Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Licenciatura en Educación Religiosa | Facultad de Ciencias de la Educación

1-1-2014

Didáctica en la educación religiosa. Análisis a tres textos escolares de grado undécimo

Camilo Andrés Aguilar Gómez
Universidad de La Salle, Bogotá

Carlos Alberto Pinto Corredor
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa

Citación recomendada

Aguilar Gómez, C. A., & Pinto Corredor, C. A. (2014). Didáctica en la educación religiosa. Análisis a tres textos escolares de grado undécimo. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/20

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Educación Religiosa by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.

ANÁLISIS A TRES TEXTOS ESCOLARES DE GRADO UNDÉCIMO.

CAMILO ANDRÉS AGUILAR GÓMEZ, FSC

CARLOS ALBERTO PINTO CORREDOR, FSC

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA
BOGOTÁ D.C., MAYO DE 2014

DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.

ANÁLISIS A TRES TEXTOS ESCOLARES DE GRADO UNDÉCIMO.

CAMILO ANDRÉS AGUILAR GÓMEZ, FSC

CARLOS ALBERTO PINTO CORREDOR, FSC

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Religiosa

Tutor:

DR. JOSÉ MARÍA SICILIANI BARRAZA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA
BOGOTÁ D.C., MAYO DE 2014

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

RECTOR:

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO, FSC

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA, FSC

DECANO – FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

DANIEL LOZANO FLÓREZ

DIRECTORA – PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA:

AMPARO NOVOA PALACIOS, SA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

DIDÁCTICA, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

TUTOR DE TRABAJO DE GRADO:

JOSÉ MARÍA SICILIANI BARRAZA

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

Presidente del Jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

BOGOTÁ D.C., MAYO DE 2014

Dedicatorias

Dedicamos este trabajo a Dios, que lo guía todo con sabiduría y prudencia, y que nos va llevando de compromiso en compromiso. Y también a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, con quienes nos hemos asociado, para procurar su gloria.

Los autores

Agradecimientos

En este significativo momento de nuestras vidas son muchas las personas a las que quisiéramos agradecer por ayudarnos a alcanzar este importante logro. En primer lugar, a nuestras familias que con amor y dedicación nos han compartido su fe y su esperanza y nos animan a seguir adelante.

Agradecemos también a los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito Lasallista de Bogotá que nos han acogido, acompañado y formado como hijos de una tradición inspirada en el servicio educativo de los pobres.

Un agradecimiento especial a nuestros maestros – los del Colegio y los de la Universidad – por contribuir tan significativamente en nuestro proceso de aprendizaje. Por su paciencia y dedicación, pero también por inspirarnos a soñar y construir.

A las Comunidades Educativas que, a lo largo de estos años, nos han acogido, enseñado y permitido ser y hacer. Y, por supuesto, el agradecimiento de corazón a nuestro tutor y maestro, José María Siciliani Barraza.

Resumen

La experiencia de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia ha sido una constante búsqueda sobre su identidad, sus necesidades, sus alcances y sus elementos más significativos. Frente a la pregunta sobre su Didáctica particular, los textos escolares de dicha asignatura muestran algunos estilos didácticos sobresalientes en la ERE.

El proyecto se ha servido de resúmenes analíticos de estudios como un instrumento clave en el hallazgo de los estilos didácticos presentes en tres textos de Educación Religiosa en Colombia, usados específicamente para el grado undécimo.

La investigación inicia justificando el proyecto y hace una presentación del mismo, luego en la revisión literaria se hacen algunas precisiones sobre la didáctica presentando sus componentes básicos; posteriormente se hace una presentación de la Didáctica de la Religión abordando sus particularidades. Una rejilla de análisis construida a partir de la revisión hecha es presentada y aplicada en los tres textos escolares para su estudio. Finalmente, son presentadas las conclusiones de esta investigación.

Palabras claves: Didáctica, educación religiosa, textos escolares, estilos didácticos.

Abstract

Experience of Religious School Education (ERE) in Colombia has been a constant search for its identity, its needs, its scope and its most significant elements. When asked about its particular Teaching, textbooks of this subject show some outstanding teaching styles in ERE.

