipo – creatividad – resolución de problemas), se desarrollan en el currículum complementario por medio de asignaturas obligatorias para todos los alumnos de la UFT (Gúñez, 2017). A pesar de lo anterior, y según lo mencionado anteriormente, el Modelo Formativo de la UFT se sustenta en un paradigma curricular mixto, ya que se reconoce la existencia de momentos en el aprendizaje de una disciplina que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de

comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se deben juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido (Díaz Barriga, 2012).

Como ejemplo de lo anterior, se presenta la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica – Licenciatura en Educación. En ella están distribuidos los distintos componentes según su línea de trabajo: la formación profesional, la formación de especialidad, la formación práctica y la formación general:

Figura 1: Plan de estudios Pedagogía en Religión y Moral Católica / Licenciatura en Educación UFT. (Fuente: www.uft.cl)

› Malla Curricular

| | 1º SEMESTRE | 2º SEMESTRE | 3º SEMESTRE | 4º SEMESTRE | 5º SEMESTRE | 6º SEMESTRE | 7º SEMESTRE | 8º SEMESTRE |
|---|-------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|--|---|---|
| FORMACIÓN PROFESIONAL | | Fundamentos Filosóficos de la Educación | | | | Pedagogía de los Valores | | |
| | | Psicología Evolutiva I | Psicología Evolutiva II | Psicología Cognitiva | Teorías y Metodologías del Aprendizaje | | Necesidades Educativas Especiales | |
| | | | Realidad Educacional | | Pedagogía Efectiva | Metodología de la Investigación | Investigación Educativa I | Investigación Educativa II |
| | | | Liderazgo Educativo y Familia | | | | Profesor Jefe y Elementos de Orientación | |
| FORMACIÓN ESPECIALIDAD | Sagrada Escritura I | Sagrada Escritura II | Sagrada Escritura III | Liturgia y Sacramentos | Moral Fundamental | Moral de la Sexualidad y de la Vida | Moral Social | |
| | Fundamentos de la Fe Católica | Trinidad | Cristología Bíblica | Cristología Sistemática | | | | |
| | | Historia de la Iglesia | | Mariología y Eclesiología | Creación y Escatología | Diálogo Ecueménico e Interreligioso | | |
| | Teología de la Educación | | | | | | | |
| | Fundamentos de la EREC | | | Didáctica de la EREC Educación Básica | Didáctica de la EREC Educación Media | Evaluación de la EREC | Pastoral Educativa | |
| FORMACIÓN PRÁCTICA | | | Práctica: Aproximación a la Realidad Escolar | Práctica: Diversidad Educativa | Práctica: Clima de Aula | Práctica: Intervención EREC Educación Básica | Práctica: Intervención EREC Educación Media | Práctica: Profesional EREC Educación Básica y Media |
| FORMACIÓN GENERAL (CURRÍCULUM COMPLEMENTARIO) | Inglés I | Inglés II | Inglés III | Inglés IV | | | | |
| | Ser Universitario | Comunicación Efectiva | Electivo I / Minor | | Electivo II / Minor | Electivo III / Minor | Electivo IV / Minor | |
| | Antropología | | | | Liderazgo y Trabajo en Equipo | Creatividad y Resolución de Problemas | | |

b) ¿Cómo entiende la UFT el concepto de competencia?

Con el objetivo de apoyar la planificación y el mejor desarrollo de las carreras existentes, la UFT publicó en el año 2015 un documento denominado “glosario de componentes curriculares”, el cual contiene definiciones claves a considerar por cada comité curricular. Dentro de estas definiciones, la UFT adoptó la definición de competencia propuesta por Tardif (2006):

“[Competencia es]... un saber actuar complejo, integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en desarrollo, que se apoya en la integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (contexto), lo que permite a la persona no solo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación” (Tardif, 2006).

Desde esta perspectiva, el autor del texto señala que una competencia no es sinónimo de saber – hacer o de un conocimiento procedimental. Lo esencial de esta definición será el proceso de *movilización de recursos*, el cual no significa aplicar una fórmula aprendida, sino poner todos los elementos necesarios a disposición, de manera selectiva, para desenvolverse en diferentes tipos de situaciones desafiantes. Por lo tanto, un elemento propio de la competencia será el saber actuar flexible y adaptable a los contextos diversos (Tardif, 2006).

¿De dónde salen los recursos a movilizar para activar una competencia? Los conocimientos adquiridos (saberes) son solo una parte de estos, debiendo evitar el reduccionismo a lo netamente cognitivo. Hay otros recursos, tales como las actitudes y conductas, que también deben ser movilizados en el proceso de activación de la

competencia. Estos otros recursos también deben ser monitoreados en todo proceso que tenga como pretensión verificar el nivel de logro de un saber actuar complejo.

c) El perfil de egreso como referente evaluativo permanente

A partir de la perspectiva teórica anteriormente descrita, cada carrera de la UFT debió construir un perfil de egreso que evidenciara las competencias que cada plan de estudios debe trabajar. De esta manera, los perfiles de egreso se establecen a sí mismos como referentes evaluativos medibles y verificables durante todo el trayecto formativo.

Como una forma de ir verificando el estado de avance real de los estudiantes respecto a este perfil de egreso (y por consiguiente, respecto a las competencias declaradas), cada carrera en la UFT contemplaba originalmente (hasta el año 2015) un proceso de evaluación compuesto por dos etapas:

1. Una *evaluación diagnóstica* de los alumnos al comienzo de la carrera (evaluación inicial). Esta evaluación tiene como propósito establecer los puntos de partida personales de cada alumno. De esta forma se podría medir a futuro el impacto que el programa académico cursado ha tenido en el estudiante.
2. Una *evaluación final* del estudiante al terminar su carrera, consistente en su trabajo de tesis de grado y/o trabajo de título. Esta evaluación tiene como pretensión medir el nivel de logro que el estudiante ha alcanzado respecto del perfil de egreso al terminar su plan de estudios.

Pero ¿cómo verificar el aseguramiento de los aprendizajes explicitados en el perfil de egreso **durante** el transcurso formativo, evitando llegar a la instancia final de

evaluación (exámenes de grado y título) sin la posibilidad de remediar o fortalecer aprendizajes no logrados en los semestres anteriores?

A partir de esta pregunta, se consideró prioritario comenzar a implementar nuevos momentos evaluativos que dieran pistas sobre los niveles de logro reales de los estudiantes a lo largo de su proceso formativo, como una forma de ir estableciendo remediales y apoyos académicos para aquellos que obtuviesen desempeños inferiores a los niveles de logro esperados. A partir de esta consideración, se comienza a implementar la “evaluación intermedia de competencias”, como una instancia que permita reflejar de manera certera los niveles de logro de los estudiantes en la mitad de su plan de estudios.

Este nuevo momento evaluativo se ha transformado desde el año 2015 en parte del proceso de evaluación permanente que la UFT está implementando en sus carreras.

La suma de estos tres hitos evaluativos (evaluación inicial, evaluación intermedia y tesis de grado) constituye, no tan solo un referente para los estudiantes, sino que, en su conjunto, es también un sistema para la evaluación curricular de cada carrera. La información obtenida a partir de estas evaluaciones permite también tomar decisiones respecto a modificaciones mayores o menores en los programas de las asignaturas durante el trayecto formativo de todo estudiante de la UFT.

El trayecto formativo anteriormente descrito se puede representar de manera sintética a través del siguiente diagrama:

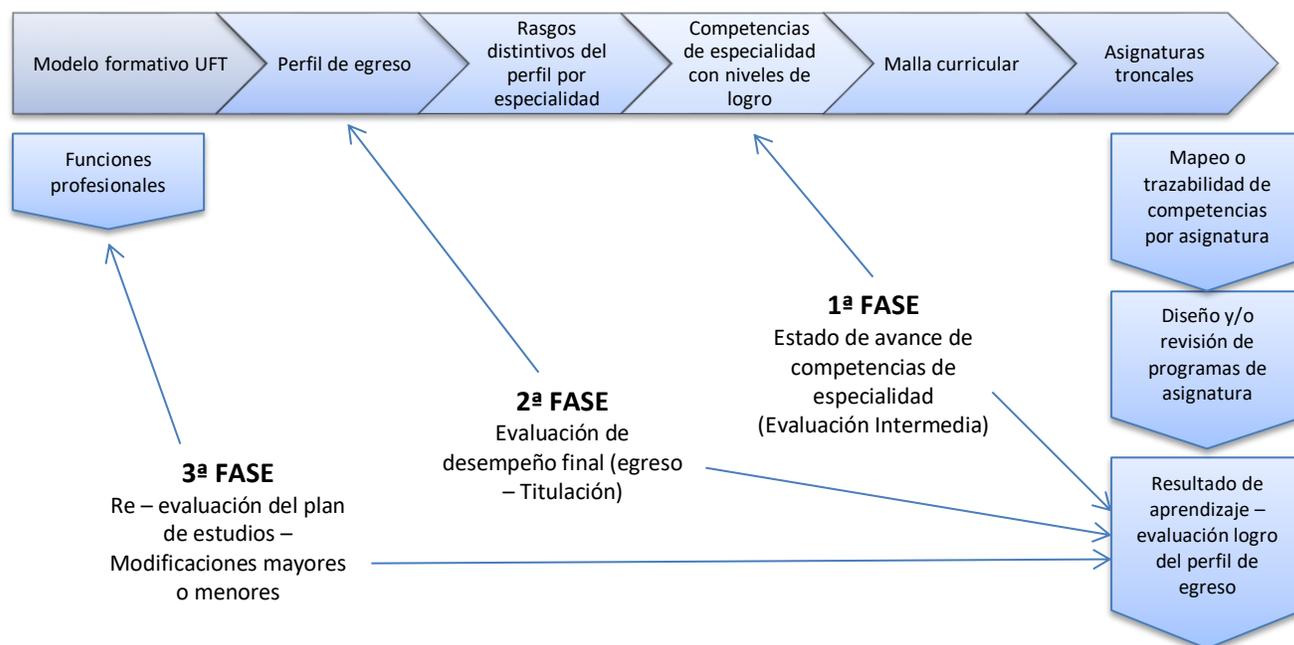


Figura 2: Diagrama del trayecto formativo UFT. (Fuente: UFT, 2017)

Problematización.

El problema abordado ha surgido a partir de la constatación de la ausencia de estándares que sirvan como referentes para la evaluación de competencias disciplinarias en el área de la clase de religión. Esta falta de estándares para esta área del saber no es un problema particular de la UFT, sino que responden a una realidad del sistema escolar chileno. Para efectos de este trabajo, el problema se ha ido estructurando a partir de tres niveles de análisis: a) el conocimiento disciplinario como indicador de calidad de la enseñanza, b) los estándares disciplinarios para las distintas asignaturas (y sobre todo para la asignatura de Religión) en Chile, y c) la relación de estos con la evaluación intermedia de competencias en la UFT.

a) El conocimiento de cada disciplina como indicador de calidad de la enseñanza

Actualmente existe consenso respecto a que, entre los diferentes componentes de un sistema educativo, el elemento que promueve mayores niveles de aprendizaje es la calidad de la enseñanza. Más allá de la calidad de currículum, el acceso a los recursos, tecnología e infraestructura, el rol y función propia de los docentes dentro del sistema es fundamental (Danielson, 2011). Las oportunidades de aprendizaje y la calidad de la enseñanza a la cual están expuestos los estudiantes tendrán efectos mucho más duraderos en ellos que cualquier otra variable.

Los profesores que brindan mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes son aquellos que poseen un mayor conocimiento de su especialidad, que tienen un mejor criterio y que muestran mejores habilidades pedagógicas (Ingvarson, 2013). Los caminos cortos para llegar a consolidar sistemas educativos de calidad no existen, sino que pasan necesariamente por la formación sólida y sostenida de sus docentes. Solo así los grandes referentes actuales en materia educacional (por ejemplo, Finlandia, Corea del Sur y Singapur) han logrado notables desempeños (Barber & Mourshed, 2007).

Según Ingvarson (2013), a nivel internacional, los objetivos curriculares para los estudiantes dejan claro que el conocimiento disciplinario que se exige a los profesores va en aumento ya que los currículos nacionales son cada vez más ambiciosos respecto a lo que los docentes deben lograr con sus estudiantes. Los antiguos modelos pedagógicos, que presentaban la enseñanza escolar como algo que cualquiera podía hacer, ya no funcionan.

Cada profesor durante sus clases debe tomar un alto número de decisiones orientadas al mejor aprendizaje de sus estudiantes: por ejemplo, debe fijar o corregir

los cursos de acción cuando ve que los objetivos de aprendizaje no se están logrando, o cuando se da cuenta que un número alto de estudiantes no ha respondido de la forma esperada a algún estímulo propuesto. Estas decisiones rápidas vuelven la enseñanza una actividad muy compleja, en donde el manejo acabado y la comprensión profunda de los saberes propios de la especialidad de cada profesor son las condiciones clave para lograr buenos aprendizajes. Altos niveles de aprendizaje en los estudiantes requieren altos niveles de conocimientos y habilidades docentes (Danielson, 2011).

b) Los estándares disciplinarios para la asignatura de Religión en Chile y la UFT

Los conocimientos disciplinarios y las habilidades docentes necesarias para una buena práctica profesional son determinados socialmente por la comunidad docente que, en su conjunto, reconoce aquellos saberes y desempeños claves para la formación de estudiantes en un área del saber determinada (Danielson, 2011). En Chile, el *Marco para la buena enseñanza* (en proceso de actualización después de 14 años vigente) sumado a los nuevos *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica* (MINEDUC, 2011) y *media* (MINEDUC, 2012 y MINEDUC, 2014) son algunos de los referentes pedagógicos y disciplinarios vigentes.

Los *Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación básica y media*, corresponden a metas que deben alcanzar las instituciones formadoras de los futuros docentes que se incorporarán al sistema escolar. Estos parámetros contribuyen a proporcionar orientaciones sobre los saberes disciplinarios y pedagógicos que todo profesor y profesora debe dominar al final de su formación profesional inicial (MINEDUC, 2014). Este último elemento ha sido una directriz clara y obligatoria para las decisiones de las facultades de educación respecto a qué perfiles de egreso deben lograr sus estudiantes. En otras palabras, la mayoría de las competencias asociadas a

los perfiles de egreso deben estar alineadas con lo pedido en estos documentos ministeriales. Al mismo tiempo, estos estándares orientadores se han transformado en insumos claves para procesos de rendición de cuentas como, por ejemplo, para la *Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente* – requisito para obtener el título profesional – (Ley 20.129, art. 27 bis) e indirectamente hasta para el mismo *sistema de evaluación del desempeño docente* (evaluación docente nacional).

A pesar de la importancia del punto anterior, desde el MINEDUC no se han establecido estándares disciplinarios para la carrera de Religión, siendo la única asignatura dentro de currículum en carecer de estas orientaciones. Este hecho ha tenido como consecuencia dejar al criterio de las diferentes Facultades de Educación que imparten esa carrera, el establecimiento de sus estándares y perfiles de egreso.

Intuitivamente, los estándares relacionados a las habilidades docentes necesarias y exigibles para un futuro profesor de Religión pueden ser compartidos en gran parte con las demás disciplinas pedagógicas, pero ¿qué sucede con los estándares disciplinarios necesarios para que estos docentes puedan construir mejores situaciones de aprendizaje para sus estudiantes?

En el caso de la carrera de Religión y Moral Católica, estos estándares disciplinarios tienen que ver directamente con saberes propios de la Teología y las Ciencias Religiosas aplicados al contexto educativo, sobre todo en la perspectiva de lograr un diálogo fe – vida, fe – cultura (CECH, 2005). En otras palabras, en la formación propia de un especialista en Religión para el contexto escolar hay un conjunto de saberes teológicos y de Ciencias Religiosas que debe dominar junto con los demás saberes pedagógicos.

En la UFT, la formación disciplinaria (en las áreas de teología y ciencias religiosas) de los alumnos pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica ha sido distribuida dentro de la malla curricular para abordarse sobre todo en la primera mitad de la carrera (hasta el cuarto / quinto semestre).

El cuadro nº 1 muestra el índice de cobertura en el área de formación de especialidad (formación disciplinaria) durante el transcurso formativo de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT actualizado al año 2018:

| Semestre | Asignaturas propias de la especialidad dispuestas en el plan de estudios (Formación teológica o en Ciencias Religiosas) | Índice de cobertura relativo | Índice de cobertura acumulado |
|-----------|---|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1º | 1. Sagrada Escritura I 2. Fundamentos de la fe católica 3. Teología de la educación 4. Fundamentos de la educación religiosa escolar católica (EREC) | 19% | 19% |
| 2º | 5. Sagrada Escritura II 6. Trinidad 7. Historia de la Iglesia | 14,3% | 33,3% |
| 3º | 8. Sagrada Escritura III 9. Cristología bíblica | 9,5% | 42,8% |
| 4º | 10. Liturgia y sacramentos 11. Cristología sistemática 12. Mariología y eclesiología 13. Didáctica de la EREC – Educación básica | 19% | 61,8% |
| 5º | 14. Moral fundamental 15. Creación y escatología 16. Didáctica de la EREC – Educación media | 14,3% | 76,1% |
| 6º | 17. Moral de la sexualidad y de la vida 18. Diálogo ecuménico e interreligioso 19. Evaluación de la EREC | 14,3% | 90,4% |

| | | | |
|---------------|--|------|--------------|
| 7º | 20. Moral social 21. Pastoral educativa | 9,5% | 99,9% |
| 8º | <i>(No existen asignaturas teológicas este semestre)</i> | -- | -- |
| Total carrera | | | 100% |

Cuadro 1: Índice de cobertura de la formación disciplinaria por semestre de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT. (Fuente: Elaboración propia, 2018)

A partir del análisis anterior, se puede observar que, al cuarto semestre de la carrera, los estudiantes de Pedagogía en Religión y Moral católica ya han cursado el 61,8% de su especialidad. Esta cifra sube a un 76,1% de cobertura del total de asignaturas disciplinarias al semestre siguiente (quinto semestre). De las asignaturas cursadas al cuarto semestre, todas corresponden a los saberes teológicos y de ciencias religiosas básicos para ejercer la docencia de la asignatura de religión entre pre básica y II medio de acuerdo a los programas vigentes (CECH, 2005). Los demás saberes necesarios para ejercer la docencia entre III y IV medio se irán acumulando en los semestres siguientes del plan de estudios (6º y 7º semestre).

A partir de esta constatación, la dirección de la carrera en la UFT ha debido tomar decisiones respecto a qué competencias evaluar en el momento intermedio de su trayecto formativo, considerando que en ese punto los estudiantes han cursado tres cuartas partes de su formación de especialidad y solo un tercio de las asignaturas correspondientes a su formación profesional / pedagógica.

c) El problema de la evaluación intermedia en la Carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT a partir de la falta de referentes de evaluación

Según lo señalado en los apartados anteriores, al interior de la UFT, los procesos particulares de evaluación intermedia deben ser diseñados e implementados por cada carrera, encargándosele a los comités curriculares su ejecución.

Los comités curriculares son organismos colegiados de cada carrera que tienen la obligación de reunirse mensualmente para evaluar el estado de implementación del plan de estudios, así como también para revisar temas específicos relacionados con este (Gutiérrez, 2017). Están compuestos por al menos tres integrantes: el director(a) de la carrera, el secretario(a) académico y el director(a) académico de la carrera. A estos se puede agregar el (los) coordinadores de línea que, en el caso de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral católica, son el coordinador de la línea teológica y el coordinador de la línea práctica. También puede participar de manera ocasional el Vicerrector(a) de desarrollo académico de la universidad.

A partir de los objetivos y propósitos de la carrera (ver anexo 1), el comité curricular tuvo, primero, la misión de construir y validar su perfil de egreso y, posteriormente, debió proceder a sus actualizaciones de acuerdo a las sugerencias hechas en cada uno de los procesos de acreditación.

El perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral católica contiene rasgos distintivos de su especialidad y competencias específicas que se desprenden de él (ver anexo 3). Con el objetivo de aportar referentes claros para las diferentes etapas del trayecto formativo de los estudiantes, se solicitó también al comité curricular de la carrera hacer una disgregación de las competencias llamada

mapeo o trazabilidad (ver anexo 4). La idea es que cada una de las asignaturas troncales y de especialidad pueda aportar al logro de una o más competencias de acuerdo a su particularidad. El diseño y revisión de los programas de asignatura y la evaluación intermedia de los estudiantes depende, por lo tanto, de estas acciones.

Sin embargo, cuando se comenzó con la tarea de construir la evaluación intermedia de competencias, el problema fue establecer cuál sería en nivel específico de logro que debería alcanzar un estudiante. Lo problemático fue la constatación de que, tanto el perfil de egreso como las competencias emanadas de él no contenían indicadores lo suficientemente claros en el ámbito de la especialidad (competencias asociadas a lo Teológico y a las Ciencias Religiosas). Este dato fue de vital importancia, ya que, al tener en la mitad de la carrera como asignaturas realizadas solo aquellas referidas a las asignaturas de especialidad, la evaluación intermedia de competencias en la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT debía contener de manera obligatoria referentes que permitiesen construir instrumentos para verificar los niveles de los alumnos en materias referidas sobretodo a su formación en teología y Ciencias Religiosas. Y esos referentes no estaban explicitados.