The project has used Analytical summaries as a key tool in the detection of teaching styles in three texts of Religious Education in Colombia, used specifically for the eleventh grade.

The investigation starts justifying the project and makes a presentation, then the literature review presents some details about the didactic presenting its basic components; subsequently, it is introduced the Teaching of Religion with its particularities. A grid of analysis built from the

revision is presented and applied in the three textbooks for study. Finally, the conclusions in this research are presented.

Keywords : Teaching , religious education, textbooks, teaching styles .

Tabla de contenido

1. Preliminares 11

1.1 Justificación 2

1.2 Descripción Del Problema 2

1.3 Pregunta De Investigación 3

1.5 Objetivos 3

1.5.1 Objetivo general 3

1.5.2 Objetivos específicos 3

1.6 Metodología 4

2. Precisiones Sobre La Didáctica 7

2.1 Referencia Episteomológico-histórica 7

2.2 Sobre La Definición De Didáctica 10

2.2.1 Didáctica general 14

2.2.2 Didáctica disciplinar 14

2.3 Estilos De Didáctica 16

2.4 La Planeación Didáctica 21

2.5 Los Componentes Básicos De La Planeación Didáctica 23

2.5.1 Los objetivos 23

2.5.2 Los contenidos y las competencias básicas 24

2.5.3 La metodología: las actividades y los recursos 25

2.5.4 La evaluación 26

3. La Didáctica De La Religión 32

3.1 Implicaciones Didácticas De La Revelación 33

3.2 Principios Didácticos Derivados De Ésta Comprensión De La Revelación 34

3.3 Estilos Didácticos En La Educación Religiosa 35

3.3.1 Los objetivos 36

3.3.2 Los contenidos 37

3.3.3 La metodología 39

3.3.4 La evaluación 43

3.4 Elementos Básicos Que Permiten Analizar Los Estilos Didácticos Presentes En Los Textos De Educación Religiosa Escolar 46

4. Rejilla De Análisis 53
5. Análisis De Textos 58
6. Conclusiones ……...…….117
7. Referencias……..120

1. Preliminares

Al realizar este acercamiento, no cabe duda que partimos del conjunto de pre-saberes, concepciones y dudas que se pueden tener sobre el término didáctica. Son numerosos los diversos intentos de definición sobre la misma en los que se tienen en cuenta otros conceptos como pedagogía, educación, enseñanza y aprendizaje de los que vale la pena diferenciarla.

Pretendemos estructurar nuestro acercamiento desde diversos puntos de vista, para colocar el punto de partida de un camino en el que puntualizaremos aquellos conceptos más cercanos, y de los cuales se diferencia, con el fin de reconocer en la didáctica una disciplina práctica con fines y búsquedas y responder a la pregunta de sus alcances y limitaciones.

La justificación del trabajo muestra la necesidad de indagar sobre los distintos modelos didácticos que se emplean en los textos de Educación Religiosa Escolar en Colombia. Desde esta realidad surge la pregunta: "¿Cuáles son las didácticas sobresalientes en los textos escolares colombianos de Educación Religiosa Escolar de grado Undécimo?".

El marco teórico se sustentará en los trabajos de varios autores, tanto pedagogos y didactas como expertos en el campo de la Educación Religiosa. Aparecen los referentes fundamentales de la didáctica como dirección del aprendizaje y herramienta que se emplea para la adquisición de competencias básicas.

El objetivo central del trabajo consiste en analizar y evidenciar las didácticas más utilizadas en los textos colombianos de educación religiosa escolar en el grado undécimo.

El presente trabajo partirá del análisis de textos; para ello se utilizará la metodología denominada R.A.E. (Resúmenes Analíticos de Estudios) como un instrumento clave en el hallazgo de las didácticas presentes en algunos de los textos más importantes de la ERE en Colombia.