Objetivo general del proyecto de intervención

- Establecer indicadores de desempeño, validables en el futuro como estándares de desempeño, que puedan utilizarse como referentes para la evaluación intermedia de competencias de la especialidad Teológica y/o de Ciencias Religiosas en la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la Universidad Finis Terrae.

Objetivos específicos

1. Identificar en los programas de estudio de las asignaturas propias de la especialidad, los desempeños explícitos a trabajarse en las áreas teológica / ciencias religiosas, asociados al quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT.
2. Identificar los desempeños prácticos que los docentes de la línea de formación de la especialidad están desarrollando en sus alumnos, independiente que estos estén contenidos o no en los programas de la carrera.
3. Identificar los desempeños considerados claves (plausibles de realizar) asociados al área teológica y de ciencias religiosas en la carrera estudiada, a partir de la convergencia de los datos anteriormente recogidos.
4. Validar el contenido de los desempeños identificados, a través del sometimiento de estos a juicio de expertos.
5. Proponer prototipos de posibles estándares de contenido asociados a los indicadores de desempeño encontrados, referidos a las competencias de la carrera.

II. Marco metodológico

Diseño

El presente proyecto se diseñó como un proceso de intervención en tres fases, tomando como referentes la experiencia propuesta por Ingvarson (2013) y Jornet et al. (2010) para la construcción y validación de estándares para la evaluación, además de algunas definiciones al respecto provenientes de Cohen, Manion & Morrison (2007).

Entre los puntos principales de estas propuestas están la selección criteriosa de las fuentes de referencia, la determinación clara sobre los propósitos y fines del proceso evaluativo, la comparación con otros métodos de determinación de estándares y la selección adecuada de los expertos evaluadores de la propuesta final (Jornet et al, 2010).

A pesar de la referencia a la teoría anterior, la condición particular de esta intervención (o sea, la ausencia de referentes explícitos para la construcción de una evaluación) convirtió al trabajo desarrollado, en un método en si mismo.

Cabe recordar que el propósito final de este diseño fue conseguir identificar cuáles son los aprendizajes y desempeños teológicos claves que un estudiante de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT debería mostrar al quinto semestre de su trayecto formativo. Por lo anterior, el punto de partida para este diseño, es el actual perfil de egreso. Sin embargo, en este documento, la referencia a los desempeños esperados es muy genérica y amplia. Para la evaluación intermedia de competencias se necesita un desempeño intermedio, contextualizado al quinto semestre de la carrera; sin embargo, en ninguno de los documentos actuales se

encuentra explicitado este requerimiento. Por esta razón, el objetivo de este diseño fue ayudar a inferir este desempeño intermedio a partir de las evidencias existentes: el mismo perfil de egreso, la trazabilidad de competencias y los programas de estudios de las asignaturas correspondientes al área teológica de la carrera.

Junto a lo anterior, se procuró también contrastar los hallazgos teóricos con información de actores claves / expertos. Para esto, se buscó conocer la opinión de los docentes a cargo de los cursos del área teológica sobre los aprendizajes que los estudiantes debiesen tener logrados en el tiempo señalado. Esto sirvió para contextualizar y darle criterio de realidad a los datos provenientes de los documentos.

Cabe recordar que se puso un énfasis particular en encontrar solo los aprendizajes y desempeños clave del área de formación de la especialidad (áreas Teológica y/o de Ciencias Religiosas) ya que, a diferencia de las demás áreas curriculares, en estas áreas no existen referentes externos al ámbito universitario (referentes ministeriales, bibliográficos, etc.) con los cuales se pueda comparar el nivel de desempeño de los estudiantes.

Por todo lo expuesto, se implementaron tres fases que fueron consideradas a partir de la experiencia propuesta por Jornet et al. (2010) y García (2008). Estas fases fueron:

Fase 1: Levantamiento de aprendizajes y desempeños clave.

Fase 2: Definición de aprendizajes y desempeños clave.

Fase 3: Validación por juicio de expertos.

Instrumentos, procedimientos y técnicas de análisis

A continuación, se presentará cada una de las fases del diseño de la presente investigación, donde se detallarán instrumentos, procedimientos y técnicas de análisis:

Fase 1: Levantamiento de aprendizajes y desempeños clave.

Para el levantamiento de los aprendizajes y desempeños clave (fase 1), se recurrió primeramente a un análisis documental de los textos fundacionales de la carrera. Estos textos son (a) el perfil de egreso y (b) la trazabilidad de competencias construida a partir de él.

Para analizar estos documentos, se utilizó la técnica denominada “análisis de contenido temático” (Bardin, 2002), la cual considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos (Abela, 2002). Este análisis de contenido se trata de una lectura como instrumento de recogida de información, que a diferencia de la lectura común, debe realizarse de manera sistemática, objetiva, replicable y válida (Abela, 2002). En concreto, se identificó en cada uno de los párrafos de estos documentos, aquellas categorías relacionadas, tanto directa como indirectamente, con el desarrollo de la línea de especialidad de la carrera (líneas Teológica y/o de Ciencias Religiosas). Las categorías encontradas se vaciaron en una tabla de doble entrada, en la cual se transcribió textualmente el párrafo encontrado y se identificó el documento desde donde fue extraído.

A continuación, se realizó un análisis documental en los programas de las asignaturas de la línea teológica que los alumnos cursan hasta el quinto semestre. El

objetivo de esta acción es la misma que en los documentos anteriores: identificar los aprendizajes y desempeños clave que pudieran estar presentes en ellos.

Para analizar estos programas, se llevó a cabo la misma técnica de análisis de contenido temático (Bardin, 2002) realizada en los documentos fundacionales, pero complementado con la identificación de categorías específicas, de acuerdo al modelo de evaluación para la docencia propuesto por Ingvarson (2002) en Montecinos et. al (2009). En este modelo, el autor distingue tres tipos de estándares (denominados así por el mismo autor): de contenido, evidencia y desempeño.

“Los estándares de contenido se referirán al conjunto de conocimiento, destrezas y actitudes propios de la profesión docente. Los estándares de evidencia establecen cómo se obtendrá la información necesaria para emitir un juicio acerca de la calidad del desempeño en los estándares de contenido. [...] Los estándares de desempeño, según este mismo autor, responden a preguntas como estas: ¿qué nivel de desempeño refleja un logro aceptable? ¿cómo se fija el estándar? ¿cómo se discrimina entre distintos niveles de un buen desempeño?” (Ingvarson, 2002 en Montecinos et al., 2009)

Siguiendo a Montecinos et al. (2009), estos hallazgos contribuyen a evaluar de manera contextualizada los conocimientos y destrezas considerados esenciales en el trabajo que realiza un docente.

Los autores también afirman que contar con instrumentos que permitan a varios evaluadores, adecuadamente preparados, concordar el nivel de calidad demostrado por el profesor en formación, supone definir estándares, tareas que evidencien los estándares y rúbricas que operacionalicen el concepto de calidad.

En concreto, se hizo el análisis de los programas de las asignaturas respondiendo a tres preguntas fundamentales:

1. ¿Qué dominios o contenidos relacionados con esta área del saber debe manejar el estudiante?
2. ¿Qué tareas específicas se espera que realice el estudiante con estos contenidos encontrados?
3. ¿Qué nivel de desempeño del estudiante reflejará un logro aceptable del mismo en esta área del saber?

Se tomaron los programas de las 15 asignaturas teológicas correspondientes al área de formación para la especialidad, cursadas por los alumnos hasta el quinto semestre de la carrera. Estas asignaturas son: Sagrada Escritura I, Fundamentos de la Fe Católica, Teología de la Educación, Fundamentos de la EREC¹, Sagrada Escritura II, Trinidad, Historia de la Iglesia, Sagrada Escritura III, Cristología Bíblica, Liturgia y Sacramentos, Cristología Sistemática, Mariología y Eclesiología, Moral fundamental, Creación y Escatología y Didáctica de la EREC para Educación Básica.

Los hallazgos se vaciaron en una tabla de doble entrada en la cual se ordenaron para cada fila (representada por cada curso), las respuestas a las preguntas anteriormente descritas.

La última parte de esta primera fase consistió en entrevistas individuales a los docentes que imparten las diferentes asignaturas teológicas. El fin de las entrevistas fue contrastar la información obtenida desde los programas con las respuestas de los

¹ EREC: Educación religiosa escolar católica.

docentes, con el fin de evidenciar lo que realmente se hace y no lo que se declara en el programa. La técnica utilizada para realizar estas indagaciones fue la entrevista semiestructurada, la cual tiene como característica poseer un mayor grado de flexibilidad que las estructuradas, ya que parte de preguntas planeadas que pueden adaptarse a los sujetos entrevistados, con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

La pauta de preguntas utilizada para la entrevista estuvo basada en las mismas a través de las cuales se analizaron los programas de estudio (dominios, tareas y niveles de desempeño que deberían lograr los estudiantes al final de su asignatura). Para su aplicación, se siguieron los pasos propuestos por Martínez (1998), donde se distinguen: (a) Preparación (planificación de la entrevista, lugar y guión temático o pauta de preguntas), (b) Apertura (hacer explícito el motivo de la entrevista, propósito, duración y condiciones), (c) Desarrollo (intercambio de información, toma de notas e identificación de puntos de acuerdo) y, (d) Cierre (hacer explícitas las conclusiones y realizar síntesis).

El vaciado de las respuestas se realizó directamente en una tabla de doble entrada, en la cual se almacenaron las evidencias.

Fase 2: Definición de aprendizajes y desempeños clave.

La segunda fase del diseño consistió en comparar los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes con los resultados de los hallazgos que se encontraron a partir del análisis de los programas de las asignaturas y los documentos

fundacionales de la carrera. Este punto fue de vital importancia porque constituyó la primera concordancia entre aprendizajes y desempeños clave a partir de la comparación de los hallazgos encontrados al momento.

Para esto, se hizo el vaciado de las respuestas (tanto del análisis de los programas como de las entrevistas a los docentes) en una tabla de doble entrada. Se identificaron los elementos comunes entre ambas evidencias (concordancias) y también se identificaron aquellos puntos donde se mostraron diferencias (divergencias).

El criterio para el establecimiento de concordancias y divergencias (criterio de aproximación) fue la comparación simple de categorías (criterio de análisis de contenido temático propuesto por Bardin, 2002), ya que según el mismo autor, analizar un contenido supone estudiar en profundidad el material no estructurado y codificarlo a través de unidades de análisis generadas por el investigador.

A partir de estos hallazgos, se identificaron los focos de aprendizaje y desempeño clave. Para este fin, se consideró la definición propuesta por Ingvarson (2002) en Montecinos et al. (2009) que se expuso anteriormente en este mismo apartado.

En otras palabras, a partir de la comparación de los documentos y entrevistas, se identificaron tres grandes campos:

1. Aquellos dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura.

2. Aquellas tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura.
3. El nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas.

Estos campos, una vez identificados, fueron agrupados de acuerdo a su grado de relación con alguna competencia identificada anteriormente desde el perfil de egreso y que se relaciona directa o indirectamente con la especialidad. El criterio para vincularlos a una u otra competencia fue la relación directa con la naturaleza misma de la competencia. Por ejemplo, si el aprendizaje o desempeño tenía que ver solo con saberes de la especialidad, con el diseño o implementación de procesos educativos, con la relación fe – vida – cultura, etc.

Esta etapa concluyó con la presentación de un listado de desempeños plausibles de realizar por un estudiante en el punto intermedio de la carrera, según los programas de estudio y la opinión de los docentes. Los criterios para la identificación de estos desempeños fueron dos: (a) Que estuviera alineado a alguna de las competencias identificadas y (b) Que tenga relación con alguno de los contenidos que hayan resultado concordantes en la comparación entre los programas de asignatura y las entrevistas a los docentes (coherencia con los programas de estudio).

Fase 3: Validación de los desempeños clave por juicio de expertos.

Con los desempeños clave identificados, se procedió a la validación por medio de juicio de expertos. Según Escobar & Cuervo (2008), el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son

reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Se trata de una técnica cuya realización adecuada desde un punto de vista metodológico constituye a veces el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información (Garrote & Del Carmen, 2015).

La identificación de las personas que formaron parte del juicio de expertos fue una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong & Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Junto con los criterios de incorporación señalados anteriormente, para la presente investigación también se tomó en cuenta escoger jueces con experiencia tanto en colegios como en la gestión directa de una carrera universitaria.

En cuanto al número de expertos necesarios para realizar una validación, no hay un acuerdo unánime para su determinación. Según Garrote & Del Carmen (2015), la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer profesionales lo suficientemente idóneos sobre la temática objeto de la investigación. Otros autores señalan que el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento sobre la materia evaluada.

Por otra parte, la ficha de validación se construyó en torno a dos preguntas que los validadores debieron responder para cada desempeño:

1. El desempeño que se muestra ¿da cuenta del foco central de la competencia a la cual se lo asocia? A este criterio se le denominó “Coherencia”. Se les pidió evaluar de 1 a 4, siendo 4 el mayor nivel de coherencia.
2. El desempeño que se muestra, ¿corresponde a lo que un alumno debiese saber hacer al quinto semestre de la carrera? A este criterio se le denominó “Pertinencia”. Se les pidió evaluar de 1 a 4, siendo 4 el mayor nivel de pertinencia.

Al final de la ficha, se solicitó a los jueces indicar comentarios y/o sugerencias si lo estimaban conveniente.

Para estimar la confiabilidad de un juicio de expertos, fue necesario conocer el grado de acuerdo entre ellos, ya que un juicio incluye elementos subjetivos. Cuando la medida de acuerdo obtenida es alta, indica que hay consenso en el proceso de clasificación o asignación de puntajes entre los evaluadores. Según Escobar & Cuervo (2008), este hecho da cuenta de la intercambiabilidad de los instrumentos de medición y reproducibilidad de la medida.

Los mismos autores señalan que, históricamente, para determinar el grado de acuerdo entre los jueces, se han utilizado diversos procedimientos que van desde el cálculo simple del porcentaje de acuerdo (medida insuficiente ya que no incluye el acuerdo esperado por el azar), medidas de correlación, hasta el surgimiento de índices de acuerdo como el *coeficiente Kappa* u otros (Escobar & Cuervo, 2008).

Maurice Kendall (1907 – 1983) estadístico británico, también propuso un coeficiente de acuerdo (concordancia) para datos ordinales, basado en el grado de varianza de la suma de los rangos obtenidos de los diferentes jueces. Este estadístico, conocido como *W de Kendall*, se utiliza cuando se quiere conocer el grado de asociación entre K conjuntos de rangos (Escobar & Cuervo, 2008), por lo cual es particularmente útil cuando se les solicita a los expertos asignarle rangos a los ítems, por ejemplo de 1 a 4. El mínimo valor asumido por el coeficiente *W de Kendall* es 0 y el máximo 1. En su interpretación, el coeficiente 0 significa que el grado de acuerdo alcanzado por los jueces no es mayor que el esperado por el azar; por su parte el 1 significa un acuerdo perfecto entre los evaluadores. En otras palabras, un alto valor *W* podría interpretarse como un reflejo de que los jueces están aplicando los mismos estándares para asignarle un puntaje a un ítem, no dando luces sobre si el criterio para evaluar es correcto o no. Por esta razón, junto con la extracción de este coeficiente, es necesario preguntarse de manera recurrente durante la validación si el criterio utilizado para analizar fue el correcto. Para disminuir esta posible interferencia, se debe tener especial cuidado en explicar en detalle cada una de las partes del proceso de validación a los jueces, respondiendo sus posibles preguntas.

Las pruebas no paramétricas o de distribución libre, tal como la *W de Kendall* son especialmente útiles para tamaños muestrales reducidos o cuando la variable está medida en una escala ordinal. Ambos requisitos se cumplen en el presente estudio.

Por estas razones, para este trabajo, se calculó el coeficiente *W de Kendall* ocupando el software IBM SPSS 21 bajo ambiente Windows. La ruta de acceso al cálculo para obtener la *W de Kendall* en un conjunto de datos es: Analizar + Pruebas no paramétricas + K muestras relacionadas + seleccionar “W de Kendall”. El cálculo se

realizó de manera separada para los criterios de “Coherencia” y “Pertinencia”, estableciendo la medida 0.5 como el nivel que señale un acuerdo básico.

Para verificar la concordancia de resultados por ítems (concordancia de los jueces para cada uno de los desempeños por separado), se utilizó el coeficiente *V de Aiken*. La razón para ocupar este índice es que la otra posibilidad de verificación de concordancia (índice de acuerdo simple por medio de porcentajes), carece de significación estadística, lo que podría significar arbitrariedad (Escrura, 1988).

De acuerdo con Escurra (1988), el Coeficiente *V de Aiken* es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems. Asimismo las valoraciones asignadas pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 ó 1) o politómicas (recibir valores de 0 a 5). Se calcula con la fórmula:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

siendo \bar{X} la media de las calificaciones de los jueces, l la mínima calificación de la escala, y k el rango de la escala utilizada. Para este trabajo, el cálculo de la *V de Aiken* se realizó directamente en los datos obtenidos a través de la incorporación de la fórmula en una planilla Excel.

Los resultados producto del cálculo de *V de Aiken* fueron compilados en dos tablas (una para coherencia y otra para pertinencia), las que indicaron cuáles de los desempeños fueron calificados por los jueces de manera más favorable y cuáles menos favorable. Este par de resultados fue vaciado en una tabla donde se mostró una mirada

panorámica de ellos. El criterio de exclusión de ítems (selección de cuáles desempeños son validados y cuáles no), fue dejado en .80, según lo señalado por Urrutia et al. (2014). Ecurra (1988), a pesar de asumir como adecuado este valor, señala que este es solo relativo y depende del tamaño de la muestra de jueces que se estudia. De todas maneras, no se encontró en la literatura un consenso sobre el índice de acuerdo ideal entre jueces, existiendo autores que lo sitúan en niveles liberales como Cicchetti (1994) ($V = .50$) y otros más restrictivos como Chartes (2003) ($V = .70$).

A partir de este criterio numérico para la aceptación o rechazo de la validación, se determinaron otras tres clasificaciones para las “situaciones finales” de los desempeños producto de la validación de los jueces. Estos índices fueron determinados a partir de lo señalado por Ecurra (1988):

1.- Situación 1: “Se valida el desempeño”: esto significa que el puntaje obtenido a partir de la prueba V de Aiken fue igual o superior a .80, o sea, hubo una alta concordancia de los jueces respecto a la pertinencia y coherencia del desempeño.

2.- Situación 2: “Revisar la pertinencia del desempeño”: esto significa que el puntaje obtenido a partir de la prueba V de Aiken estuvo entre .79 y .60, lo cual prueba que el desempeño debe ser revisado en alguno de sus aspectos.

3.- Situación 3: “No se valida el desempeño”: esto significa que el puntaje obtenido a partir de la prueba V de Aiken fue inferior a .59, por lo tanto, el desempeño no

corresponde a lo que debería mostrar un estudiante en el quinto semestre de la carrera, o bien no es coherente con el perfil de egreso. Se debe reformular.

Con los resultados de la validación de jueces expertos, se procedió finalmente a identificar aquellos desempeños que se consideraron más coherentes y pertinentes para un estudiante del quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica en la UFT. Estos se propusieron finalmente como estándares de contenido para ser sujetos a un futuro proceso de validación empírica.

III. Resultados

A continuación se exponen los resultados del estudio en cada una de las fases señaladas en el marco metodológico. Algunas evidencias serán presentadas en este apartado y otras serán incorporadas a la sección de anexos.

Resultados para la fase 1: levantamiento de aprendizajes y desempeños clave.

Resultados a partir del análisis de los documentos fundacionales

A partir del análisis documental realizado al perfil de egreso y trazabilidad de competencias, se elaboró un listado con los conceptos referidos a categorías propias de la especialidad de religión que presentaron una mayor frecuencia dentro de los documentos revisados. Este análisis tenía como propósito identificar los conceptos referidos directa o indirectamente a ámbitos relacionados con la Teología y/o Ciencias Religiosas. Entre las referencias directas, por ejemplo, se esperaban conceptos asociados con los nombres de las asignaturas teológicas de la carrera (Sagradas Escrituras, Cristología, Antropología, Moral, Eclesiología, Liturgia, Sacramento, Creación, Escatología, Mariología, Ecumenismo, etc.), o algunos nombres vinculados con algunas áreas del saber específica y relacionada con la carrera (Didáctica de la religión, Pastoral, Enseñanza social de la Iglesia, Magisterio, Espiritualidad, Misionología, Hermenéutica, Dogmática, Teología, Ciencias Religiosas, etc.). Entre las referencias indirectas o generales, se esperaban las relacionados con conceptos como “disciplina”, “formación disciplinar”, “diálogo fe – vida”, etc.