1.1 Justificación

La experiencia de la ERE en Colombia ha sido una constante búsqueda sobre su identidad, sus necesidades, sus alcances y sus elementos más significativos. Uno de los puntos en cuestión más relevantes es el que tiene que ver con las didácticas particulares. Frente a la pregunta sobre si tiene o no una Didáctica particular, aparece la cuestión que hacen los maestros dentro de las prácticas cotidianas que resultan apropiadas para responder a los fines propios que tiene la educación religiosa dentro del marco de la escuela.

El asunto es fácilmente evidenciado en las mismas colecciones de textos de Educación Religiosa Escolar que han sido usados con mayor frecuencia dentro de nuestras escuelas (provenientes de las editoriales SM, Santillana y Paulinas).

1.2 Descripción Del Problema

La bibliografía en torno a la didáctica es inmensa. El campo educativo está saturado de títulos que presentan diferentes perspectivas, planteamientos y propuestas sobre la didáctica como uno de los elementos del acto educativo. Sin embargo, son más bien escasos los títulos que abordan el tema de la Didáctica en el campo propio de la Educación Religiosa Escolar. Podríamos aducir varios argumentos, pero nos basta con señalar que el tema es reciente y que la tarea de distinción entre la ERE y la Catequesis ha centrado los esfuerzos de la producción en este sentido. Dado nuestro interés, nos propondremos indagar en el concepto de didáctica, en las propuestas

específicas de Didáctica en la ERE y de los usos que se hacen de ella en tres libros colombianos de ERE destinados para el grado Undécimo.

Es evidente que el tema de la Didáctica en la Educación Religiosa no ha sido abordado lo suficientemente por lo que nuestro interés se hace significativo para los procesos investigativos del programa y de la Facultad.

1.3 Pregunta De Investigación

¿Cuáles son las didácticas sobresalientes en los textos escolares colombianos de Educación Religiosa Escolar del grado Undécimo?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Analizar y evidenciar las didácticas más utilizadas en los textos colombianos de educación religiosa escolar en el grado undécimo.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar los componentes básicos de la Didáctica que estructuren el horizonte y el sentido de la labor educativa.

- Señalar los rasgos característicos de los estilos didácticos más sobresalientes de la Educación Religiosa Escolar.

- Identificar y sistematizar las didácticas presentes en los textos colombianos de Educación Religiosa Escolar de grado Undécimo.

1.6 Metodología

Desde la perspectiva epistemológica, hemos visto conveniente iniciar el abordaje del tema haciendo una consulta bibliográfica acerca de la didáctica que nos haga evidentes las concepciones contemporáneas más sobresalientes que se tienen al respecto.

Para tal fin nos hemos servido de resúmenes analíticos de estudios en los que "se busca condensar la información contenida en obras o trabajos, que deben tener como requisito su calidad y aporte al conocimiento, en materia de propuestas, tratamiento teórico y metodológico de los temas" como un instrumento clave en el hallazgo de las didácticas presentes en tres textos de Educación Religiosa en Colombia, usados específicamente para el grado undécimo.

Para ello el presente trabajo buscará compendiar la información presente en estos textos de manera que se logre comprender el papel de la didáctica en los textos escolares de la ERE.

Para tal fin, hemos desarrollado nuestra investigación a lo largo de cinco etapas diferentes, a saber:

1. Etapa de fundamentación epistemológica.
2. Etapa de fundamentación pedagógica.
3. Etapa de diseño y elaboración de la rejilla de análisis.
4. Etapa de Sistematización y análisis de las didácticas presentes en los tres textos colombianos de Educación Religiosa del grado Undécimo seleccionados para su estudio, dado que se caracterizan por tener un uso más bien amplio.
5. Etapa de construcción de algunas reflexiones sobre las apuestas teológicas subyacentes en las didácticas encontradas.