La síntesis de estos resultados se muestra en el cuadro nº 2: “Análisis de contenido a documentos “Perfil de egreso” y “Trazabilidad de competencias”, para identificar en ellos categorías relacionadas a la especialidad”.

| Categoría encontrada vinculada directa o indirectamente a ámbitos teológicos o de Ciencias Religiosas | Vínculo (directo o indirecto) con algún ámbito de la especialidad | Documento en donde aparece la categoría encontrada |
|---|--|---|
| <i>Posee una sólida formación disciplinar</i> | Indirecto | Perfil de egreso |
| <i>Facilitador del diálogo fe – vida, fe – cultura</i> | Indirecto | Perfil de egreso |
| <i>Diseña, implementa, evalúa y acompaña los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media</i> | Indirecto | Perfil de egreso |
| <i>Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes.</i> | Indirecto | Perfil de egreso (Competencia 2) |
| <i>Fundamenta su quehacer educativo y pedagógico desde un marco teórico actualizado.</i> | Indirecto | Trazabilidad de competencias (Competencia 2, dimensión 1) |

Cuadro nº 2: Análisis de contenido a documentos “Perfil de egreso” y “Trazabilidad de competencias”, para identificar en ellos categorías relacionadas a la especialidad.

El resultado de este análisis muestra que no existen referencias directas, sino solo indirectas a las categorías buscadas. En otras palabras, los documentos fundacionales de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT no contienen referencias explícitas directas a los niveles a alcanzar por los alumnos en

términos de competencias o estándares propios de su especialidad. Por esta razón es crucial ver si estos elementos se encuentran contenidos en los programas de estudio de las asignaturas.

Resultados a partir del análisis de los programas de las asignaturas de la especialidad.

Al no encontrarse referencias directas en los documentos fundacionales de la carrera, se procedió al análisis documental de los programas de estudio de cada una de las 15 asignaturas del área teológica / ciencias religiosas. Para este análisis, se aplicaron las tres interrogantes descritas en el marco metodológico. A saber: 1) ¿Qué dominios o contenidos relacionados con esta área del saber debe manejar el estudiante?, 2) ¿Qué tareas específicas se espera que realice el estudiante con estos dominios o contenidos? 3) ¿Qué nivel de desempeño del estudiante reflejará un logro aceptable del mismo en esta área del saber? La razón de este cambio de preguntas respecto a los documentos fundacionales se debió a que en los programas de asignaturas teológicas sí se esperaban encontrar categorías directas relacionadas a ámbitos teológicos.

Los resultados fueron vaciados en el cuadro n° 3, en el cual se muestra, asignatura por asignatura, los hallazgos de este proceso:

Cuadro nº 3: Análisis de los programas de asignaturas teológicas – Pedagogía en Religión UFT

| ASIGNATURA | ¿Qué dominios o contenidos relacionados con esta área del saber debe manejar el estudiante? | ¿Qué tareas específicas se espera que realice el estudiante con estos contenidos específicos? | ¿Qué nivel de desempeño del estudiante reflejará un logro aceptable del mismo en esta área del saber? |
|-------------------------------|---|--|---|
| SAGRADA ESCRITURA I | <ul style="list-style-type: none"> • Qué es la Biblia. • Autores y destinatarios de la Biblia • Historia de Israel. • Revelación, inspiración e inerrancia. • Canonicidad, autenticidad y libros apócrifos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificar los libros de las SSEE. 2. Señalar las características fundamentales de las SSEE | No señala. |
| SAGRADA ESCRITURA II | <ul style="list-style-type: none"> • Historia del pueblo de Israel para la comprensión del AT. • Clasificación de libros. • Proceso de formación de los libros. • Teología implícita en los libros. • Uso pastoral de los libros. • Antecedentes sobre la venida del mesías, presentes en el AT. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificar los libros del AT. 2. Explicar las características fundamentales del AT. 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del AT. | No señala. |
| SAGRADA ESCRITURA III | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente religioso y cultural de la época del NT. • Paso desde Jesús a los evangelios. • Autores y destinatarios del NT. • Temas teológicos del NT: revelación – Reino de Dios – La persona humana – El Espíritu Santo y la Iglesia. • Método de interpretación: histórico – crítico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificar los libros del NT. 2. Explicar las características fundamentales del NT. 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del NT. | No señala. |
| LITURGIA Y SACRAMENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de la liturgia. • Jesús y los sacramentos. • Liturgia en contextos escolares. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar la celebración de la Palabra en contextos escolares. | No señala. |
| MORAL FUNDAMENTAL | <ul style="list-style-type: none"> • El Fin de los actos humanos • Ética y moral. • Verdad, conciencia y libertad • Las Virtudes y el pecado • Discernimiento y opción fundamental • Desafíos actuales para la Moral Cristiana en el contexto escolar. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la naturaleza del acto moral 2. Diferenciar los conceptos e implicancias de la ética y la moral. | No señala. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|------------|
| FUNDAMENTOS DE LA FE CATÓLICA | <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de religión • Fin de la religión • Religión en tiempos actuales. • Características fundamentales de la fe católica | <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalar los fundamentos antropológicos de la creencia humana en una divinidad. 2. Explicar el dinamismo propio de la fe católica: elección – promesa – conversión y misión | No señala. |
| TRINIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • Hacia un concepto de Dios • Diferencias y semejanzas entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalar los argumentos bíblicos que sostienen la creencia en un Dios Trinitario. 2. Señalar las particularidades en la formación del dogma trinitario. | No señala. |
| CRISTOLOGÍA BÍBLICA | <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto de Jesús en los evangelios. • El reino de Dios como tema central de la predicación de Jesús. • Milagros y parábolas de Jesús. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la Biblia para mostrar la naturaleza de la misión y mensaje de Jesús. 2. Incorporar textos bíblicos referidos a la vida de Jesús en la práctica de la oración de los distintos niveles educativos escolares. | No señala. |
| CRISTOLOGÍA SISTEMÁTICA | <ul style="list-style-type: none"> • El kerigma de la iglesia primitiva. • Qué son las herejías. • Los concilios de la antigüedad contra las herejías. • El aporte de Tomás de Aquino. • Dogma cristológico en la Reforma protestante y Concilio de Trento. • Discusiones contemporáneas sobre el dogma cristológico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sintetizar los pasos seguidos por la iglesia para definir las verdades sobre Cristo. 2. Exponer correctamente el dogma cristológico. | No señala. |
| HISTORIA DE LA IGLESIA | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamientos actuales al relato histórico de la iglesia. • Proceso de fundación y primera expansión de la iglesia • Iglesia en la edad media: rol de la iglesia como elemento unificador de la cristiandad occidental. Rol cultural. • Iglesia en la época moderna: crisis de la iglesia en el renacimiento. Reforma protestante y reforma católica • Iglesia en la época contemporánea. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer relaciones causa – efecto, en los principales hitos de la historia de la iglesia cristiana. 2. Reconocer las mejores fuentes para el estudio de la Historia de la Iglesia a partir de criterios técnicos. 3. Establecer relaciones entre los problemas actuales de la iglesia y algunos problemas que ha mostrado en su historia. | No señala. |
| MARIOLOGÍA Y ECLESIOLOGÍA | <ul style="list-style-type: none"> • Lugar de la Iglesia en el plan de salvación. • Etapas fundacionales de la Iglesia. • La iglesia de los Hechos de los Apóstoles. • La misión de la iglesia: evangelizar. • Los dogmas marianos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar la organización eclesial actual. 2. Analizar críticamente la misión del laico post CV II. 3. Utilizar conceptos teológicos referidos a la Iglesia y a la Virgen María en diversas situaciones pedagógicas y de evangelización. | No señala. |
| CREACIÓN Y ESCATOLOGÍA | <ul style="list-style-type: none"> • Teología para el inicio de los tiempos. • Diferencias existentes entre los relatos de la creación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalar realidades últimas del hombre, de una manera clara y precisa. | No señala. |

| | | | |
|---|--|--|------------|
| | <p>presentes en el capítulo 1 y 2 del génesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teología para el fin de los tiempos. | <ol style="list-style-type: none"> 2. Explicar las verdades de fe referidas a la escatología. | |
| TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • La evangelización: la teología y la educación. • La cultura actual: pre modernidad – modernidad y post modernidad. • El sujeto educativo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Argumentar el rol de la teología de la educación dentro de la enseñanza actual. | No señala. |
| FUNDAMENTOS DE LA EREC | <ul style="list-style-type: none"> • Marco teórico que fundamenta el ser y el quehacer de un profesor de religión en el contexto escolar chileno. • Fundamento de la educación religiosa escolar católica en el contexto curricular nacional. • Principales rasgos del desarrollo psicorreligioso de los niños, preadolescentes y adolescente | <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar el marco legislativo vigente para la clase de Religión en Chile. 2. Señalar rasgos psicorreligiosos importantes a considerar para el trabajo escolar. | No señala. |
| DIDÁCTICA DE LA EREC EN EDUCACIÓN BÁSICA | <ul style="list-style-type: none"> • Etapas y características psicorreligiosas del niño y el preadolescente. • Contenidos mínimos de la EREC básica • Estilos de aprendizaje • Preparación de la enseñanza EREC (objetivos – contenidos) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje de la EREC 2. Incorporar la mirada sociocultural y psicorreligiosa en sus planificaciones de clases. | No señala. |

A partir de análisis de estos resultados se puede observar que se encontró para cada asignatura un promedio de 4,5 categorías conceptuales directas referidas a los contenidos fundamentales que deberían estar siendo abordados por los docentes en los cursos (respuesta a la pregunta ¿qué dominios o contenidos relacionados con esta área del saber debe manejar el estudiante al finalizar este curso?)

También se observó un promedio de 2,2 categorías procedimentales asociadas a cada asignatura (respuesta a la pregunta ¿qué tareas específicas se espera que realice el estudiante – futuro docente – con estos contenidos específicos?). Esto significa, en otras palabras, que se evidencia en los programas una baja declaración de desempeños específicos que se espera muestre el estudiante, lo cual es fundamental a la hora de levantar estándares de referencia para una evaluación de competencias. Tampoco los hallazgos mostraron relaciones o referencias hacia algunas competencias genéricas de la carrera (tributación de esta asignatura a alguna competencia emanada del perfil de egreso) ni hacia la explicitación de niveles de desempeño por parte de los estudiantes.

A partir de la evidencia encontrada en esta etapa, se hace necesario recurrir a la información de los propios docentes, sobre todo para descubrir aquellos procedimientos que se están desarrollando a través de los cursos y que no fueron evidenciados con el análisis a los programas de estudio de las asignaturas teológicas.

Resultados de las entrevistas a los docentes de las asignaturas de la especialidad

Debido a la información insuficiente - contenida en los programas de las asignaturas teológicas - sobre las tareas específicas a realizar por los estudiantes, se realizaron entrevistas personales a 10 profesores que en total imparten las 15 asignaturas de la especialidad mencionadas en el punto anterior. El objetivo de esta acción fue nutrir esta categoría con suficientes datos para aproximarse a una saturación. De esta manera, y junto a la verificación de los dominios o contenidos considerados fundamentales por los docentes, se podría tener más evidencia para identificar los desempeños clave que los estudiantes deberían demostrar al quinto semestre de la carrera.

Se aplicaron entrevistas de acuerdo a los 4 pasos sugeridos por Martínez (1998), tomando nota de las respuestas frente a los respectivos docentes entrevistados. Se dispuso de un computador conectado a una pantalla de mayor tamaño, en la cual los docentes iban verificando que se estaba apuntando de manera correcta sus dichos. Se procedió de esta manera ya que, por un lado, se quiso asegurar la participación de todos los involucrados y, por otra parte, se quiso mantener el mismo procedimiento de recogida de información con el objeto de someter a todos los entrevistados a las mismas condiciones de entrevista. También, se dispuso frente a cada profesor el programa de su curso impreso, con el fin de que pudiera recordar los contenidos, actividades, etc. declarados de manera teórica. Se pidió en cada entrevista que las respuestas de los profesores fuesen lo más concretas posibles, con el fin de responder de manera específica a las preguntas planteadas.

Los resultados de estos hallazgos se encuentran ampliamente expresados en el cuadro nº 4 (entrevistas a los docentes de las asignaturas de la especialidad). A partir

de este vaciado, se puede constatar que los consultados identificaron con facilidad los saberes – clave que los alumnos debían adquirir en su asignatura, además de los desempeños que los mismos necesitaban mostrar al terminar el curso. También concordaron que, el solo hecho de saber un contenido teológico o de ciencias religiosas, era condición necesaria pero no suficiente para que el estudiante lo fuera a integrar en su práctica futura. Por esta razón, la mayoría de ellos expresó que en sus clases intentaban asociar los saberes a otras actividades más “prácticas”.

Junto a las preguntas anteriores, y ante el comentario espontáneo del primer profesor entrevistado sobre algunos contenidos incorporados por él “extra programa” a las clases (nuevos contenidos que el profesor juzgó como necesarios de abordar y que no estaban en el programa), se quiso indagar también con los otros entrevistados en un tópico que podía dar información relevante sobre los desempeños reales que se estarían desarrollando en las clases más allá de los programas. La hipótesis detrás de esta acción fue que algunos profesores podrían incorporar (de manera consciente o inconsciente) ciertos énfasis en los contenidos (dedicarle más horas de trabajo – no declaradas – a unos sobre otros) o bien incorporar oportunidades de aprendizaje no incluidas en los programas (actividades, procedimientos, etc.). También tiene que ver indirectamente con indagar sobre el grado de cobertura real que los docentes están dando al programa de la asignatura.

En concreto, se incorporaron a la pauta aplicada a los docentes dos preguntas más: (1) ¿Doy a todos los contenidos la cantidad de tiempo señalada en los programas? y (2) ¿Incorporo actividades de aprendizaje no declaradas en los programas de estudio de mi asignatura? Las respuestas a estas preguntas también fueron incorporadas en el cuadro nº 4, mostrado a continuación:

Cuadro 4: Entrevistas a los docentes de las asignaturas de la especialidad – Pedagogía en Religión UFT

Notas:

1. *Para la transcripción, se mantuvo la forma que los docentes ocuparon para expresar la respuesta, aunque esta contuviera errores en la expresión formal de las tareas y niveles específicos de desempeño.*
2. *Se ha destacado con un asterisco (*) aquellos contenidos, tareas o desempeños que los docentes declararon abordar de manera especial en el programa (con mayor énfasis en tiempos y/o actividades).*

| ASIGNATURA | ¿Qué dominios o contenidos relacionados con esta área del saber debe manejar el alumno al aprobar tu asignatura? | ¿Qué tareas específicas debería saber realizar el estudiante – futuro docente – con los contenidos vistos en el curso, al salir de este? | ¿Qué nivel de desempeño del estudiante reflejará un logro aceptable del mismo en tu área del saber? |
|------------------------------|--|--|--|
| SAGRADA ESCRITURA I | <ul style="list-style-type: none"> • Qué es la Biblia. • Autores y destinatarios de la Biblia. • Revelación, inspiración e inerrancia. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Deben ser capaces de mencionar las características fundamentales de las SSEE, reconociendo sus particularidades respecto a otros libros comunes o sagrados. 2. Señalar de manera general cómo se escribió la Biblia. 3. Diseñar actividades para básica y media basadas en la Biblia. (*) | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- El estudiante responde lo que le consulta con vocabulario que da cuenta de un estudio sistemático de la materia. 2.1.- Debe mencionar el proceso de elaboración desde la tradición oral hasta la recopilación en un solo tomo. 3.1.- El alumno debe ocupar textos sagrados contextualizándolos en la explicación que señala a los alumnos. (*) |
| SAGRADA ESCRITURA II | <ul style="list-style-type: none"> • Historia del pueblo de Israel para la comprensión del AT. (*) • Clasificación de libros. • Proceso de formación de los libros. • Teología implícita en los libros. • Uso pastoral de los libros. • Antecedentes sobre la venida del mesías, presentes en el AT. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalar de manera cronológica los acontecimientos más importantes de la historia de Israel aparecidos en la Biblia. (*) 2. Clasificar los libros del AT según sus géneros literarios. 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del AT en enseñanza básica y media. (*) | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- El estudiante secuencia una serie de acontecimientos y personajes de manera correcta y los relaciona con los libros del AT. (*) 2.1.- Diferencia los libros históricos de los poéticos, proféticos, sapienciales, etc. 3.1.- El estudiante incorpora un lenguaje teológico y explica el contexto del pasaje bíblico que escogió. (*) |
| SAGRADA ESCRITURA III | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente religioso y cultural de la época del NT. (*) • Paso desde Jesús a los evangelios. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar el contexto en el cual ocurrieron los hechos descritos en el NT. (*) 2. Explicar las características fundamentales del NT. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Señala las características culturales, políticas y religiosas del tiempo de Jesús (NT). (*) |

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Autores y destinatarios del NT. • Temas teológicos del NT: revelación – Reino de Dios – La persona humana – El Espíritu Santo y la Iglesia. • Método de interpretación: histórico – crítico. | 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del NT. (*) | 2.1.- Caracteriza a los autores, tradiciones y destinatarios de los libros del NT. 3.1.- Diseña una lectio divina para niveles de enseñanza básica y media de manera correcta (método de 4 pasos) (*) |
| LITURGIA Y SACRAMENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de la liturgia: espacio sagrado, lugar sagrado, acción sagrada. (*) • Teología de los sacramentos: forma, fondo, etc. • Liturgia en contextos escolares. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer en los templos construidos, los espacios y lugares esenciales para el culto. (*) 2. Señalar las características de los sacramentos. 3. Incorporar la celebración de la Palabra en contextos escolares. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Señala las características correctas que debiese tener un templo e identifica posibles errores en templos visitados. (*) 2.1.- Expresa materia y forma de cada uno de los sacramentos. 3.1.- Diseña liturgias para diferentes momentos de la vida de un colegio. (*) |
| MORAL FUNDAMENTAL | <ul style="list-style-type: none"> • El Fin de los actos humanos • Ética y moral. • Verdad, conciencia y libertad • Las Virtudes y el pecado • Discernimiento y opción fundamental. (*) • Desafíos actuales para la Moral Cristiana en el contexto escolar. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar actos morales presentados en función de los criterios estudiados en el curso. (*) | 1.1.- Identifica la forma y naturaleza de los actos morales presentados, con el fin de establecer un juicio del proceso moral. (*) |
| FUNDAMENTOS DE LA FE CATÓLICA | <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de religión • Fin de la religión. (*) • Religión en tiempos actuales. • Características fundamentales de la fe católica | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar el fenómeno religioso desde una perspectiva antropológica. 2. Explicar el dinamismo propio de la fe católica: elección – promesa – conversión y misión. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Señala las razones de la integración del fenómeno religioso a la vida humana, como un rasgo inherente del hombre. (*) 2.1.- Menciona que el cristianismo es una relación de amor entre el creador y la criatura. |
| TRINIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • Hacia un “concepto” de Dios. • Diferencias y semejanzas entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalar las particularidades en la formación del dogma trinitario. 2. Sostener que Dios es Trinidad desde la argumentación teológica / bíblica. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Da ejemplos adecuados en el lenguaje para niños y adolescentes respecto a la naturaleza trinitaria de Dios. (*) 2.1.- Señala los argumentos bíblicos que sostiene la creencia en un Dios Trinitario para la vida del hombre. |
| CRISTOLOGÍA BÍBLICA | <ul style="list-style-type: none"> • Auto concepto de Jesús en los evangelios. • El reino de Dios como tema central de la predicación de Jesús. (*) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la Biblia para mostrar la naturaleza de la misión y mensaje de Jesús. (*) 2. Diseñar actividades para enseñanza básica y media donde se trabaje el tema cristológico | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Muestra con certeza los textos bíblicos en donde Jesús habla de su misión y mensaje. 2.1.- En sus actividades muestra claridad de |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Milagros y parábolas de Jesús. | <ol style="list-style-type: none"> Incorporar textos bíblicos referidos a la vida de Jesús en la práctica de la oración de los distintos niveles educativos escolares. | <p>lenguaje y argumentación. (*)</p> <p>3.1.- Contextualiza los textos utilizados de acuerdo a la época de escritura y realidad socio – político – religiosa de los mismos. (*)</p> |
| CRISTOLOGÍA SISTEMÁTICA | <ul style="list-style-type: none"> La cristología de la iglesia primitiva. Qué son las herejías. El aporte de los Concilios y Tomás de Aquino. (*) Dogma cristológico en la Reforma protestante y Concilio de Trento. Discusiones contemporáneas sobre el dogma cristológico. | <ol style="list-style-type: none"> Sintetizar los pasos seguidos por la iglesia para definir las verdades sobre Cristo. (*) Exponer correctamente el dogma cristológico. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1- Señala los principales acuerdos de los primeros concilios de la Iglesia (Nicea, Constantinopla, Calcedonia y Éfeso) y el aporte de la escolástica medieval. (*) 2.1- Distingue los conceptos de naturaleza, esencia y persona en Cristo. |
| HISTORIA DE LA IGLESIA | <ul style="list-style-type: none"> Cuestionamientos actuales al relato histórico de la iglesia. Proceso de fundación y primera expansión de la iglesia Iglesia en la edad media: rol de la iglesia como elemento unificador de la cristiandad occidental. Rol cultural. (*) Iglesia en la época moderna: crisis de la iglesia en el renacimiento. Reforma protestante y reforma católica Iglesia en la época contemporánea. | <ol style="list-style-type: none"> Establecer relaciones causa – efecto, en los principales hitos de la historia de la iglesia cristiana. (*) Reconocer las mejores fuentes para el estudio de la Historia de la Iglesia a partir de criterios técnicos. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Establecer relaciones entre los problemas actuales de la iglesia y algunos problemas que ha mostrado en su historia. (*) 2.1.- Identifica las mejores fuentes y menciona los mejores autores (y los criterios para su elección) relacionados con temas de Historia de la Iglesia. |
| MARIOLOGÍA Y ECLESIOLOGÍA | <ul style="list-style-type: none"> Lugar de la Iglesia en el plan de salvación. Etapas fundacionales de la Iglesia. La iglesia de los Hechos de los Apóstoles. La misión de la iglesia: evangelizar. (*) Los dogmas marianos. Las apariciones y mensajes marianos. | <ol style="list-style-type: none"> Explicar la organización eclesial actual. (*) Analizar críticamente la misión del laico post CV II. Utilizar conceptos teológicos referidos a la Iglesia y a la Virgen María en diversas situaciones pedagógicas y de evangelización. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Señala las particularidades de los distintos ministerios dentro de la iglesia. 2.1.- Señala los aspectos característicos de la misión del laico en el mundo. (*) 3.1.- Señala las explicaciones respecto a María no cayendo en minimalismos ni maximalismos doctrinales. |
| CREACIÓN Y ESCATOLOGÍA | <ul style="list-style-type: none"> Teología para el inicio de los tiempos. | <ol style="list-style-type: none"> Señalar la naturaleza de la explicación de los relatos de la creación contenidos en la Biblia. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Muestra las particularidades de las tradiciones que hablan sobre la creación y las |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> Diferencias existentes entre los relatos de la creación presentes en el capítulo 1 y 2 del Génesis. Teología para el fin de los tiempos. (*) | 2. Explicar las verdades de fe referidas a la escatología. (*) | similitudes respecto a lo que dice la ciencia. 2.1.- Argumenta, utilizando lenguaje técnico – teológico, las principales verdades de fe referidas al fin de los tiempos. (*) |
| TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> La evangelización: la teología y la educación. La cultura actual: pre modernidad – modernidad y post modernidad. (*) El sujeto educativo. | 1. Argumentar el rol de la teología de la educación dentro de la enseñanza actual. | 1.1.- Señala la misión de la educación en la promoción del hombre. |
| FUNDAMENTOS DE LA EREC | <ul style="list-style-type: none"> Marco teórico que fundamenta el ser y el quehacer de un profesor de religión en el contexto escolar chileno. Fundamento de la educación religiosa escolar católica en el contexto curricular nacional. Principales rasgos del desarrollo psicorreligioso de los niños, preadolescentes y adolescente | <ol style="list-style-type: none"> Caracterizar el marco legislativo vigente para la clase de Religión en Chile. (*) Señalar rasgos psicorreligiosos importantes a considerar para el trabajo escolar. | <ol style="list-style-type: none"> Explica la estructura y los alcances de la normativa que rige la clase de Religión en Chile. Señala las características psicorreligiosas fundamentales de acuerdo a las distintas edades de los estudiantes en el sistema escolar. (*) |
| DIDÁCTICA DE LA EREC EN EDUCACIÓN BÁSICA | <ul style="list-style-type: none"> Etapas y características psicorreligiosas del niño y el preadolescente. Contenidos mínimos de la EREC básica Estilos de aprendizaje Preparación de la enseñanza EREC (objetivos – contenidos – modelos de planificaciones). (*) | <ol style="list-style-type: none"> Crear ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje de la EREC a través de sus planificaciones. Incorporar la mirada sociocultural y psicorreligiosa en sus planificaciones de clases. (*) | <ol style="list-style-type: none"> Diseña correctamente planificaciones de clases utilizando variados modelos estudiados. (*) Sus planificaciones evidencian una contextualización explícita de la enseñanza, tomando en cuenta las miradas sociocultural y psicorreligiosa de los estudiantes. (*) |

Entre los hallazgos encontrados, se podría señalar de manera específica que los docentes abordan los contenidos de una manera distinta a lo señalado en el programa. Algunos declararon que existían, dentro del programa de la asignatura, algunos contenidos a los cuales le dedicaban más tiempo que lo declarado, versus otros a los cuales se les dedicaba el mínimo (ver figura 3). Al realizarles la consulta para saber las razones de estas decisiones pedagógicas, los docentes manifestaban mayoritariamente que ciertos contenidos eran considerados por ellos más fundamentales que otros, ya que estaban a la base de otros saberes que los alumnos iban a adquirir en cursos futuros.

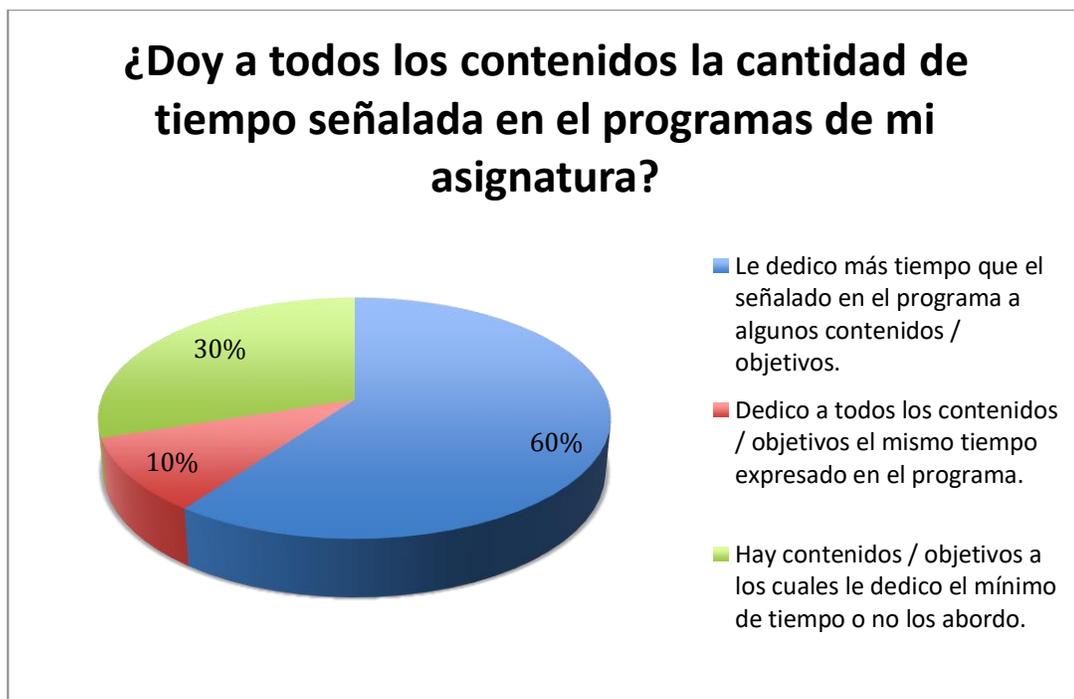


Figura 3: Tratamiento de los objetivos / contenidos de la asignatura por parte de sus docentes . (Fuente: Elaboración propia, 2018)

Por otra parte, todos los docentes declararon que realizaban con sus estudiantes actividades de aprendizaje que no estaban explicitadas en los programas (ver figura 4). Por ejemplo, algunos señalaron realizar salidas a terreno, visitas guiadas, disertaciones, trabajos de grupo, video – foros u otras actividades que no se leían en el documento oficial. Al consultárseles sobre las razones de estas incorporaciones, la mayoría de ellos respondieron que lo hacían para asegurar de una mejor forma el logro de los aprendizajes. Otros, señalaron que lo hacían porque consideraban que estas les ayudarían a los estudiantes (futuros docentes) a “sacar ideas para poder aplicar los contenidos teológicos en los colegios, cuando trabajen en ellos”.

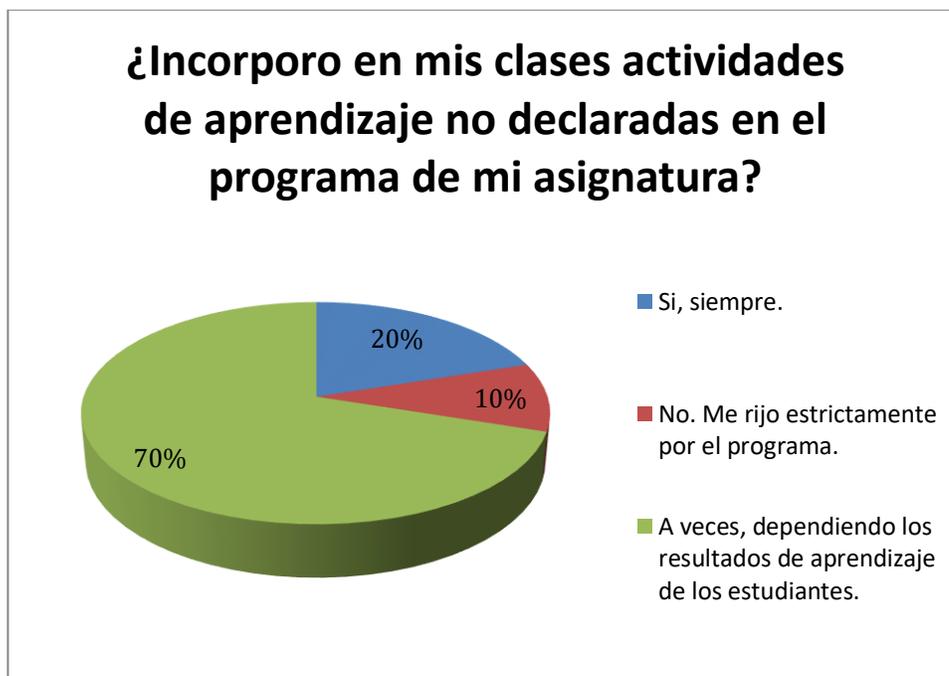


Figura 4: Incorporación, por parte de los docentes, de actividades de aprendizaje no explicitadas en los programas de estudio. (Fuente: Elaboración propia, 2018)

En resumen, fruto de las entrevistas a los docentes de las distintas asignaturas teológicas de la carrera, se pudo obtener una mayor especificidad sobre las tareas que los alumnos debían ser capaces de lograr al terminar el curso. Independiente del hecho de que estas tareas estuvieran o no en los programas oficiales de las asignaturas, todas ellas hacían referencia a contenidos que los docentes declaraban abordar. También se pudo observar que estos desempeños eran ampliamente comentados por los docentes, pudiendo a veces incluso hasta establecer el nivel de logro deseable para cada desempeño. En promedio, cada docente fue capaz de mencionar 2,5 desempeños específicos que el estudiante debía ser capaz de realizar al terminar su curso y cada uno de ellos con su correspondiente nivel de logro.

Una vez terminado este análisis, se pueden comparar los hallazgos para identificar aquellos aprendizajes y desempeños considerados más importantes en el ámbito teológico (desempeños – clave).

Resultados para la fase 2: Definición de aprendizajes y desempeños clave

A partir del vaciado de la información correspondientes a los hallazgos de los programas más las entrevistas a los docentes, se construyó una matriz en donde se ponen en evidencia las concordancias y divergencias entre ambos relatos. A estas concordancias se les llamará “aprendizajes y desempeños clave”. La síntesis de estos hallazgos se presenta en los cuadros nº 5 al nº 19. En ellos se irá mostrando – asignatura por asignatura – las concordancias y divergencias entre las informaciones provenientes de ambas fuentes.

Se intentó mantener lo más posible el modo de expresar la información por parte de los docentes, solo corrigiendo algunos errores de forma (conjugaciones de verbos, economía del lenguaje, etc.). Los resultados se expresan a continuación:

Concordancias y divergencias en aprendizajes y desempeños clave a partir de la comparación entre programas de curso y entrevistas a docentes del área teológica de la carrera.

En los siguientes cuadros se identifican las **divergencias** por medio de subrayado y negrilla. Las concordancias son, por omisión, aquellas no marcadas de manera especial.

Las asignaturas incluidas en el presente análisis son las correspondientes a los semestres I al V de la carrera, en la línea de formación de la especialidad (línea teológica y/o de Ciencias Religiosas).

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|---------------------|---------------------------|--|---|--|
| SAGRADA ESCRITURA I | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • Qué es la Biblia. • Autores y destinatarios de la Biblia • <u>Historia de Israel.</u> • Revelación, inspiración e inerrancia. • <u>Canonicidad, autenticidad y libros apócrifos.</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Clasificar los libros de las SSEE.</u> 2. Señalar las características fundamentales de las SSEE | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Concepto y definición</u> de Biblia. • Autores y destinatarios de la Biblia. • Revelación, inspiración e inerrancia. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Deben ser capaces de mencionar las características fundamentales de las SSEE, <u>reconociendo sus particularidades respecto a otros libros comunes o sagrados.</u> 2. <u>Señalar de manera general cómo se escribió la Biblia.</u> 3. <u>Diseñar actividades para básica y media basadas en la Biblia.</u> | <p>1.1.- <u>El estudiante responde lo que le consulta con vocabulario que da cuenta de un estudio sistemático de la materia.</u></p> <p>2.1.- <u>Debe mencionar el proceso de elaboración desde la tradición oral hasta la recopilación en un solo tomo.</u></p> <p>3.1.- <u>El alumno debe ocupar textos sagrados contextualizándolos en la explicación que señala a los alumnos.</u></p> |

Cuadro 5: Concordancias y divergencias en la asignatura de SAGRADA ESCRITURA I.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|----------------------|---------------------------|--|--|---|
| SAGRADA ESCRITURA II | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • Historia del pueblo de Israel para la comprensión del AT. • Clasificación de libros. • Proceso de formación de los libros. • <u>Teología implícita en los libros.</u> • Uso pastoral de los libros. • <u>Antecedentes sobre la venida del mesías, presentes en el AT.</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificar los libros del AT. 2. Explicar las características fundamentales del AT. 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del AT. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • Historia del pueblo de Israel para la comprensión del AT. • Clasificación de libros bíblicos del AT <u>según género literario.</u> • Proceso de formación de los libros del AT. • Uso pastoral de los libros. | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Señalar de manera cronológica los acontecimientos más importantes de la historia de Israel aparecidos en la Biblia.</u> 2. Clasificar los libros del AT <u>según sus géneros literarios.</u> 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del AT en enseñanza básica y media. | <p>1.1.- <u>El estudiante secuencia una serie de acontecimientos y personajes de manera correcta y los relaciona con los libros del AT.</u></p> <p>2.1.- <u>Diferencia los libros históricos de los poéticos, proféticos, sapienciales, etc.</u></p> <p>3.1.- <u>El estudiante incorpora un lenguaje teológico y explica el contexto del pasaje bíblico que escogió.</u></p> |

Cuadro 6: Concordancias y divergencias en la asignatura de SAGRADA ESCRITURA II.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|-----------------------|---------------------------|---|--|---|
| SAGRADA ESCRITURA III | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente religioso y cultural de la época del NT. • <u>Paso desde Jesús a los evangelios.</u> • <u>Autores y destinatarios del NT.</u> • Temas teológicos del NT: revelación – Reino de Dios – La persona humana – El Espíritu Santo y la Iglesia. • Método de interpretación: histórico – crítico. | <ol style="list-style-type: none"> 4. <u>Clasificar los libros del NT.</u> 5. Explicar las características fundamentales del NT. 4. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del NT. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente religioso y cultural de la época del NT. • Temas teológicos del NT: revelación – Reino de Dios – La persona humana – El Espíritu Santo y la Iglesia. • Método de interpretación: histórico – crítico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar el contexto en el cual ocurrieron los hechos descritos en el NT. 2. Explicar las características fundamentales del NT. 3. Diseñar estrategias didácticas para enseñar a usar y comprender el sentido y mensaje del NT. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- <u>Señala las características culturales, políticas y religiosas del tiempo de Jesús (NT).</u> 2.1.- <u>Caracteriza a los autores, tradiciones y destinatarios de los libros del NT.</u> 3.1.- <u>Diseña una lectio divina para niveles de enseñanza básica y media de manera correcta (método de 4 pasos)</u> |

Cuadro 7: *Concordancias y divergencias en la asignatura de SAGRADA ESCRITURA III.*

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|------------------------|---------------------------|--|--|---|
| LITURGIA Y SACRAMENTOS | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de la liturgia. Jesús y los sacramentos. Liturgia en contextos escolares. | 1. Incorporar la celebración de la Palabra en contextos escolares. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de la liturgia: espacio sagrado, lugar sagrado, acción sagrada. Teología de los sacramentos: forma, fondo, etc. Liturgia en contextos escolares. | <ol style="list-style-type: none"> Reconocer en los templos construidos, los espacios y lugares esenciales para el culto. Señalar las características de los sacramentos. Incorporar la celebración de la Palabra en contextos escolares. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Señala las características correctas que debiese tener un templo e identifica posibles errores en templos visitados. 2.1.- Expresa materia y forma de cada uno de los sacramentos. 3.1.- Diseña liturgias para diferentes momentos de la vida de un colegio. |

Cuadro 8: Concordancias y divergencias en la asignatura de LITURGIA Y SACRAMENTOS.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|-------------------|---------------------------|---|--|---|
| MORAL FUNDAMENTAL | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> El Fin de los actos humanos Ética y moral. Verdad, conciencia y libertad Las Virtudes y el pecado Discernimiento y opción fundamental Desafíos actuales para la Moral Cristiana en el contexto escolar. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar la naturaleza del acto moral 4. Diferenciar los conceptos e implicancias de la ética y la moral. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> El Fin de los actos humanos Diferencias y similitudes entre ética y moral. Verdad, conciencia y libertad Discernimiento y opción fundamental. Desafíos actuales para la Moral Cristiana en el contexto escolar. | 1. Analizar actos morales presentados en función de los criterios estudiados en el curso. | 1.1.- Identifica la forma y naturaleza de los actos morales presentados, con el fin de establecer un juicio del proceso moral. |

Cuadro 9: Concordancias y divergencias en la asignatura de MORAL FUNDAMENTAL.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|-------------------------------|---------------------------|---|---|---|
| FUNDAMENTOS DE LA FE CATÓLICA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Concepto de religión</u> • Fin de la religión • Religión en tiempos actuales. • Características fundamentales de la fe católica | <ol style="list-style-type: none"> 3. <u>Señalar los fundamentos antropológicos de la creencia humana en una divinidad.</u> 4. Explicar el dinamismo propio de la fe católica: elección – promesa – conversión y misión | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • <u>De dónde proviene el fenómeno religioso.</u> • Fin de la religión. • La religión en tiempos actuales. • Características fundamentales de la fe católica | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Mostrar el fenómeno religioso desde una perspectiva antropológica.</u> 2. Explicar el dinamismo propio de la fe católica: elección – promesa – conversión y misión. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- <u>Señala las razones de la integración del fenómeno religioso a la vida humana, como un rasgo inherente del hombre.</u> 2.1.- <u>Menciona que el cristianismo es una relación de amor entre el creador y la criatura.</u> |

Cuadro 10: Concordancias y divergencias en la asignatura de FUNDAMENTOS FE CATÓLICA.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|------------|---------------------------|---|--|--|
| TRINIDAD | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Hacia un concepto de Dios</u> • Diferencias y semejanzas entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Señalar los argumentos bíblicos que sostienen la creencia en un Dios Trinitario. 4. Señalar las particularidades en la formación del dogma trinitario. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • <u>El dogma trinitario.</u> • Diferencias y semejanzas entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalar las particularidades en la formación del dogma trinitario. 2. Sostener que Dios es Trinidad desde la argumentación teológica / bíblica. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- <u>Da ejemplos adecuados en el lenguaje para niños y adolescentes respecto a la naturaleza trinitaria de Dios.</u> 2.1.- <u>Señala los argumentos bíblicos que sostienen la creencia en un Dios Trinitario para la vida del hombre.</u> |

Cuadro 11: Concordancias y divergencias en la asignatura de TRINIDAD.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|---------------------|---------------------------|--|---|--|
| CRISTOLOGÍA BÍBLICA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Autoconcepto de Jesús en los evangelios.</u> • El reino de Dios como tema central de la predicación de Jesús. • Milagros y parábolas de Jesús. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Utilizar la Biblia para mostrar la naturaleza de la misión y mensaje de Jesús. 4. Incorporar textos bíblicos referidos a la vida de Jesús en la práctica de la oración de los distintos niveles educativos escolares. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Comprensión de Jesús en los evangelios.</u> • El reino de Dios como tema central de la predicación de Jesús. • Milagros y parábolas de Jesús. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la Biblia para mostrar la naturaleza de la misión y mensaje de Jesús. 2. <u>Diseñar actividades para enseñanza básica y media donde se trabaje el tema cristológico</u> 3. Incorporar textos bíblicos referidos a la vida de Jesús en la práctica de la oración de los distintos niveles educativos escolares. | <p>1.1.- <u>Muestra con certeza los textos bíblicos en donde Jesús habla de su misión y mensaje.</u></p> <p>2.1.- <u>En sus actividades muestra claridad de lenguaje y argumentación.</u></p> <p>3.1.- <u>Contextualiza los textos utilizados de acuerdo a la época de escritura y realidad socio – político – religiosa de los mismos.</u></p> |