En la *etapa de fundamentación epistemológica*, hemos procurado hacer un acercamiento a las principales concepciones que se tienen sobre la didáctica mostrando, partiendo de una referencia epistemológico-histórica que nos hace tomar partido por la distinción entre la "didáctica general" y la "didáctica disciplinar". Hacer estas aclaraciones nos da la posibilidad de hablar de los estilos didácticos para desglosar los componentes básicos del ejercicio de la planeación didáctica – ejercicio fundamental en la elaboración de textos escolares –, a saber: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

En la *etapa de fundamentación pedagógica*, abordamos de una manera más detallada el asunto disciplinar refiriéndonos a los autores que han trabajado el tema de la didáctica de la religión. Se hace necesario establecer allí un vínculo con la teología de la revelación – puesto que el análisis de los textos devela una opción confesional de la Educación Religiosa – que nos hace descubrir sus implicaciones y los principios didácticos que de ella se derivan. En continuidad con los componentes básicos de la planeación didáctica, trabajados en la etapa de fundamentación epistemológica, se hace un esfuerzo por distinguir dos estilos didácticos en la Educación Religiosa a partir del análisis de estos mismos componentes.

En la *etapa de diseño y elaboración de rejilla de análisis bibliográfico*, la información extraída a partir de estos ejercicios de fundamentación se lleva a unas tablas que nos sirven para identificar los elementos básicos que permiten analizar los estilos didácticos presentes en los textos de Educación Religiosa Escolar. Naturalmente, este ejercicio se va convirtiendo en el elemento rector para la elaboración de la rejilla de análisis bibliográfico.

En la *etapa de Sistematización y análisis de las didácticas presentes en los tres textos colombianos de Educación Religiosa del grado Undécimo seleccionados para su estudio, dado*

que se caracterizan por tener un uso más bien amplio, se procede al análisis de los tres textos escolares seleccionados en la rejilla de análisis bibliográfico que, como ya hemos tenido oportunidad de señalar, se destacan por su uso amplio en las Instituciones Educativas colombianas por provenir de tres reconocidas casas editoriales (SM, Santillana y Paulinas). La información sistematizada en la rejilla es, posteriormente, analizada con el fin de identificar los estilos didácticos sobresalientes en cada uno de estos manuales escolares.

Finalmente, en la *etapa de construcción de algunas reflexiones sobre las apuestas teológicas subyacentes en las didácticas encontradas*, se busca volver sobre las implicaciones teológicas que pueden entreverse a partir del favorecimiento de un estilo didáctico particular en los textos de Educación Religiosa Escolar de grado undécimo.

Tal como lo mencionamos anteriormente se usa el método analítico en la elaboración de Resúmenes analíticos de estudio (RAE). En esa medida reconocemos que: "los Resúmenes Analíticos de Estudio (R.A.E) tienen como objetivo primordial difundir información sobre proyectos de investigación y trabajos de grado. Los R.A.E. son documentos para estudiosos e investigadores que deseen llevar a cabo rastreos bibliográficos, seguimiento de un tema específico en diferentes áreas del conocimiento, investigaciones documentales y análisis de modelos y diseños para estudios científicos, técnicos y tecnológicos".

2. Precisiones Sobre La Didáctica

Al realizar este acercamiento, no cabe duda que partimos del conjunto de pre-saberes, concepciones y dudas que se pueden tener sobre el término didáctica. Son numerosos los diversos intentos de definición sobre la misma en los que se tienen en cuenta otros conceptos como pedagogía, educación, enseñanza y aprendizaje de los que vale la pena diferenciarla.

Pretendemos estructurar nuestro acercamiento desde diversos puntos de vista, para colocar el punto de partida de un camino en el que puntualizaremos aquellos conceptos más cercanos, y de los cuales se diferencia, con el fin de reconocer en la didáctica una disciplina práctica con fines y búsquedas y responder a la pregunta de sus alcances y limitaciones.

2.1 Referencia Episteomológico-histórica

En su sentido epistemológico, Didáctica proviene del verbo griego didasko, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Termino genérico que designa la disciplina y el arte que guía la práctica educativa y el proceso de enseñanza prescribiendo lo que debe hacer el docente para lograr que sus alumnos aprendan y lo hagan con provecho y agrado. Se trata, pues, de facilitar el aprendizaje, debido a la forma en que se lleva a cabo (Ander-Egg, 1999. p. 91).