Cuadro 12: Concordancias y divergencias en la asignatura de CRISTOLOGÍA BÍBLICA.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|-------------------------|---------------------------|--|--|---|
| CRISTOLOGÍA SISTEMÁTICA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • <u>El kerigma de la iglesia primitiva.</u> • <u>Qué son las herejías.</u> • <u>Los concilios de la antigüedad contra las herejías.</u> • El aporte de Tomás de Aquino. • Dogma cristológico en la Reforma protestante y Concilio de Trento. • Discusiones contemporáneas sobre el dogma cristológico. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Sintetizar los pasos seguidos por la iglesia para definir las verdades sobre Cristo. 4. Exponer correctamente el dogma cristológico. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • <u>La cristología de la iglesia primitiva.</u> • <u>Origen y naturaleza de las herejías.</u> • <u>El aporte de los Concilios del siglo IV, V y Tomás de Aquino.</u> • Dogma cristológico en la Reforma protestante y Concilio de Trento. • Discusiones contemporáneas sobre el dogma cristológico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sintetizar los pasos seguidos por la iglesia para definir las verdades sobre Cristo. 2. Exponer correctamente el dogma cristológico. | <p>1.1- <u>Señala los principales acuerdos de los primeros concilios de la Iglesia (Nicea, Constantinopla, Calcedonia y Efeso) y el aporte de la escolástica medieval.</u></p> <p>2.1- <u>Distingue los conceptos de naturaleza, esencia y persona en Cristo.</u></p> |

Cuadro 13: Concordancias y divergencias en la asignatura de CRISTOLOGÍA SISTEMÁTICA.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|------------------------|---------------------------|--|--|--|
| HISTORIA DE LA IGLESIA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> Proceso de fundación y primera expansión de la iglesia Iglesia en la edad media: rol de la iglesia como elemento unificador de la cristiandad occidental. Rol cultural. Iglesia en la época moderna: crisis de la iglesia en el renacimiento. Reforma protestante y reforma católica Iglesia en la época contemporánea. | <ol style="list-style-type: none"> Establecer relaciones causa – efecto, en los principales hitos de la historia de la iglesia cristiana. Reconocer las mejores fuentes para el estudio de la Historia de la Iglesia a partir de criterios técnicos. <u>Establecer relaciones entre los problemas actuales de la iglesia y algunos problemas que ha mostrado en su historia.</u> | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> <u>Cuestionamientos actuales al relato histórico de la iglesia.</u> Proceso de fundación y primera expansión de la iglesia Iglesia en la edad media: rol de la iglesia como elemento unificador de la cristiandad occidental. Rol cultural. Iglesia en la época moderna: crisis de la iglesia en el renacimiento. Reforma protestante y reforma católica Iglesia en la época contemporánea. | <ol style="list-style-type: none"> Establecer relaciones causa – efecto, en los principales hitos de la historia de la iglesia cristiana. Reconocer las mejores fuentes para el estudio de la Historia de la Iglesia a partir de criterios técnicos. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- <u>Establecer relaciones entre los problemas actuales de la iglesia y algunos problemas que ha mostrado en su historia.</u> 2.1.- <u>Identifica las mejores fuentes y menciona los mejores autores (y los criterios para su elección) relacionados con temas de Historia de la Iglesia.</u> |

Cuadro 14: Concordancias y divergencias en la asignatura de HISTORIA DE LA IGLESIA.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|---------------------------|---------------------------|---|--|---|
| MARIOLOGÍA Y ECLESIOLOGÍA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lugar de la Iglesia en el plan de salvación.</u> • Etapas fundacionales de la Iglesia. • La iglesia de los Hechos de los Apóstoles. • La misión de la iglesia: evangelizar. • Los dogmas marianos. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Explicar la organización eclesial actual. 5. Analizar críticamente la misión del laico post CV II. 6. Utilizar conceptos teológicos referidos a la Iglesia y a la Virgen María en diversas situaciones pedagógicas y de evangelización. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Rol y razón de ser de la Iglesia.</u> • Etapas fundacionales de la Iglesia. • La iglesia de los Hechos de los Apóstoles. • La misión de la iglesia: evangelizar. • Los dogmas marianos. • <u>Las apariciones y mensajes marianos.</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar la organización eclesial actual. 2. Analizar críticamente la misión del laico post CV II. 3. Utilizar conceptos teológicos referidos a la Iglesia y a la Virgen María en diversas situaciones pedagógicas y de evangelización. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- <u>Señala las particularidades de los distintos ministerios dentro de la iglesia.</u> 2.1.- <u>Señala los aspectos característicos de la misión del laico en el mundo.</u> 3.1.- <u>Señala las explicaciones respecto a María no cayendo en minimalismos ni maximalismos doctrinales.</u> |

Cuadro 15: Concordancias y divergencias en la asignatura de MARIOLOGÍA Y ECLESIOLOGÍA.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|------------------------|---------------------------|---|--|--|
| CREACIÓN Y ESCATOLOGÍA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> • Teología para el inicio de los tiempos. • Teología para el fin de los tiempos. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Señalar realidades últimas del hombre, de una manera clara y precisa. 4. Explicar las verdades de fe referidas a la escatología. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> • Teología para el inicio de los tiempos. • <u>Diferencias existentes entre los relatos de la creación presentes en el capítulo 1 y 2 del Génesis.</u> • Teología para el fin de los tiempos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Señalar la naturaleza de la explicación de los relatos de la creación contenidos en la Biblia.</u> 2. Explicar las verdades de fe referidas a la escatología. | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- <u>Muestra las particularidades de las tradiciones que hablan sobre la creación y las similitudes respecto a lo que dice la ciencia.</u> 2.1.- <u>Argumenta, utilizando lenguaje técnico – teológico, las principales verdades de fe referidas al fin de los tiempos.</u> |

Cuadro 16: Concordancias y divergencias en la asignatura de CREACIÓN Y ESCATOLOGÍA.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|--------------------------|---------------------------|---|---|--|
| TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> La evangelización: la teología y la educación. La cultura actual: pre modernidad – modernidad y post modernidad. El sujeto educativo. | 1. Argumentar el rol de la teología de la educación dentro de la enseñanza actual. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> La evangelización: la teología y la educación. La cultura actual: pre modernidad – modernidad y post modernidad. El sujeto educativo. | 1. Argumentar el rol de la teología de la educación dentro de la enseñanza actual. 2. <u>Señalar los aportes de la Teología de la Educación a los tiempos actuales.</u> | 1.1.- <u>Señala la misión de la educación en la promoción del hombre.</u> |

Cuadro 17: Concordancias y divergencias en la asignatura de **TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|------------------------|---------------------------|--|--|---|
| FUNDAMENTOS DE LA EREC | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> Fundamento de la educación religiosa escolar católica en el contexto curricular nacional. Principales rasgos del desarrollo psicorreligioso de los niños, preadolescentes y adolescente | 3. Caracterizar el marco legislativo vigente para la clase de Religión en Chile. 4. Señalar rasgos psicorreligiosos importantes a considerar para el trabajo escolar. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> <u>Marco teórico que fundamenta el ser y el quehacer de un profesor de religión en el contexto escolar chileno.</u> Fundamento de la educación religiosa escolar católica en el contexto curricular nacional. Principales rasgos del desarrollo psicorreligioso de los niños, preadolescentes y adolescente | 1. Caracterizar el marco legislativo vigente para la clase de Religión en Chile. 2. Señalar rasgos psicorreligiosos importantes a considerar para el trabajo escolar. | 1.1.- <u>Explica la estructura y los alcances de la normativa que rige la clase de Religión en Chile.</u> 2.2.- <u>Señala las características psicorreligiosas fundamentales de acuerdo a las distintas edades de los estudiantes en el sistema escolar.</u> |

Cuadro 18: Concordancias y divergencias en la asignatura de **FUNDAMENTOS DE LA EREC**.

| ASIGNATURA | | Dominios o contenidos (saberes) considerados los más fundamentales para la aprobación de la asignatura | Tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar sin error al terminar la asignatura | Nivel de desempeño que el estudiante debiese mostrar en cada una de estas tareas |
|--|---------------------------|---|--|---|
| DIDÁCTICA DE LA EREC EN EDUCACIÓN BÁSICA | Programas de Curso | <ul style="list-style-type: none"> Etapas y características psicorreligiosas del niño y el preadolescente. Contenidos mínimos de la EREC básica Estilos de aprendizaje Preparación de la enseñanza EREC (objetivos – contenidos) | <ol style="list-style-type: none"> 3. Crear ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje de la EREC 4. Incorporar la mirada sociocultural y psicorreligiosa en sus planificaciones de clases. | No señala. |
| | Entrevista con el docente | <ul style="list-style-type: none"> Etapas y características psicorreligiosas del niño y el preadolescente. Contenidos mínimos de la EREC básica Estilos de aprendizaje Preparación de la enseñanza EREC (objetivos – contenidos – modelos de planificaciones). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje de la EREC a través de sus planificaciones. 2. Incorporar la mirada sociocultural y psicorreligiosa en sus planificaciones de clases. | <p>1.1.- <u>Diseña correctamente planificaciones de clases utilizando variados modelos estudiados.</u></p> <p>2.1- <u>Sus planificaciones evidencian una contextualización explícita de la enseñanza, tomando en cuenta las miradas sociocultural y psicorreligiosa de los estudiantes.</u></p> |

Cuadro 19: Concordancias y divergencias en la asignatura de DIDÁCTICA DE LA EREC EN EDUCACIÓN BÁSICA

Los resultados de este proceso evidenciaron que las categorías conceptuales encontradas en los programas de estudio se ratifican en la descripción hecha por los docentes. Se observan pocas divergencias (una en promedio por cada asignatura) en los contenidos señalados por ambas fuentes (programas de estudios y docentes), y la mayoría de ellas se tratan solo de especificaciones a contenidos expresados de manera genérica en los programas y no a nuevos contenidos propuestos.

También se observó que en la declaración de los docentes hay ciertos énfasis en tareas no declaradas en los programas, así como también aparecen descripciones de los niveles de desempeño que estas tareas debieran tener. La mayoría de las

divergencias se encuentran en estos aspectos. Este es el hallazgo más notorio de esta etapa, ya que los programas por sí solos no hacen referencia a las tareas que el estudiante debiese ser capaz de realizar al terminar el curso. Estas categorías eminentemente procedimentales se ratifican en su mayoría y, por la priorización que hacen los docentes a la hora de nombrarlas, agregan un componente de realidad a los hallazgos, ya que corresponden a las oportunidades reales de aprendizaje que están teniendo actualmente los estudiantes de la carrera.

Con la información obtenida, finalmente se puede proceder a la extracción de los desempeños plausibles de realizar por los estudiantes de la carrera.

Extracción de desempeños claves, plausibles de realizar, según los hallazgos.

Posterior al vaciado en las matrices presentadas en el punto anterior, se procedió a la extracción de aquellos desempeños plausibles de realizar por un estudiante en el punto intermedio de la carrera, según los programas de estudio y la opinión de los docentes. Cabe recordar que estos desempeños sirven como punto de referencia ya que la malla curricular al quinto semestre tiene como característica que los alumnos han cursado casi el total de las asignaturas teológicas y solo un bajo porcentaje de las asignaturas generales o de formación pedagógica. Por lo tanto, lo posible de realizar a nivel teológico en este punto, no tendrá otras oportunidades de incrementarse en lo que resta del trayecto formativo.

Los criterios de proximidad para la extracción de los desempeños fueron: (a) Que esté alineado a alguna de las competencias identificadas y (b) Que tenga relación con alguno de los contenidos que hayan resultado concordantes en la comparación

entre los programas de asignatura y las entrevistas a los docentes (coherencia con los programas de estudio)

Estos desempeños se agruparon de acuerdo a su relación con alguna de las competencias declaradas en el perfil de egreso o trazabilidad de competencias de la carrera. El criterio para vincularlos a una u otra competencia fue su relación directa con la naturaleza de ella. Por ejemplo, si el desempeño tenía que ver solo con saberes de la especialidad, con el diseño o implementación de procesos educativos, con la relación fe – vida – cultura, etc.

A partir de la contrastación de la evidencia encontrada, fueron extraídos en total **40 desempeños clave** que se agruparon en torno a las cuatro competencias encontradas en el análisis documental del perfil de egreso y trazabilidad:

- Competencia 1 (extraída desde el perfil de egreso): *“Diseña, implementa, evalúa y acompaña los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media”*. (Se agruparon 7 desempeños a esta competencia)
- Competencia 2 (extraída desde el perfil de egreso): *“Facilita el diálogo fe – vida, fe – cultura”*. (Se agruparon 11 desempeños a esta competencia)
- Competencia 3 (extraída desde el perfil de egreso): *“Posee una sólida formación disciplinar”*. (Se agruparon 19 desempeños a esta competencia)
- Competencia 4 (extraída desde la trazabilidad de competencias): *“Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos*

de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes”. (Se agruparon 3 desempeños a esta competencia)

La evidencia de esta clasificación se presenta en el siguiente cuadro (cuadro nº 20):

| RELACIÓN DESEMPEÑOS CLAVE - COMPETENCIAS | | |
|--|--------------------------|--|
| COMPETENCIA | DESEMPEÑO CLAVE EXTRAÍDO | |
| Diseña, implementa, evalúa y acompaña los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media | 1 | Elabora guiones de Liturgias de la Palabra para contextos escolares |
| | 2 | Diseña una Lectio divina para distintos niveles educativos (pre básica a enseñanza media). |
| | 3 | Diseña material pedagógico relacionado con María o la Iglesia, destacándose por su claridad conceptual |
| | 4 | Diseña propuestas para la gestión de la motivación y trabajo sostenido aplicados en aulas de Enseñanza Básica. |
| | 5 | Implementa estrategias educativas, en el contexto de la EREC, que respondan a la diversidad sociocultural y psicoeducativa de estudiantes de enseñanza básica. |
| | 6 | Justifica la incorporación de textos del AT en su planificación de clases. |
| | 7 | Justifica la incorporación de textos del NT en su planificación de clases |
| Facilita el diálogo fe – vida, fe – cultura | 8 | Responde de manera oral o escrita a las siguientes preguntas: ¿se puede hablar de moral hoy en día? ¿Cuál es el sentido de una moral? ¿Qué es lo propio de una moral cristiana? ¿la moral es algo actual? |
| | 9 | Identifica la naturaleza del acto moral a partir de casos reales planteados. |
| | 10 | Identificar los dominios propios de la ética y la moral a partir del análisis de casos. |
| | 11 | Responde de manera técnicamente argumentada a las preguntas ¿qué dimensión antropológica tiene el fenómeno religioso? ¿Por qué cree el hombre? ¿A qué tipo de respuesta responde el fenómeno religioso? |
| | 12 | Identifica visiones históricas sesgadas presentes en documentos escritos, a partir del análisis de las fuentes o las expresiones vertidas en los mismos. |
| | 13 | Propone una opinión crítica sobre algunos acontecimientos actuales de la iglesia a partir de su análisis histórico |
| | 14 | Describe las características de la cultura y los desafíos que ofrece al desarrollo de la fe hoy. |
| | 15 | Señala en su argumentación una visión cristiana esperanzadora respecto a las enfermedades, muerte, etc., manifestando la certeza de que estas no son parte de una visión fatalista ni temerosa respecto a la vida. |
| | 16 | Especifica los fundamentos teológicos que subyacen al fenómeno educativo según lo enseña la iglesia |
| | 17 | Da cuenta de las características socio religiosas del país. |
| | 18 | Explica el marco legislativo en el cual se mueve la educación religiosa escolar |

| | | |
|--|---|--|
| | | en Chile (decreto 924) |
| Posee una sólida formación disciplinar | 19 | Explica proceso de elaboración de SSEE. |
| | 20 | Clasifica los libros de las SSEE de acuerdo a su sentido y estructura. |
| | 21 | Señala autores, géneros literarios y tradiciones en AT y NT |
| | 22 | Clasifica los libros del AT de acuerdo a su sentido teológico, género literario y tiempo de redacción. |
| | 23 | Señala tradiciones implícitas y procesos de elaboración de textos del AT. |
| | 24 | Clasifica los libros del NT de acuerdo a su sentido y estructura. |
| | 25 | Señala tradiciones implícitas y procesos de elaboración de textos del NT. |
| | 26 | Diferencia los tiempos litúrgicos y explica el origen y sentido de cada uno. |
| | 27 | Ejemplifica los momentos en los cuales opera el dinamismo de la fe a partir de ejemplos reales. |
| | 28 | Fundamenta bíblicamente que Dios es uno y trino desde el AT y NT. |
| | 29 | Señala las características bíblicas relacionadas con el Padre, el Hijo y el ES. |
| | 30 | Explica paso a paso el proceso de elaboración del dogma trinitario en la historia de la Iglesia. |
| | 31 | Explica utilizando vocabulario técnico – teológico el esquema: 1 naturaleza, 2 procesiones, 3 personas, 4 relaciones, 5 nociones |
| | 32 | Fundamenta bíblicamente que en Jesucristo se cumplen todas las promesas mesiánicas. |
| | 33 | Fundamenta bíblicamente la afirmación “el tema central de la predicación de Jesús es el Reino de Dios”. |
| | 34 | Ordena los principales acontecimientos históricos de la historia de la iglesia, desde las primeras comunidades hasta nuestros días. |
| | 35 | Señala los niveles, responsabilidades y misión del Papa, Obispos, Presbíteros, Diáconos y Laicos. |
| 36 | Señala la misión concreta del laico a partir de los últimos documentos pontificios. | |
| 37 | Expresa con sus propias palabras las realidades que son explicadas por la iglesia (cielo, infierno, purgatorio, etc.) utilizando como marco de referencia la esperanza cristiana en el encuentro con Dios | |
| Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes | 38 | Define cuál es el área de conocimiento de la teología de la educación (área de convergencia entre la teología y las ciencias sociales) |
| | 39 | Señala las diferencias y similitudes entre la Catequesis escolar v/s educación religiosa en clave de iniciación. |
| | 40 | Indica algunas orientaciones pertinentes para la clase de religión basadas en la psicología de la religiosidad. Ejemplo: rol de los padres como criterio de realidad y filtro referente a lo religioso |

Cuadro 20: Clasificación de desempeños claves extraídos según competencias de la carrera.

Resultados para la fase 3: validación de desempeños clave por juicio de expertos

A partir del análisis de los documentos fundacionales de la carrera y los planes de estudio del área teológica, más los hallazgos encontrados desde las entrevistas con los profesores de cada una de estas asignaturas, se han identificado 40 desempeños clave que serían, desde un punto de vista teórico, plausibles de realizar por un estudiante del quinto semestre de la carrera de pedagogía en Religión y moral Católica de la UFT.

A continuación se realizará la validación de estos hallazgos por expertos del área quienes, desde una mirada de especialistas, estimarán la pertinencia y coherencia de esta evidencia.

En base a los criterios de inclusión descritos en el marco metodológico, los expertos seleccionados correspondieron a los integrantes del comité curricular de la carrera (director de carrera, secretario académico, directora académica y encargado de la línea teológica) más una docente del sub sector de Religión que se desempeña actualmente en el sistema escolar y fuera del ámbito universitario.

El cuadro nº 21 muestra el resumen de los jueces con los cuales se trabajó en el proceso de validación:

| | Género | Título Profesional / Grado académico | Años de experiencia en educación |
|--------------------|--------|---|----------------------------------|
| Validador 1 | M | Licenciado en Teología / MBA | 22 |
| Validador 2 | M | Profesor de Religión / Magíster en docencia universitaria | 14 |
| Validador 3 | F | Profesora de Religión / Doctora en Psicología de la educación | 34 |
| Validador 4 | M | Profesor de Religión / Magíster en Educación | 16 |
| Validador 5 | F | Profesora de religión / Magíster en Gestión Educativa | 12 |

Cuadro 21: Validadores para la propuesta de desempeños Religión – UFT.

Se le envió a cada juez, vía correo electrónico una Ficha de Validación, dándoles un plazo de 5 días hábiles para su devolución. Al mismo tiempo, se tuvo reuniones individuales con cada uno, con el fin de disipar posibles dudas respecto al procedimiento, significado de conceptos y/o redacción de estándares propuestos en la ficha. Todos los consultados devolvieron la ficha en el plazo establecido.

A continuación, en los cuadros nº 22 y 23, se muestran los resultados correspondientes a la W de Kendall aplicada a las categorías de pertinencia y coherencia respectivamente:

**Categoría
“Pertinencia”**

| | |
|---------------------------|---------|
| N | 5 |
| W de Kendall ^a | ,643 |
| Chi-cuadrado | 125,449 |
| gl | 39 |
| Sig. asintótica | ,000 |

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Cuadro 22: *Cálculo de W de Kendall para la categoría “Pertinencia”.*

**Categoría
“Coherencia”**

| | |
|---------------------------|---------|
| N | 5 |
| W de Kendall ^a | ,634 |
| Chi-cuadrado | 123,621 |
| gl | 39 |
| Sig. asintótica | ,000 |

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Cuadro 23: *Cálculo de W de Kendall para la categoría “Coherencia”.*

Los resultados obtenidos muestran un grado de acuerdo medio – alto para la ambas categorías (.643 y .634 para pertinencia y coherencia respectivamente). Una hipótesis para explicar este resultado podría ser que los jueces están aplicando estándares levemente diferentes para asignarle un puntaje a un ítem. Esto se podría deber a la falta de referentes establecidos respecto al área en evaluación, debiendo cada juez estimar la pertinencia / coherencia de los desempeños solo a partir de sus creencias y pre - juicios y no desde un punto de vista más consensuado socialmente. En

otras palabras, se podría decir que no hay un pleno acuerdo entre ellos, por ejemplo, de que los desempeños propuestos sean los necesarios a desarrollar por un estudiante del V semestre porque nunca antes se habían hecho este cuestionamiento.

A continuación, en los cuadros nº 24 al nº 27, se muestra el vaciado de los resultados a modo de panorámica general. Cada cuadro corresponde a una matriz en donde se agruparon los desempeños según la competencia correspondiente. La matriz contiene, además de los datos anteriores, los resultados de V de Aiken aplicados a los criterios evaluados (coherencia y pertinencia). Además se incluye en la columna derecha, el resultado final de la validación.

Los criterios para la determinación de la validación o no de cada uno de los desempeños quedaron definidos por:

1.- Situación 1: “Se valida el desempeño”: esto significa que el puntaje obtenido a partir de la prueba V de Aiken es igual o superior a .80, o sea, hay una alta concordancia de los jueces respecto a la pertinencia y coherencia del desempeño.

2.- Situación 2: “Revisar la pertinencia del desempeño”: esto significa que el puntaje obtenido a partir de la prueba V de Aiken está entre .79 y .60, lo cual prueba que el desempeño debe ser revisado en alguno de sus aspectos.

3.- Situación 3: “No se valida el desempeño”: esto significa que el puntaje obtenido a partir de la prueba V de Aiken es inferior a .59, por lo tanto, el desempeño no

corresponde a lo que debería mostrar un estudiante en el quinto semestre de la carrera, o bien no es coherente con el perfil de egreso. Se debe reformular.

Con el objetivo de facilitar la identificación por parte del lector, se han marcado en color amarillo aquellos desempeños a los cuales se debería revisar su pertinencia antes de darlos por validados de forma completa. También se ha marcado en color rojo aquellos desempeños que no resultaron validados.

Los resultados muestran un total de 3 desempeños no validados (7,5% del total), más otros 7 desempeños (17,5% del total) que se sugiere revisar antes de su completa validación. Los desempeños completamente validados por los jueces resultaron ser 30 (75% de los desempeños propuestos).

Las razón específica por la cual algunos desempeños no se consideraran validados (desempeños números 6, 11 y 27) o se hayan considerado validados con reparos (desempeños números 3, 7, 15, 30, 37 y 38) fue por el bajo resultado obtenido por éstos en su evaluación de pertinencia respecto a lo esperable para un estudiante del V semestre de la carrera. O sea, una parte mayoritaria de los jueces no están convencidos de que estos desempeños sean plausible de alcanzar por un estudiante en ese momento de su trayecto académico.

Por otra parte, el indicador de coherencia de los desempeños respecto a las competencias propuestas, mostró acuerdo general entre evaluadores, con excepción de los desempeños números 15, 16 y 38, en los cuales no hubo acuerdo unánime.

A continuación se muestran las matrices con los resultado del proceso de validación:

Resultados finales del proceso de validación:

| Competencia | Nº | Desempeño propuesto | V de Aiken COHERENCIA | V de Aiken PERTINENCIA | Situación final |
|---|-----------|--|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Diseña, implementa, evalúa y acompaña los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media | 1 | Elabora guiones de Liturgias de la Palabra para contextos escolares | 1,0 | 0,87 | Se valida el desempeño |
| | 2 | Diseña una Lectio divina para distintos niveles educativos (pre básica a enseñanza media). | 1,0 | 0,93 | Se valida el desempeño |
| | 3 | Diseña material pedagógico relacionado con María o la Iglesia, destacándose por su claridad conceptual | 1,0 | 0,73 | Revisar la pertinencia del desempeño |
| | 4 | Diseña propuestas para la gestión de la motivación y trabajo sostenido aplicados en aulas de Enseñanza Básica. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 5 | Implementa estrategias educativas, en el contexto de la EREC, que respondan a la diversidad sociocultural y psicoeducativa de estudiantes de enseñanza básica. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 6 | Justifica la incorporación de textos del AT en su planificación de clases. | 1,0 | 0,47 | No se valida el desempeño |
| | 7 | Justifica la incorporación de textos del NT en su planificación de clases | 1,0 | 0,60 | Revisar la pertinencia del desempeño |

Cuadro 24: Resultados finales Validación de desempeños sobre “diseño de procesos educativos”.

| Competencia | Nº | Desempeño propuesto | V de Aiken COHERENCIA | V de Aiken PERTINENCIA | Situación final |
|---|----|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Facilita el diálogo fe – vida, fe – cultura | 8 | Responde de manera oral o escrita a las siguientes preguntas: ¿se puede hablar de moral hoy en día? ¿Cuál es el sentido de una moral? ¿Qué es lo propio de una moral cristiana? ¿la moral es algo actual? Argumentación. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 9 | Identifica la naturaleza del acto moral a partir de casos reales planteados. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 10 | Identificar los dominios propios de la ética y la moral a partir del análisis de casos. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 11 | Responde de manera técnicamente argumentada a las preguntas ¿qué dimensión antropológica tiene el fenómeno religioso? ¿Por qué cree el hombre? ¿A qué tipo de respuesta responde el fenómeno religioso? | 1,0 | 0,53 | No se valida el desempeño |
| | 12 | Identifica visiones históricas sesgadas presentes en documentos escritos, a partir del análisis de las fuentes o las expresiones vertidas en los mismos. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 13 | Propone una opinión crítica sobre algunos acontecimientos actuales de la iglesia a partir de su análisis histórico | 1,0 | 0,87 | Se valida el desempeño |
| | 14 | Describe las características de la cultura y los desafíos que ofrece al desarrollo de la fe hoy. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 15 | Señala en su argumentación una visión cristiana esperanzadora respecto a las enfermedades, muerte, etc., manifestando la certeza de que estas no son parte de una visión fatalista ni temerosa respecto a la vida. | 0,7 | 1,00 | Revisar la pertinencia del desempeño |
| | 16 | Especifica los fundamentos teológicos que subyacen al | 0,8 | 1,00 | Se valida el desempeño |

| | | | | | |
|--|----|--|-----|------|------------------------|
| | | fenómeno educativo según lo enseña la iglesia | | | |
| | 17 | Da cuenta de las características socio religiosas del país. | 1,0 | 0,87 | Se valida el desempeño |
| | 18 | Explica el marco legislativo en el cual se mueve la educación religiosa escolar en Chile (decreto 924) | 1,0 | 0,93 | Se valida el desempeño |

Cuadro 25: Resultados finales Validación de desempeños sobre diálogo Fe – vida – cultura.

| Competencia | Nº | Desempeño propuesto | V de Aiken COHERENCIA | V de Aiken PERTINENCIA | Situación final |
|--|----|--|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Posee una sólida formación disciplinar | 19 | Explica proceso de elaboración de SSEE. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 20 | Clasifica los libros de las SSEE de acuerdo a su sentido y estructura. | 1,0 | 0,87 | Se valida el desempeño |
| | 21 | Señala autores, géneros literarios y tradiciones en AT y NT | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 22 | Clasifica los libros del AT de acuerdo a su sentido teológico, género literario y tiempo de redacción. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 23 | Señala tradiciones implícitas y procesos de elaboración de textos del AT. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 24 | Clasifica los libros del NT de acuerdo a su sentido y estructura. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 25 | Señala tradiciones implícitas y procesos de elaboración de textos del NT. | 1,0 | 0,87 | Se valida el desempeño |
| | 26 | Diferencia los tiempos litúrgicos y explica el origen y sentido de cada uno. | 1,0 | 0,93 | Se valida el desempeño |
| | 27 | Ejemplifica los momentos en los cuales opera el dinamismo de la fe a partir de ejemplos reales. | 1,0 | 0,33 | No se valida el desempeño |
| | 28 | Fundamenta bíblicamente que Dios es uno y trino desde el AT y NT. | 1,0 | 0,93 | Se valida el desempeño |

| | | | | |
|----|---|-----|------|--------------------------------------|
| 29 | Señala las características bíblicas relacionadas con el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. | 1,0 | 0,93 | Se valida el desempeño |
| 30 | Explica paso a paso el proceso de elaboración del dogma trinitario en la historia de la Iglesia. | 1,0 | 0,60 | Revisar la pertinencia del desempeño |
| 31 | Explica utilizando vocabulario técnico – teológico el esquema: 1 naturaleza, 2 personas, 3 relaciones, 5 nociones | 1,0 | 0,93 | Se valida el desempeño |
| 32 | Fundamenta bíblicamente que en Jesucristo se cumplen todas las promesas mesiánicas. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| 33 | Fundamenta bíblicamente la afirmación “el tema central de la predicación de Jesús es el Reino de Dios”. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| 34 | Ordena los principales acontecimientos históricos de la historia de la Iglesia, desde las primeras comunidades hasta nuestros días. | 1,0 | 0,80 | Se valida el desempeño |
| 35 | Señala los niveles, responsabilidades y misión del Papa, Obispos, Presbíteros, Diáconos y Laicos. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| 36 | Señala la misión concreta del laico a partir de los últimos documentos pontificios. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| 37 | Expresa con sus propias palabras las realidades que son explicadas por la Iglesia (cielo, infierno, purgatorio, etc.) utilizando como marco de referencia la esperanza cristiana en el encuentro con Dios | 1,0 | 0,73 | Revisar la pertinencia del desempeño |

Cuadro 26: Resultados finales Validación de desempeños sobre formación disciplinar.

| Competencia | Nº | Desempeño propuesto | V de Aiken COHERENCIA | V de Aiken PERTINENCIA | Situación final |
|---|----|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes | 38 | Define cuál es el área de conocimiento de la teología de la educación (área de convergencia entre la teología y las ciencias sociales) | 0,9 | 0,73 | Revisar la pertinencia del desempeño |
| | 39 | Señala las diferencias y similitudes entre la Catequesis escolar v/s educación religiosa en clave de iniciación. | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |
| | 40 | Indica algunas orientaciones pertinentes para la clase de religión basadas en la psicología de la religiosidad. Ejemplo: rol de los padres como criterio de realidad y filtro referente a lo religioso | 1,0 | 1,00 | Se valida el desempeño |

Cuadro 27: Resultados finales sobre Validación de desempeños sobre teorías fundamentales.

Estándares de contenidos propuestos para la evaluación intermedia de competencias para la carrera de pedagogía en Religión y Moral Católica de la Universidad Finis Terrae

A partir de los resultados anteriormente expuestos, los cuadros nº 28 al 31 presentan el listado de desempeños – transformados primero en indicadores de desempeño y posteriormente en estándares de contenido al quinto semestre – que se proponen como referentes para la evaluación intermedia de competencias de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la Universidad Finis Terrae.

Un estudiante de la carrera, completado el quinto semestre es capaz de realizar lo siguiente:

| Competencia | Indicadores de desempeño | Estándar de contenido al quinto semestre |
|---|--|---|
| Diseña, implementa, evalúa y acompaña los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media | Diseña “Liturgias de la Palabra”, según la práctica tradicional de la Iglesia, adecuadas a diferentes niveles y contextos escolares. | Diseña celebraciones litúrgica que no requieren la presencia de ministros ordenados, para diferentes niveles y contextos escolares. |
| | Diseña actividades sobre Lectio divina de acuerdo al método de 4 pasos, adecuadas a distintos niveles y contextos escolares. | |
| | Diseña, sin errores teológicos, material pedagógico relacionado con María o la Iglesia, adecuado a distintos niveles y contextos escolares. | Diseña y evalúa la pertinencia de diferentes tipos de material de apoyo pedagógico para clases de religión católica en contextos escolares. |
| | Utiliza criterios teológicos y pedagógicos para evaluar la pertinencia de textos del NT en su planificación de clases para enseñanza básica | |
| | Diseña propuestas para la gestión de la motivación y trabajo sostenido de los estudiantes, aplicables en aulas de Enseñanza Básica. | Diseña estrategias educativas para los diferentes momentos de una clase, aplicables a la enseñanza escolar básica. |
| | Diseña estrategias educativas, en el contexto de la EREC, que respondan a la diversidad sociocultural y psicoeducativa de estudiantes de enseñanza básica. | |

Cuadro 28: Estándares de contenido relacionados con la competencia de diseño de procesos para la educación religiosa escolar.

| Competencia | Indicadores de desempeño | Estándar de contenido al quinto semestre |
|--|---|--|
| Facilita el diálogo fe – vida, fe – cultura | Argumenta a las interrogantes éticas y morales más comunes encontradas en contextos escolares, utilizando conceptos y lenguaje técnico proveniente de la teología moral católica. | Argumenta interrogantes éticas derivadas del análisis de situaciones morales cotidianas presentes contextos escolares, utilizando criterios y conceptos de la teología moral. |
| | Identifica las características de actos morales planteados a partir de los criterios de la teología moral. | |
| | Distingue, a partir del análisis de casos, si estos están dentro de los dominios propios de la ética o de la moral. | |
| | Identifica visiones históricas sesgadas presentes en documentos escritos, a partir del análisis de sus fuentes o de imprecisiones históricas contenidas. | Relaciona las visiones históricas con acontecimientos actuales para identificar sesgos y manifestar una opinión sobre ellos, en el marco de discusiones referidas al rol de la Iglesia en occidente. |
| | Utiliza datos provenientes de la historia de la Iglesia para manifestar una opinión sobre acontecimientos actuales de la misma. | |
| | Describe las características de la cultura post moderna y los desafíos que esta ofrece hoy al desarrollo de la fe. | Describe los principales puntos de encuentro y desencuentro entre la cultura actual y el planteamiento cristiano. |
| | Describe las características socio religiosas del Chile de inicios del siglo XXI. | |
| | Argumenta desde una perspectiva cristiana esperanzadora, frente a cuestionamientos referidos al final de la vida humana (enfermedades terminales, muerte, etc.) | |
| | Describe los fundamentos teológicos que subyacen al fenómeno educativo de acuerdo a lo enseñado por la iglesia católica. | Describe los aportes y marco legislativo de la educación religiosa dentro del sistema escolar chileno. |
| Describe el marco legislativo en el cual se mueve la educación religiosa escolar en Chile, a partir del decreto 924. | | |

Cuadro 29: Estándares de contenido relacionados con la competencia de diálogo fe – vida, fe – cultura.

| Competencia | Indicadores de desempeño | Estándar de contenido al quinto semestre |
|--|---|---|
| Posee una sólida formación disciplinar | Describe con lenguaje técnico el proceso de elaboración de las SSEE. | Describe con categorías conceptuales propias de la teología los distintos fundamentos y características de las SSEE. |
| | Clasifica los libros de las SSEE de acuerdo a su sentido teológico y estructura narrativa. | |
| | Relaciona autores, géneros literarios y tradiciones propias del AT y NT. | |
| | Clasifica los libros del AT de acuerdo a su sentido teológico, género literario y tiempo de redacción. | |
| | Describe con lenguaje técnico – teológico las tradiciones implícitas y los procesos de elaboración de los textos del AT. | |
| | Clasifica los libros del NT de acuerdo a su sentido teológico, género literario y tiempo de redacción. | |
| | Describe con lenguaje técnico – teológico las tradiciones implícitas y los procesos de elaboración de los textos del NT. | |
| | Señala las características propias de cada tiempo litúrgico, incluyendo su origen y sentido para la iglesia. | Utiliza las categorías conceptuales teológicas en la caracterización del año litúrgico. |
| | Fundamenta que Dios es Uno y Trino a partir de argumentos bíblicos extraídos del AT y NT. | Explica con los criterios y categorías conceptuales teológicas los fundamentos de la teología Trinitaria. |
| | Identifica las características del Padre, Hijo y Espíritu Santo expresadas en los libros bíblicos. | |
| | Describe con lenguaje técnico – teológico, el proceso de elaboración del dogma trinitario dentro de la Iglesia. | |
| | Explica utilizando vocabulario técnico – teológico las características de Dios: una naturaleza, dos procesiones, tres personas, cuatro relaciones y cinco nociones. | |
| | Fundamenta bíblicamente que en Jesucristo se cumplen todas las promesas mesiánicas. | Describe con criterios y categorías conceptuales propias de la teología, los fundamentos de la identidad y misión de Jesucristo. |
| | Fundamenta bíblicamente la afirmación “el tema central de la predicación de Jesús es el Reino de Dios”. | |
| | Secuencia los principales acontecimientos de la historia de la iglesia, desde las primeras comunidades hasta nuestros días. | Sitúa históricamente diferentes hechos y personajes relacionados con la historia de la Iglesia. |
| | Describe las responsabilidades y misión del Papa, Obispos, Presbíteros, Diáconos y Laicos. | Describe con criterios y categorías conceptuales propias de la teología las características y responsabilidades propias de los diferentes miembros de la Iglesia. |
| | Describe teológicamente la misión específica del laico a partir de los últimos documentos pontificios. | |
| | Reformula los conceptos de cielo, infierno y purgatorio utilizando como marco de referencia la esperanza cristiana en el encuentro con Dios y la escatología. | Describe con criterios y categorías conceptuales propias de la teología los principales hechos estatológicos de la vida del ser humano. |

Cuadro 30: Estándares de contenido relacionados con la competencia de formación disciplinar.

| Competencia | Indicadores de desempeño | Estándar de contenido al quinto semestre |
|--|---|---|
| <p>Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes</p> | <p>Describe, usando vocabulario técnico, cuál es el área de conocimiento propio de la teología de la educación y su relación con las otras ciencias sociales.</p> | <p>Distingue las características y singularidades de la educación religiosa escolar para derivar orientaciones pertinentes para la clase de religión.</p> |
| | <p>Señala las diferencias y similitudes entre la Catequesis escolar y la Educación Religiosa Escolar en clave de iniciación.</p> | |
| | <p>Indica orientaciones pertinentes para la clase de religión basadas en la psicología de la religiosidad.</p> | |

Cuadro 31: Estándares de contenido relacionados con la competencia de aplicación de teorías que fundamentan el quehacer disciplinar.

IV. Conclusiones y discusión de resultados

En este apartado se discuten los hallazgos de la intervención y sus proyecciones. Su organización responde a los focos implicados en los objetivos, configurándose en dos secciones: la primera, respecto al proceso de identificación de desempeños y la segunda, respecto a la utilización de los estándares en la evaluación intermedia. La primera sección está relacionada con el cumplimiento de los objetivos específicos 1, 2 y 3, y la segunda sección está relacionada con el cumplimiento de los objetivos específicos 4 y 5.

a) Respecto al proceso para la identificación de desempeños (conclusiones en función del cumplimiento de los objetivos específicos números 1, 2 y 3):

La factibilidad de establecimiento de estándares de desempeño directamente desde los documentos originales (perfil de egreso y trazabilidad de competencias) resultó un trabajo complejo ya que estos no contenían indicadores claros sobre los niveles de logro esperables para los estudiantes. Fue necesario hacer un proceso inferencial de análisis sistemático y recurrente para poder llegar a esta especificidad.

Este análisis debió ir más allá de estos documentos mencionados e incorporar la voz de los docentes a cargo de cada uno de los cursos ya que no se encontraban en los documentos indicios sobre los reales niveles de logro esperados para los estudiantes.

Fruto del análisis de toda esta información se puede concluir que la inferencia resultó consistente, puesto que permitió recabar los datos necesarios para la elaboración de un prototipado de estándares necesarios para ser usados como referentes en una evaluación.

De acuerdo con Ingvarson (2013), el prototipado identificado en la presente investigación estaría a la base de los llamados “estándares de contenido” ya que, en el fondo, todo el proceso consistió en llegar a un consenso sobre lo que un profesor experto de esa área temática debe saber y debe poder hacer para promover aprendizajes de calidad. El paso lógico siguiente debería ser la definición de métodos de evaluación válidos y coherentes para recopilar evidencia acerca de lo que sabe un profesor y de lo que puede hacer en relación con los estándares, para que finalmente se puedan desarrollar procedimientos confiables para evaluar esa evidencia y decidir si un profesor ha cumplido con el estándar (en otras palabras, la fijación de estándares de desempeño) (Ingvarson, 2013).