Además, y desde un punto de vista más histórico, es conveniente dar comienzo por Comenio, quien en el siglo XVII afirmaría que la didáctica es investigar y hallar el modo por el cual los enseñantes enseñen menos y los alumnos aprendan más; según el cual en las escuelas haya menos ruido, menos tedio, menos fatigas inútiles y más recogimiento, más afecto y un aprovechamiento más sólido (Ander-Egg, 1999. p. 93). Comenzar por Comenio no es desconocer otro tipo de acercamientos, es quizás dar fe de la consideración que se tiene de él como Padre de la didáctica.

Ahora bien, la didáctica puede confundirse, en primer lugar, con términos como pedagogía, metodología o recursos. Por ello se hace indispensable realizar dichas aclaraciones teniendo en cuenta, en primer, lugar aquella postura que confunde la didáctica con la pedagogía, aunque Barth *(*en su obra *Principios de pedagogía y didáctica* de 1906*)* ya distinguía la pedagogía como teoría general de la educación de la didáctica como teoría general de la enseñanza:

> *La primera se distingue en cultura de la voluntad y cultura del sentimiento. La cultura de la voluntad será examinada en diversas secciones, según sea directa, es decir, que se cumpla mediante la simple voluntad del educador, del mismo modo como una fuerza natural influye sobre otra, o sea más bien indirecta, es decir, que proceda por vía de influencias ejercidas sobre las representaciones. La cultura del sentimiento es diferente, según que el argumento que se debe producir y reforzar sea con una sensación individual o con una representación individual o si afecta a una serie de sensaciones o representaciones; la primera especie de cultura del sentimiento concierne a los sentimientos producidos por un contenido dado, la segunda a los producidos por relaciones formales. La didáctica general tendrá tantas partes cuantas son las condiciones de una enseñanza eficaz. Una parte de estas condiciones reside esencialmente en el alumno, en sus facultades psíquicas: intuición, atención, memoria, juicio, habilidad y la así llamada cultura formal. La otra parte reside en el maestro, en la organización que él hace de la enseñanza. Esta concierne tanto al programa como al procedimiento, al método de cada una de las lecciones o de cada una de las partes de la enseñanza* (Flores d'Arcais, 1990. p. 488).

En segundo lugar, se confunde la didáctica con la metodología y con la metódica. Pues bien, si la didáctica, afirmaría Comenio, es un artificio para enseñar… de tal manera que no pueda por menos que obtener un resultado se puede confrontar con respecto a la metodología y con el concepto de recurso didáctico. Entendiendo el primero como aquel conjunto de pasos y/o estrategias para llegar a un fin y el segundo como instrumentos de apoyo o herramientas para tal fin. Tal diferenciación puede ser visible de manera más específica en la afirmación de Medadura (2007): La didáctica se ocupa no sólo de los diferentes modos y medios para aprender, sino también de las concepciones que subyacen en el aprender.

Y en tercer lugar hay que diferenciar la didáctica del didactismo, es decir no confundirla con meros actos modales o pasos abstractos: "es verdad que la didáctica parece dar mayor realce al cómo (del enseñar y del aprender), pero es verdad que el cómo está demasiado ligado al qué y también al por qué, para comprender que no es realizable una consideración meramente modal, que concluyera en un terreno de abstracción cuando no también de preceptismo formal, precisamente aquel didactismo que se quiere y debe evitar" (Flórez d'Arcais, 1990. p. 488).

Es indispensable comprender que en el ejercicio de la enseñanza se deben tener en cuenta los fines y los objetivos para los cuales se desarrolla dicho ejercicio. Por ende, cada uno de los elementos, instrumentos y procederes deben tender hacia los fines que el ejercicio de la enseñanza se plantea.

Teniendo en cuenta la relación anterior, se puede hablar de el proceder hacia, el tender a – que ha de recorrer con medios e instrumentos adecuados. Esto da lugar a una consideración que se puede definir genéricamente como didáctica (Flórez d'Arcais, 1990. p. 487).