Sin duda, el camino hacia el establecimiento de estos estándares hubiera sido mucho más fácil si los documentos fundacionales de la carrera (perfil de egreso, trazabilidad de competencias, etc.) hubiesen contenido de manera más explícita algunas orientaciones sobre lo que se esperaba a nivel de la especialidad. Creemos que esta falta de referentes, sumados a la falta de referentes sistemáticos que tiene la asignatura a nivel nacional, ha hecho un poco más complicado el trabajo.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, a través de este proceso recursivo de indagación, también hemos evidenciado la gran riqueza contenida en los programas de asignaturas que en su conjunto intentan responder a las necesidades de uno de los sub sectores más complejos del escenario curricular chileno. Hemos visto el intento de ir articulando un escenario teológico que esté en diálogo permanente con la escuela y con las necesidades de los escolares. Y también se ha podido ver el intento por situar estos contenidos complejos (relacionados con áreas complejas como la filosofía y las

ciencias religiosas) para que puedan ir respondiendo a las genuinas preguntas que brotan de las mentes más jóvenes de los colegios y escuelas de todo el país.

En 2011, Meckes (2011) señalaba que Chile había ido avanzando a pasos agigantados en la implementación de estándares para la docencia. Esta afirmación se vio ratificada con la elaboración por parte del MINEDUC de estándares propios y específicos para la formación de docentes de educación básica (MINEDUC, 2011) y media (MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2014). En otras palabras, esto significó que nuestro país avanzó incluso hasta definir cuáles son los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar a estudiantes de educación primaria y secundaria en la mayoría de las asignaturas del currículum escolar.

Pasar desde una formación docente basada en los criterios de casa universidad a una formación basada en estándares nacionales de desempeño ha significado un cambio paradigmático ya que, según Ingvarson (2013), esto intenta mostrar profundamente el tipo de conocimiento que los profesores deberían tener acerca del contenido que se espera que enseñen y cómo deberían ayudar a sus estudiantes a aprenderlo. Lo que necesita saber un profesor de enseñanza básica de matemáticas respecto a estrategias de enseñanza es muy distinto a lo que debería saber un profesor de enseñanza media de lenguaje. Una formación docente basada en estándares podrá hacer los respectivos programas de formación pedagógica de las universidades más congruentes con lo que se sabe acerca de la forma en la que los profesores aprenden y se desarrollan como profesionales (Hammerness, Draling – Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, Mc Donald & Zeichner, 2005 en Ingvarson, 2013).

Estos estándares para la formación docente incluso han servido para la construcción de la Evaluación Diagnóstica para Estudiantes de Pedagogía (ex prueba

Inicia), requisito fundamental para la entrega del título profesional por parte de la universidad, independiente de los resultados obtenidos por el estudiante que la rinde. Entre los instrumentos constitutivos de esta evaluación diagnóstica, se encuentra, además de las pruebas de conocimientos pedagógicos y la prueba de habilidades de comunicación escrita, la prueba de conocimientos disciplinarios de todos los subsectores del currículum, menos la asignatura de religión.

b) Respecto a la utilización de estos hallazgos como estándares de desempeño útiles para una evaluación intermedia de competencias teológicas (conclusiones en función del cumplimiento de los objetivos específicos números 4 y 5):

La suma de los indicadores de desempeños identificados en la presente investigación, posibilitan un acercamiento objetivo y observable a las competencias genéricas declaradas en el perfil de egreso de la carrera. O sea, la suma de estos desempeños aproximan al actuar complejo y contextualizado deseado para los estudiantes. Según Tobón (2008), esta identificación de desempeños clave ayuda a aumentar la pertinencia de los programas educativos (acercarlos a la realidad y necesidades del medio) y también para poder gestionar de una mejor manera la calidad del mismo programa a través de una evaluación con referentes conocidos y validados por la mayoría de los participantes en el programa.

La importancia de la identificación de estos desempeños también se puede extrapolar al ámbito nacional. Hasta la última aplicación de la Evaluación Diagnóstica para Estudiantes de Pedagogía (diciembre de 2018), los estudiantes de la carrera de religión no eran evaluados en su área de conocimiento ya que el profesor de religión es el único profesional de la educación que no tiene estándares de su especialidad

definidos. En estos momentos la autoridad católica ha encargado la revisión de los planes y programas vigentes para una pronta actualización. El último documento oficial con el cual se cuenta son los planes y programas de religión católica aprobados el año 2005. No hay marcos curriculares ni estándares de desempeño para esta asignatura.

Esta falta de referentes ha llevado a las universidades que imparten esta carrera a tomar decisiones sobre lo que sus estudiantes aprenderán, basadas en los mejores referentes que cada una de ellas ha estimado conveniente o en expectativas teóricas sobre el rol que debería tener el profesor de religión en el sistema escolar.

Sin embargo, es necesario mencionar que, cuando se consulta en los colegios públicos sobre lo que se espera a nivel escolar de un profesor de religión, a veces las expectativas son muy amplias y obviamente van más allá de lo que la misma ley le pide al subsector.

PUCV (2017) señala que no existe un único propósito de la clase de religión ni del rol del profesor de religión en la educación pública chilena. Muchos de los entrevistados de este estudio – realizado con la participación de directores de colegios, apoderados, profesores y estudiantes – concuerdan en el vínculo que hay entre los planteamientos de la clase de religión y el desarrollo integral de los estudiantes, entendido como “aquello que falta en el currículum predominante” (PUCV, 2017; 62). Otro propósito estaría referido a que el docente de religión debería mostrar una mayor “preocupación por el estudiante”, donde palabras como “simpatía, cercanía y empatía” son las más predominantes (PUCV, 2017; 63). Para todos los entrevistados, el espacio de movimiento de la clase de religión estaría entre lo religioso, espiritual, valórico, moral y ético. Por estas razones, muchos colegios han optado, de manera legal o ilegal,

por implementar programas propios que tengan el foco en algún(o) de estos aspectos, según el área que cada uno considera más importante.

En sintonía con lo anteriormente expuesto, a partir de la lectura de los estándares propuestos en el presente trabajo se podrían llegar a inferir lo que piensa la academia sobre aquellos desempeños esperables para un docente de religión que se involucrará profesionalmente con estos inciertos contextos. Si bien es cierto, los estándares teológicos intentan ser coherentes con los actuales planes y programas, la duda que queda es que si esos actuales planes y programas son coherentes con las necesidades de la escuela chilena, sobre todo con la pública y no confesional, cuya matrícula concentra la mayor parte de los estudiantes del país.

V. **Proyecciones y limitaciones de la intervención**

Entre las proyecciones del presente trabajo de intervención está el hecho de que la identificación de prototipos de desempeño realizado, constituyó solo el primer paso hacia la elaboración de los estándares definitivos para la carrera de Religión y Moral Católica de la UFT. Para que este proceso resulte completo, será necesario validar los estándares identificados con los estudiantes a través de la recopilación de evidencias empíricas de los desempeños logrados (trabajos y evaluaciones realizadas, etc.).

Complementando lo anterior se podría considerar para la validación con los estudiantes, un proceso de indagación centrado sobretodo en dos preguntas: 1) Indagar en torno a las percepciones subjetivas respecto a los desempeños planteados (¿te sientes preparado para lograr ese desempeño? ¿qué tan preparado estás para

lograr ese desempeño?) y 2) Indagar respecto a las oportunidades de aprendizaje reales a las cuales fueron enfrentados y que hacen referencia a esos desempeños (¿pudiste practicar ese desempeño dentro de las asignaturas que cursaste? ¿tuviste la oportunidad de aprenderlo?).

En otras palabras, el proceso de validación con los estudiantes debería enmarcarse en consultar si es pertinente el desempeño para el quinto año de la carrera en base a las oportunidades reales de aprendizaje que han tenido.

A partir de estos procesos de validación (que en sí mismos podrían ser objeto del trabajo de otra tesis), se podrán establecer los estándares que servirán como referentes para construir con certeza un instrumento de evaluación que muestre el nivel de logro de los estudiantes al quinto semestre. Esta evaluación (o conjunto de evaluaciones) debería tener un foco principal en la verificación de desempeños y, por lo tanto, debería estar cercana a las propuestas de la evaluación auténtica.

Todo este método podría ser aplicable en cualquier contexto en donde se desarrolle la formación de profesores de Religión.

Entre las limitaciones de la intervención realizada, se podría considerar que, si bien la metodología empleada permitió identificar los desempeños prácticos que estaban trabajando los docentes en sus asignaturas, sin embargo queda la duda respecto a la deseabilidad social presente en el discurso de estos docentes informantes. Las respuestas “deseables” podrían haberse dado como una forma de justificar su práctica; sin embargo, aún queda la duda respecto al currículum oculto (no prescrito) que cada docente desarrolla a partir de su libertad de cátedra. Esto puede

ser un gran obstáculo para la identificación de los desempeños reales que están siendo trabajados en sala.

Por otra parte, una limitación extra podría relacionarse al tamaño reducido de la muestra de evaluadores expertos que participaron en el proceso de validación. Quizás, el haber incorporado a un mayor número de expertos provenientes de otras casas de estudio (universidades, colegios, etc.) podría haber ayudado a tener una mirada más amplia de los procesos involucrados.

Para finalizar, un punto interesante de reflexión es considerar que, a pesar de la incertidumbre reinante sobre el rol del profesor de religión en la educación chilena, el informe del Observatorio de Formación docente (OFD, 2018) sobre la evolución de la oferta docente en las carreras de pedagogía de educación media en Chile, ha mostrado que la tasa de recambio² regional de los docentes de Religión es una de las más bajas del sistema (3,2%), solamente superada por los profesores de física. En otras palabras, existe un déficit de profesores de religión en el sistema, el cual se verá incrementado con la futura salida de docentes en edad de jubilación.

A lo anterior se suma la deuda que existe por parte de las autoridades de educación en orden a potenciar la dimensión espiritual señalada en la ley General de Educación (Ley 20.370) y en las Bases Curriculares vigentes para enseñanza básica y media. Si bien es cierto, el desarrollo de esta dimensión “no depende exclusivamente de una asignatura ni de un conjunto de ellas, sino que es un deber de la escuela entera” (MINEDUC, 2015), es indudable que el profesional más idóneo para orientar estos procesos dentro del actual sistema, es el profesor de Religión.

² Se entiende como tasa de recambio, la relación entre la totalidad de titulados con la demanda docente por especialidad y año.

En síntesis, el sistema educacional chileno todavía está en deuda con este subsector, en el sentido de acordar qué se espera de ellos y en otorgar orientaciones claras para su formación que se estén alineadas con la de los demás docentes. Los profesores de religión en la actualidad tienen la misma formación pedagógica que sus colegas de otras asignaturas, son medidos en el sistema público por los mismos instrumentos de evaluación y son beneficiarios de la carrera docente al igual que el resto de sus colegas. Mientras no existan parámetros claros para su acompañamiento y promoción profesional, van a seguir navegando por aguas de incertidumbre.

Referentes bibliográficos

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <https://n9.cl/ptid>
- Ato, M., Benavente, A., & López, J. J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638 – 645. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718346.pdf>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/documentos/informe-mckinsey-como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus-objetivos/>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. 2da. Edición, Ediciones AKAL. Madrid, España.
- Borko, H.; Putnam, R. (1995). Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. *Professional development in education: new paradigms and practices*, pp. 35-65. New York, Teachers College Press.
- CECH (2005). *Planes y programas Religión Católica en Chile*. Recuperado de http://www.vicariaeducacion.cl/educacion/planes_programas.html
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación* (Vol. 20). CINDE.
- Darling-Hammond, L. (1992). *Creating standards of practice and delivery for learnercentred schools*. *Stanford Law and Policy Review*, 4, pp. 37-52

- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación médica*, 2(7), 162 – 167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard educational review*, 66(1), 1-27. Recuperado de <https://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jazmine_Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_a_proximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf
- Ecurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103 – 111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (18), 124-139. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259>

- Guíñez, L. (2017). Hacia el proceso de evaluación intermedia de competencias: el comienzo de la investigación – acción en la UFT. *Revista CIMA, nº 5*, pp. 17 – 18.
- Hammerness, K.; Darling-Hammond, L.; Bransford, J.; Berliner, D.; Cochran-Smith, M.; McDonald, M. y K. Zeichner., (2005). How teachers learn and develop. En Darling-Hammond, L. y J. Bransford (Eds.), *Preparing teacher for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, California, Jossey-Bass, pp. 358-389
- Hanushek, E. A. (2004). *Some simple analytics of school quality* (No. w10229). National Bureau of Economic Research. Recuperado de <https://www.nber.org/papers/w10229>
- Hattie, J., (2008) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Routledge.
- Hiebert, J.; Gallimore, R.; Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational Researcher*, 31(5), pp. 3-15. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X031005003>
- Ingvarson, L. (2002). Development of a national standard framework for the teaching profession. MCEETYA Taskforce on Teacher Quality and Educational Leadership. Australian Council for Educational Research. Recuperado de https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=teaching_standards
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de educación*, 340, 265-295. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_11.pdf
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77. Recuperado desde

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000100010&script=sci_arttext

- Jornet-Meliá, J. M., González-Such, J., & Suárez-Rodríguez, J. (2010). Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/18323>
- Kennedy, M. (Ed.). (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. John Wiley & Sons.
- Mayaute, L. M. E. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1), 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. P. 65 – 68.
- Meckes, L., (2011) *Teaching Standards in Chile*. Santiago, Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Universidad Católica, Chile.
- MINEDUC, (2015). *Bases curriculares para enseñanza media*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>
- MINEDUC, (2011). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica*. Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/171462>
- MINEDUC, (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/219077>
- MINEDUC, (2018). Ley 20.129. Sistema nacional de aseguramiento de calidad de la educación superior. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>

- Montecinos, C., Solis, M., Contreras, I., & Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, UC.
- OFT (2018). *Informe: evolución de la oferta de formación docente en las carreras de Pedagogía en Educación Media*. Recuperado de http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&iid=1345&externo=boletin
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-18. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/02monografico2.pdf>
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- PUCV, (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P. Recuperado de <https://n9.cl/po7x>
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Tardif, J. (2006). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1 – 16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875003.pdf>
- Tobón, S., García-Fraile, J.A., y otros. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- UFT (2007), *Revista CIMA*. Centro de Innovación para las metodologías del aprendizaje, año 3 nº 5.
- Universidad Finis Terrae (2015). *Informe de re-acreditación institucional*. Recuperado de <http://finisterrae.cl/home/acreditacion>

- Universidad Finis Terrae (2018). Recuperado de <https://uft.cl/modelo-formativo>
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Núñez, M. G., & Camus, M. M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems14314.pdf>

Anexos

Anexo 1:

Misión, visión y propósitos de la carrera de Ped. en Religión y Moral Católica en la UFT

a) Misión de la carrera:

“Somos una carrera de pregrado que, en espíritu de comunión y servicio eclesial, busca colaborar con la misión evangelizadora de la Iglesia Católica a través de la profesionalización del Área de la Educación religiosa Escolar, por medio de la docencia, la investigación y la vinculación con el medio, favoreciendo el diálogo fe – vida, fe – cultura”.

b) Visión de la carrera:

“Ser una carrera con apertura y comunión eclesial que, acogiendo a estudiantes de diversas realidades etarias, culturales y socioeconómicas, genera procesos académicos cualificados e integrales, que favorecen el diálogo fe – vida, fe – cultura, siendo reconocida por la Iglesia local, por los diversos actores e instituciones vinculadas a la Educación Religiosa Escolar y avalado por los sistemas de acreditación vigentes”.

c) Propósitos y objetivos de la carrera:

| Propósitos | Objetivos |
|--|--|
| Consolidar la pedagogía en Religión y Moral Católica como una instancia de formación docente de pregrado de calidad, que responda efectivamente a las exigencias nacionales propias del ejercicio docente en el | <ul style="list-style-type: none">a. Fortalecer un cuerpo docente cualificado e integrado con las opciones curriculares y metodológicas de la carrera.b. Implementar el Modelo Formativo de la UFT en la carrera.c. Acompañar el crecimiento y desarrollo humano – vocacional de los estudiantes acorde a la identidad propia del profesor de EREC³, en un contexto de pertenencia eclesial.d. Entregar un sólido y actualizado marco teórico que fundamente y oriente su práctica pedagógica. |

³ Educación Religiosa Escolar Católica.

| | |
|--|--|
| <p>contexto de la educación religiosa escolar.</p> | <p>e. Desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para diseñar, implementar, evaluar y acompañar los procesos propios de la educación religiosa escolar en sus niveles de Educación Básica y Media, de acuerdo a los marcos curriculares vigentes y a la realidad socio – cultural.</p> <p>f. Vincular el marco teórico con la práctica, con el fin de generar un efectivo diálogo fe – vida, fe – cultura.</p> |
| <p>Promover la vinculación con el medio, tanto a nivel de prestación de servicios, como de participación en instancias académicas y de discusión de las políticas nacionales relacionadas con la educación religiosa escolar.</p> | <p>a. Generar convenios de colaboración con instituciones que favorezcan el logro de los propósitos de la carrera.</p> <p>b. Vincular la carrera con instancias académicas y eclesiales, locales y nacionales de la especialidad.</p> |
| <p>Ofrecer formación permanente de profesionales de la educación vinculados a la educación religiosa escolar católica, a través de programas de diplomados, postítulos y postgrados.</p> | <p>a. Incrementar la oferta de Programas de formación continua y postgrados, para ofrecer oportunidades de desarrollo a los docentes del área.</p> <p>b. Fortalecer alianzas con instituciones estratégicas interesadas en el desarrollo de la educación religiosa.</p> <p>c. Crear fondos de becas externos que favorezcan la participación de docentes del área en Programas de formación continua y posgrados.</p> |
| <p>Impulsar el desarrollo de la investigación en el área de la educación religiosa escolar católica.</p> | <p>a. Generar proyectos de investigación de la especialidad, para aportar en la mejora de los procesos de educación en la fe en diversos contextos.</p> <p>b. Constituir equipos de investigación, con el fin de impulsar la línea de investigación.</p> |

Anexo 2:

Perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral católica en la UFT

a. Descripción.

“El profesor de Religión y Moral Católica para Educación Básica y Media formado en la UFT, es un profesional de la educación comprometido con su vocación de educador y la formación integral de sus educandos. Posee una sólida formación disciplinar y una formación ética fundamentada en los valores de la cultura cristiano – occidental. Se caracteriza por ser reflexivo, crítico, innovador, creativo, y por participar y/o liderar procesos educativos interdisciplinarios.

Nuestro egresado se reconoce llamado y enviado por Cristo a través de la Iglesia, a evangelizar en y desde el mundo de la educación. Es conocedor de sus interlocutores y sus contextos. Posee las competencias para diseñar, implementar, evaluar y acompañar los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media, de acuerdo a los marcos curriculares vigentes, siendo facilitador del diálogo fe – vida, fe – cultura”.

Anexo 3:

Competencias asociadas al perfil de egreso

- i. **COMPETENCIA 1:** Reconoce las implicancias de su vocación cristiana y profesional, como enviado por Cristo, a través de la Iglesia Católica a evangelizar el ámbito escolar.
- ii. **COMPETENCIA 2:** Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes.
- iii. **COMPETENCIA 3:** Crea ambientes favorables para lograr aprendizajes significativos en diferentes contextos escolares.
- iv. **COMPETENCIA 4:** Implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes para la educación Religiosa Escolar de niños y jóvenes en diferentes espacios escolares y educativos.
- v. **COMPETENCIA 5:** Gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente con un sentido religioso y ético, conforme a los principios de la Iglesia Católica.
- vi. **COMPETENCIA 6:** Interactúa con diferentes actores e instancias que favorezcan el diálogo fe – vida, fe – cultura.

Anexo 4:

Trazabilidad de competencias y niveles de logro para la carrera de Ped. en Religión y Moral Católica de la UFT

| COMPETENCIA 1: | | | | |
|--|--------------------|--|---|--|
| <i>Reconoce las implicancias de su vocación cristiana y profesional como enviado por Cristo, a través de la Iglesia Católica, a evangelizar el ámbito escolar.</i> | | | | |
| Dimensiones → | | Testimonia la alegría de su llamado a ser profesor de Religión Católica. | Participa en la comunidad cristiana como el ámbito donde se nutre y fortalece la vocación de profesor de Religión Católica, y vincularse efectivamente con ella. | Demuestra en su práctica pedagógica que su modelo de educador es Cristo, según lo señala la Iglesia católica. |
| Niveles de logro (Estándares) | Inicial | Reconoce el marco teórico – práctico que sustenta la vocación de un profesor de religión católica. | Reconoce las diversas formas de participación comunitaria que la iglesia ofrece a los Profesores de Religión Católica. | Identifica los fundamentos teológico – pastorales que caracterizan a Jesucristo Buen Pastor y Maestro. |
| | Básico | Relaciona su vocación de educador de la fe con el quehacer pedagógico de un profesor de religión católica. | Participa en las diversas instancias comunitarias abiertas al Profesor de Religión Católica. | Relaciona las características de Jesucristo Buen Pastor y Maestro con el propio desarrollo profesional docente. |
| | Autónomo | Da testimonio de ser enviado por Cristo, a través de la Iglesia, a evangelizar como educador de la fe. | Vincula la dimensión eclesial de su vocación docente, con la propuesta pedagógica de un profesor de Religión católica. | Integra en su ser y quehacer docente las características de Jesucristo Buen Pastor y Maestro. |
| | Estratégico | Es un referente de coherencia, alegría y consecuencia, aportando un sentido ético a la práctica pedagógica de todo el colegio. | Participa y/o lidera procesos comunitarios que promuevan los valores evangélicos. | Da testimonio en el ambiente escolar, con su palabra y actuar, de Jesucristo Buen Pastor y Maestro. |

| COMPETENCIA 2: | | | | |
|---|--------------------|--|---|--|
| <i>Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes.</i> | | | | |
| Dimensiones → | | Fundamenta su quehacer educativo y pedagógico desde un marco teórico actualizado. | Analiza los contextos educativos desde las teorías que fundamentan el quehacer disciplinar y profesional. | Construye saber pedagógico a partir de la integración de los contextos educativos y las teorías que lo sustentan. |
| Niveles de logro (Estándares) | Inicial | ----- | Identifica la naturaleza, características y desafíos de los diversos contextos educativos. | Comprende la influencia del contexto socio – cultural de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. |
| | Básico | Construye un marco teórico referencial y actualizado que sustenta los procesos de educación religiosa. | Relaciona los contextos educativos con las teorías que fundamentan el quehacer disciplinar y profesional. | Compara las variables presentes en los contextos socio – culturales con las teorías que fundamentan el quehacer disciplinar y profesional. |
| | Autónomo | Aplica en su práctica y reflexión pedagógica un marco teórico actualizado. | Diseña procesos de enseñanza – aprendizaje de acuerdo a las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional y los contextos educativos en los que se desempeña. | Elabora síntesis de los elementos teóricos y prácticos que sustentan su quehacer disciplinar y pedagógico. |
| | Estratégico | Elabora reflexión propia en su especialidad, contribuyendo a la generación de conocimiento específico. | Genera intervenciones significativas en contextos educativos, a partir de las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional. | Genera estrategias de intervención pedagógica significativa para los contextos en que se desempeña. |

| COMPETENCIA 3: | | | | |
|---|-----------------|--|---|---|
| <i>Crea ambientes favorables para lograr aprendizajes significativos en diferentes contextos escolares.</i> | | | | |
| Dimensiones → | | Fundamenta su quehacer educativo y pedagógico desde un marco teórico actualizado. | Analiza los ambientes favorables para contextos educativos reales, para intencionar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes. | Demuestra liderazgo pedagógico, creando ambientes favorables para lograr aprendizajes significativos en contextos educativos diversos. |
| Niveles de logro (Estándares) | Inicial | Reconoce las fuentes que fundamentan la creación de ambientes favorables y desafiantes para el logro de aprendizajes. | Identifica la naturaleza, características y desafíos que suponen los ambientes favorables para el aprendizaje en diversos contextos educativos. | Se responsabiliza y compromete con el propio desarrollo humano y profesional. |
| | Básico | Construye un marco teórico referencial y actualizado, que sustenta los procesos de creación de ambientes favorables para el logro de aprendizajes. | Relaciona la creación de ambientes favorables para el aprendizaje con las teorías y estrategias que fundamentan el quehacer educativo – pedagógico. | Fundamenta las características de un liderazgo pedagógico, al estilo de Jesucristo, Buen Pastor y Maestro, que contribuyen a la creación de ambientes favorables para el aprendizaje. |
| | Autónomo | Aplica en su práctica y reflexión pedagógica un marco teórico actualizado, referente para la creación de ambientes favorables para el logro de aprendizajes. | Implementa estrategias pedagógicas capaces de generar ambientes favorables para el aprendizaje. | Testimonia las características de un liderazgo pedagógico, al estilo de Jesucristo Buen Pastor y Maestro, que contribuyen a la creación de ambientes favorables para el aprendizaje. |

| | | | | |
|--|--------------------|---|--|---|
| | Estratégico | Elabora reflexión propia en su especialidad, contribuyendo a la generación de ambientes favorables y desafiantes para el logro de aprendizajes. | Interviene significativamente en la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en diversos contextos educativos. | Elabora propuestas pedagógicas para el desarrollo de un mejor ambiente escolar. |
|--|--------------------|---|--|---|

| COMPETENCIA 4: | | | | |
|--|-----------------|---|--|---|
| <i>Implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes para la educación religiosa de niños y jóvenes en diferentes espacios escolares y educativos.</i> | | | | |
| Dimensiones → | | Sistematiza los referentes didácticos y pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza – aprendizaje. | Diseña procesos de enseñanza y aprendizaje para los diversos contextos socio – culturales. | Aplica estrategias de enseñanza pertinentes, que respondan a los diversos contextos escolares, para el logro de aprendizajes significativos. |
| Niveles de logro (Estándares) | Inicial | Identifica los referentes didácticos y pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. | Identifica la naturaleza, características y desafíos que supone la implementación de estrategias de aprendizaje pertinentes. | Reconoce tipos de estrategias de enseñanza que permitan el logro del aprendizaje significativo. |
| | Básico | Construye un marco teórico referencial y actualizado, que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje. | Domina el marco teórico que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversidad de contextos. | Selecciona el tipo de enseñanza más pertinente al contexto escolar en que se encuentra. |
| | Autónomo | Aplica en su práctica y reflexión pedagógica los referentes didácticos y pedagógicos que | Aplica el marco teórico que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversidad de contextos, | Implementa estrategias de enseñanza significativas para el contexto escolar en |

| | | | | |
|--|--------------------|---|--|--|
| | | sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. | en el diseño, implementación y evaluación de su clase. | que se encuentra. |
| | Estratégico | Elabora reflexión propia sobre los referentes didácticos y pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. | Genera procesos de enseñanza y aprendizaje en diversidad de contextos. | Genera procesos de enseñanza y aprendizaje que, en diversidad de contexto, favorezcan el logro de aprendizajes significativos. |

| | | |
|--|---|--|
| <u>COMPETENCIA 5:</u> | | |
| <i>Gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente con un sentido religioso y ético, conforme a los principios de la Iglesia Católica.</i> | | |
| Dimensión → | Desarrolla una madurez humana y cristiana, coherente con su identidad de ser un Profesional de la Educación de la Fe en el contexto escolar, enviado por Cristo, a través de la Iglesia. | |
| Niveles de logro (Estándares) | Inicial | Identifica sus fortalezas y debilidades para el logro de la identidad profesional del profesor de Religión. |
| | Básico | Integra en su proceso de maduración humana y cristiana las características fundamentales de un profesor de Religión. |
| | Autónomo | Testimonia con su actuar humano y profesional, los rasgos identitarios del profesor de Religión. |
| | Estratégico | Participa comprometidamente de instancias de formación personal y actualización profesional. |

| COMPETENCIA 6: | | | |
|--|-------------|---|---|
| <i>Interactúa con diferentes actores e instancias que favorezcan el diálogo fe – vida, fe - cultura.</i> | | | |
| Dimensiones → | | Demuestra capacidad de trabajo colaborativo con diferentes actores e instancias vinculadas al ámbito educativo, para favorecer el diálogo fe – vida, fe – cultura. | Manifiesta liderazgo humano, pedagógico y de gestión que favorecen el logro de los objetivos propios e institucionales |
| Niveles de logro (Estándares) | Inicial | Reconoce la importancia de un trabajo colaborativo para el efectivo diálogo fe – vida, fe – cultura. | Se responsabiliza y compromete con el propio desarrollo humano y profesional. |
| | Básico | Participa efectivamente en instancias de trabajo colaborativo. | Fundamenta las características de un liderazgo al estilo de Jesús Buen Pastor y Maestro, que favorezcan el logro de los objetivos propios e institucionales. |
| | Autónomo | Trabaja colaborativamente al interior de la comunidad escolar. | Testimonia las características de un liderazgo pedagógico, al estilo de Jesús, Buen Pastor y Maestro, que favorezcan el logro de los objetivos propios e institucionales. |
| | Estratégico | Lidera procesos de trabajo colaborativo vinculados a la vida escolar. | Ejerce un liderazgo efectivo, al estilo de Jesucristo, Buen Pastor y Maestro, al interior de la comunidad educativa. |

Anexo 5:

Ficha de validación de desempeños teológicos al quinto semestre

(En página siguiente)

Validación propuesta de desempeño de especialidad

Pedagogía en Religión y Moral Católica – Universidad Finis Terrae

| | |
|--|--|
| Nombre del validador(a) | |
| Actividad profesional | |
| Años de experiencia profesional | |

I. Ficha de Validación:

A continuación, se presenta una propuesta de desempeños esperados de la especialidad Teológica / Ciencias Religiosas para un alumno del quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Religión y Moral Católica de la UFT. Estas propuestas fueron extraídas desde la información identificada en los programas de las asignaturas más las entrevistas con los respectivos docentes a cargo.

Para validar estos estándares, es necesario que usted evalúe la **coherencia y pertinencia** de cada uno de ellos a través de un puntaje de 1 a 4, **MARCANDO CON UNA CRUZ EL CASILLERO CORRESPONDIENTE.**

- Se entenderá por **COHERENCIA, en qué grado cada desempeño propuesto da cuenta del foco central de la competencia a la cual se lo asocia.** Se evaluará de 1 a 4, siendo 4 el nivel de mayor coherencia.
- Se entenderá por **PERTINENCIA en qué grado cada desempeño propuesto es congruente con lo que se espera que sepan hacer los estudiantes al V semestre de la carrera.** Se evaluará de 1 a 4, siendo 4 el nivel de mayor pertinencia.

Junto a lo anterior, se solicita indicar **comentarios y/o sugerencias** si lo estima conveniente (en la columna derecha de cada indicador y/o al final del documento).

| DESEMPEÑOS ESPERADOS AL QUINTO SEMESTRE DE LA CARRERA | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------------------|---|----------|---|----------|---|----------|----------|----------|----------------------------------|
| COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO A LA CUAL TRIBUTA EL ESTÁNDAR | Nº | DESEMPEÑO PROPUESTO | COHERENCIA ¿En qué grado el desempeño da cuenta del foco central de la competencia a la cual se lo asocia? | | | | PERTINENCIA ¿En qué grado el desempeño es congruente con lo que se espera que sepan hacer los estudiantes al 5º semestre de la carrera? | | | | COMENTARIOS / SUGERENCIAS |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | | <i>Diseña, implementa, evalúa y acompaña los procesos propios de la educación Religiosa Escolar en sus niveles de Educación Básica y Media</i> | 1 | Elabora guiones de Liturgias de la Palabra para contextos escolares | | | | | | |
| 2 | Diseña una Lectio divina para distintos niveles educativos (pre básica a enseñanza media). | | | | | | | | | | |
| 3 | Diseña material pedagógico relacionado con María o la Iglesia, destacándose por su claridad conceptual | | | | | | | | | | |
| 4 | Diseña propuestas para la gestión de la motivación y trabajo sostenido aplicados en aulas de Enseñanza Básica. | | | | | | | | | | |
| 5 | Implementa estrategias educativas, en el contexto de la EREC, que respondan a la diversidad sociocultural y psicoeducativa de estudiantes de enseñanza básica. | | | | | | | | | | |
| 6 | Justifica la incorporación de textos del AT en su planificación de clases. | | | | | | | | | | |
| 7 | Justifica la incorporación de textos del NT en su planificación de clases | | | | | | | | | | |

| COMPETENCIA A LA CUAL TRIBUTA | Nº | DESEMPEÑO PROPUESTO | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | COMENTARIOS / SUGERENCIAS |
|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| | | | | | | | | | | | |
| Facilita el diálogo fe – vida, fe – cultura | 8 | Responde de manera oral o escrita a las siguientes preguntas: ¿se puede hablar de moral hoy en día? ¿Cuál es el sentido de una moral? ¿Qué es lo propio de una moral cristiana? ¿la moral es algo actual? | | | | | | | | | |
| | 9 | Identifica la naturaleza del acto moral a partir de casos reales planteados. | | | | | | | | | |
| | 10 | Identificar los dominios propios de la ética y la moral a partir del análisis de casos. | | | | | | | | | |
| | 11 | Responde de manera técnicamente argumentada a las preguntas ¿qué dimensión antropológica tiene el fenómeno religioso? ¿Por qué cree el hombre? ¿A qué tipo de respuesta responde el fenómeno religioso? | | | | | | | | | |
| | 12 | Identifica visiones históricas sesgadas presentes en documentos escritos, a partir del análisis de las fuentes o las expresiones vertidas en los mismos. | | | | | | | | | |
| | 13 | Propone una opinión crítica sobre algunos acontecimientos actuales de la iglesia a partir de su análisis histórico | | | | | | | | | |
| | 14 | Describe las características de la cultura y los desafíos que ofrece al desarrollo de la fe hoy. | | | | | | | | | |
| | 15 | Señala en su argumentación una visión cristiana esperanzadora respecto a las enfermedades, muerte, etc., manifestando la certeza de que estas no son parte de una visión fatalista ni temerosa respecto a la vida. | | | | | | | | | |
| | 16 | Especifica los fundamentos teológicos que subyacen al fenómeno educativo según lo enseña la iglesia | | | | | | | | | |
| | 17 | Da cuenta de las características socio religiosas del país. | | | | | | | | | |
| 18 | Explica el marco legislativo en el cual se mueve la educación religiosa escolar en Chile (decreto 924) | | | | | | | | | | |

| COMPETENCIA A LA CUAL TRIBUTA | Nº | DESEMPEÑO PROPUESTO | | | | | | | | | COMENTARIOS / SUGERENCIAS | | |
|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------|--|--|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | |
| Posee una sólida formación disciplinar | 19 | Explica proceso de elaboración de SSEE. | | | | | | | | | | | |
| | 20 | Clasifica los libros de las SSEE de acuerdo a su sentido y estructura. | | | | | | | | | | | |
| | 21 | Señala autores, géneros literarios y tradiciones en AT y NT | | | | | | | | | | | |
| | 22 | Clasifica los libros del AT de acuerdo a su sentido teológico, género literario y tiempo de redacción. | | | | | | | | | | | |
| | 23 | Señala tradiciones implícitas y procesos de elaboración de textos del AT. | | | | | | | | | | | |
| | 24 | Clasifica los libros del NT de acuerdo a su sentido y estructura. | | | | | | | | | | | |
| | 25 | Señala tradiciones implícitas y procesos de elaboración de textos del NT. | | | | | | | | | | | |
| | 26 | Diferencia los tiempos litúrgicos y explica el origen y sentido de cada uno. | | | | | | | | | | | |
| | 27 | Ejemplifica los momentos en los cuales opera el dinamismo de la fe a partir de ejemplos reales. | | | | | | | | | | | |
| | 28 | Fundamenta bíblicamente que Dios es uno y trino desde el AT y NT. | | | | | | | | | | | |
| | 29 | Señala las característica bíblicas relacionadas con el Padre, el Hijo y el ES. | | | | | | | | | | | |
| | 30 | Explica paso a paso el proceso de elaboración del dogma trinitario en la historia de la Iglesia. | | | | | | | | | | | |
| | 31 | Explica utilizando vocabulario técnico – teológico el esquema: 1 naturaleza, 2 procesiones, 3 personas, 4 relaciones, 5 nociones | | | | | | | | | | | |
| 32 | Fundamenta bíblicamente que en Jesucristo se cumplen todas las promesas mesiánicas. | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | 33 | Fundamenta bíblicamente la afirmación “el tema central de la predicación de Jesús es el Reino de Dios”. | | | | | | | | | | | |
| | 34 | Ordena los principales acontecimientos históricos de la historia de la iglesia, desde las primeras comunidades hasta nuestros días. | | | | | | | | | | | |
| | 35 | Señala los niveles, responsabilidades y misión del Papa, Obispos, Presbíteros, Diáconos y Laicos. | | | | | | | | | | | |
| | 36 | Señala la misión concreta del laico a partir de los últimos documentos pontificios. | | | | | | | | | | | |
| | 37 | Expresa con sus propias palabras las realidades que son explicadas por la iglesia (cielo, infierno, purgatorio, etc.) utilizando como marco de referencia la esperanza cristiana en el encuentro con Dios | | | | | | | | | | | |

| COMPETENCIA A LA CUAL TRIBUTA | Nº | DESEMPEÑO PROPUESTO | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | COMENTARIOS / SUGERENCIAS |
|--|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------|
| Aplica las teorías que fundamentan su quehacer disciplinar y profesional en los procesos de educación religiosa en el contexto escolar para niños y jóvenes | 38 | Define cuál es el área de conocimiento de la teología de la educación (área de convergencia entre la teología y las ciencias sociales) | | | | | | | | | |
| | 39 | Señala las diferencias y similitudes entre la Catequesis escolar v/s educación religiosa en clave de iniciación. | | | | | | | | | |
| | 40 | Indica algunas orientaciones pertinentes para la clase de religión basadas en la psicología de la religiosidad. Ejemplo: rol de los padres como criterio de realidad y filtro referente a lo religioso | | | | | | | | | |

COMENTARIOS GENERALES EN TORNO A LOS DESEMPEÑOS IDENTIFICADOS

(Escriba aquí sus comentarios generales)

Anexo 6:

Resultados de Estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas por desempeño

1.- PERTINENCIA

Estadísticos descriptivos

| | N | Media | Desv. Desviación | Mínimo | Máximo |
|--------------|---|-------|------------------|--------|--------|
| Desempeño 1 | 5 | 3,60 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 2 | 5 | 3,80 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 3 | 5 | 3,20 | ,837 | 2 | 4 |
| Desempeño 4 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 5 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 6 | 5 | 2,40 | ,548 | 2 | 3 |
| Desempeño 7 | 5 | 2,80 | ,447 | 2 | 3 |
| Desempeño 8 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 9 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 10 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 11 | 5 | 2,60 | ,548 | 2 | 3 |
| Desempeño 12 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 13 | 5 | 3,60 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 14 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 15 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 16 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 17 | 5 | 3,60 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 18 | 5 | 3,80 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 19 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 20 | 5 | 3,60 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 21 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 22 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 23 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 24 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 25 | 5 | 3,60 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 26 | 5 | 3,80 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 27 | 5 | 2,00 | ,707 | 1 | 3 |

| | | | | | |
|--------------|---|------|------|---|---|
| Desempeño 28 | 5 | 3,80 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 29 | 5 | 3,80 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 30 | 5 | 2,80 | ,837 | 2 | 4 |
| Desempeño 31 | 5 | 3,80 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 32 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 33 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 34 | 5 | 3,40 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 35 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 36 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 37 | 5 | 3,20 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 38 | 5 | 3,20 | ,447 | 3 | 4 |
| Desempeño 39 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 40 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |

1.a.- Asignación de puntajes por jueces y cálculo de V de Aiken para pertinencia:

| | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | V de Aiken |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|
| Desempeño 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 0,87 |
| Desempeño 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0,93 |
| Desempeño 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 0,73 |
| Desempeño 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 6 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0,47 |
| Desempeño 7 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0,60 |
| Desempeño 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 11 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 0,53 |
| Desempeño 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 13 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 0,87 |
| Desempeño 14 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 16 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |

| | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|------|
| Desempeño 17 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 0,87 |
| Desempeño 18 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 0,93 |
| Desempeño 19 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 20 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 0,87 |
| Desempeño 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 22 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 23 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 25 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 0,87 |
| Desempeño 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 0,93 |
| Desempeño 27 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0,33 |
| Desempeño 28 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 0,93 |
| Desempeño 29 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 0,93 |
| Desempeño 30 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 0,60 |
| Desempeño 31 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 0,93 |
| Desempeño 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 33 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 34 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 0,80 |
| Desempeño 35 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 36 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 37 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 0,73 |
| Desempeño 38 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 0,73 |
| Desempeño 39 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |
| Desempeño 40 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,00 |

2.- COHERENCIA

Estadísticos descriptivos

| | N | Media | Desv. Desviación | Mínimo | Máximo |
|--------------|---|-------|------------------|--------|--------|
| Desempeño 1 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 2 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 3 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 4 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 5 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 6 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 7 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 8 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 9 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 10 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 11 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 12 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 13 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 14 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 15 | 5 | 3,00 | ,707 | 2 | 4 |
| Desempeño 16 | 5 | 3,40 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 17 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 18 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 19 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 20 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 21 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 22 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 23 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 24 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 25 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 26 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 27 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 28 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 29 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 30 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |

| | | | | | |
|--------------|---|------|------|---|---|
| Desempeño 31 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 32 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 33 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 34 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 35 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 36 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 37 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 38 | 5 | 3,60 | ,548 | 3 | 4 |
| Desempeño 39 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |
| Desempeño 40 | 5 | 4,00 | ,000 | 4 | 4 |

2.a.- Asignación de puntajes por jueces y cálculo de V de Aiken para coherencia:

| | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | V de Aiken |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|
| Desempeño 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 11 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 13 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 14 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 15 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 0,7 |
| Desempeño 16 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 0,8 |
| Desempeño 17 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 18 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 19 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |

| | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|-----|
| Desempeño 20 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 22 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 23 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 27 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 28 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 29 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 30 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 31 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 33 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 34 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 35 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 36 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 37 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 38 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 0,9 |
| Desempeño 39 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |
| Desempeño 40 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1,0 |