2.2 Sobre La Definición De Didáctica

Ahora bien, si hemos situado a la Didáctica como una "disciplina práctica", podemos hacer un breve acercamiento hacia lo que la constituiría como tal. El primer paso que debemos hacer es determinar su propio objeto de estudio y el contenido que le es propio. No será nuestra pretensión apoyar una visión independiente, absoluta y aislada de la Didáctica dentro de las Ciencias de la Educación sino, en perspectiva de multidisciplinariedad, diferenciarla de las demás para identificar sus aportes y problemas con los que contribuye a la construcción pedagógica.

De acuerdo con Salvador Mata (2004. p. 401), una disciplina científica "constituye un corpus de conocimientos, es decir, un conjunto de conceptos y procesos, organizados y sistematizados, sobre un campo determinado". Según esta concepción, podemos señalar -siempre de acuerdo con Salvador- los componentes fundamentales que competen a la Didáctica: las acciones, la finalidad y el contexto que se dan dentro de un proceso didáctico.

A. Las *acciones* nos ayudan a descubrir la dimensión relacional que involucra, en principio, a dos personas: la del profesor y la del estudiante. Su relación se ve desarrollada en un contexto particular y recibe la influencia de otros actores que también intervienen directa o indirectamente en el acto didáctico. No se debe olvidar nunca que el acto didáctico persigue una finalidad y cuenta con unas intencionalidades que cada uno de los sujetos lleva consigo.

   - La presencia de estos *sujetos* también determina los roles y las tareas que están llamados a ejercer. Al profesor le corresponde la acción de la *enseñanza* que involucra las diversas dimensiones de su existencia. En el acto de enseñar, el maestro debe tomar decisiones que permitan el desarrollo del proceso, teniendo en cuenta la complejidad de las situaciones que se vayan presentando.

- Hablar de enseñanza nos remite también a los procesos de *aprendizaje*, tarea propia del estudiante. En efecto, la enseñanza ha sido definida como la acción desarrollada con la intención de llevar a alguien al aprendizaje (Zabalza: 1990. p. 141). Es común que los grandes pensadores de la pedagogía y la didáctica descubran una relación cuasi-causal entre las dos acciones e incluso que las conciban como un único proceso. Vale la pena hacer la salvedad, de todos modos, que no siempre a una enseñanza sigue un aprendizaje efectivo.
- Tanto la enseñanza como el proceso didáctico deben ser comprendidas como parte de un proceso *comunicativo*, es decir, como un lugar en el que se ven implicadas y enriquecidas las dos partes activas del proceso. Por lo tanto, descubrimos un carácter de reciprocidad en el acto didáctico que supera la tradicional concepción en la que sólo es preocupación y acción del docente.

B. La *finalidad* es también uno de los componentes fundamentales de la Didáctica y constituye una dimensión fundamental de cualquier acto educativo y relacional. No es suficiente señalar que el aprendizaje es la principal preocupación de la didáctica. Hace falta remitirnos a su sentido más profundo y, de este modo, otorgarle un carácter axiológico a esta acción: cualquier acción didáctica corresponde a un modelo de persona y de sociedad que se quiere construir.

C. Finalmente, tenemos que reconocer el *contexto* como los espacios, los tiempos y las condiciones que determinan toda la acción didáctica y las relaciones que se generan a partir de ella. No podemos pensar hoy en reducir el contexto al ámbito del aula de clase; en un mundo que se concibe a sí mismo como globalizado hay una cantidad de escenarios que intervienen y dan una orientación particular al acontecimiento educativo.

En concordancia con la propuesta de Mata, son varias las corrientes pedagógicas contemporáneas que ubican a la didáctica como una disciplina práctica que ha conseguido ubicarse y diferenciarse dentro de las ciencias de la educación, particularmente de la pedagogía. En este horizonte, Fabronni quiere presentar este nuevo movimiento, como una emancipación que la didáctica ha conseguido a medida que avanza la reflexión: "…emanciparse de la pedagogía no significa exasperar y conflictualizar la relación con ésta. Por el contrario, significa abrir una precisa y fecunda confrontación científica entre pedagogía y didáctica, en la cual cada una debe tener en cuenta y valorar la autonomía científica de la otra, teniendo como objetivo la investigación constante de los puntos recíprocos de intersección". (Fabronni, 1998. p.171). Así las cosas, la visión de Fabronni nos permite integrar los componentes formulados por Mata de la siguiente manera:

En cuanto a las acciones que propone Mata, Fabronni (1998. p.165) afirma que "la didáctica es aquella particular ciencia de la comunicación que se coloca al lado del sujeto que recibe una institución: conocimientos, lenguajes y valores". No cabe duda del componente relacional presentado aquí, de la relación del estudiante en este caso con la institución, aun cuando apoyemos la idea de la no limitación de la didáctica con el espacio escolar.

Sin embargo, el mismo Fabronni, agrega que la comunicación es el objeto de análisis epistemológico y praxeológico de la didáctica, define entonces la comunicación así: "la *comunicación,* entendida como campo experimental en el que se lleva a cabo el paso de conocimientos, modelos de comportamientos y valores de una institución (la familia y la escuela) a un sujeto en edad formativa: infancia, adolescencia y edad adulta." (Fabronni, 1998, p.165). Con esta afirmación, podemos sustentar la idea de que la didáctica no se encierra en la institución

escolar formal, sino que trasciende al campo de la familia, como ese otro lugar de relaciones, donde el estudiante ejerce su rol desde diversas acciones, no condicionadas por la escuela.

El elemento comunicacional en Fabronni es fundamental para comprender la didáctica. Por ello, al establecer la presente relación con los componentes propuestos por Mata, Fabronni propone que "la finalidad de la didáctica es poner en comunicación los estadios cognitivos y ético–sociales de cada etapa evolutiva con las estructuras del conocimiento humanístico y tecnológico–científico, los modelos de vida social y civil, que se generan en los ambientes formativos: familia, escuela, asociacionismo, agentes del tiempo libre y de la cultura de masas." Desde esta visión, la finalidad de la didáctica no solo apuntará al modelo de persona y de sociedad que se quiere construir, sino también, a los diferentes agentes que intervienen y de las formas en que se relacionan en y para la construcción de dichos modelos.

Pese a la apertura de la didáctica, no se puede desconocer que el ambiente escolar, es el lugar por excelencia (desde una mirada institucional) para generar procesos de comunicación en quienes intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En consonancia con el contexto, Fabronni, (1998, p.171) de la misma manera, reconoce: "…un ambiente privilegiado por la didáctica a causa de su mediación formativa es la escuela: por la prolongada temporalidad, por la normatividad de los lugares y por la prescriptividad de los aprendizajes que la caracterizan."

Así mismo, propone un nuevo tipo de relación que solo se posibilita en la escuela, al afirmar que: "En el interior de la escuela, la didáctica se articula en didáctica general y didáctica disciplinar"

El mismo Fabronni distingue estas dos didácticas:

"Didáctica general y didáctica disciplinar se distinguen entre sí por una identidad científica autónoma, ya que son diversas las finalidades y los objetivos de interpretación –investigación–

validación formal y, por lo tanto, diferentes las metodologías –estrategias de la enseñanza. Dando por descontado, para ambas, el acercamiento interactivo y eco sistémico a la teoría y a la praxis propio de la didáctica, y las consiguientes relaciones reciprocas" (Fabronni, pp. 174 - 175).

2.2.1 Didáctica general

Inicialmente se comprende que la didáctica general "está consagrada a asegurar la calidad teórica y empírica tanto de la organización estructural (a nivel de tiempos, espacios, dinámicas relacionales, continuidad, integración de los discapacitados, gestión social), como de la organización curricular (a nivel de programación, experimentación, individualización, investigación, evaluación).(Fabronni, 1998. p.171)

De igual manera la didáctica general "dispone de sus propios mecanismos epistemológicos: interpretativos, centrados en la lógica praxis – teoría – praxis; investigadores, focalizados en la investigación experimental, la clínica y la investigación – acción; metodológicos, basados en el paradigma inductivo – deductivo: que va de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo material a lo simbólico" (Fabronni, 1998. p.175)

2.2.2 Didáctica disciplinar

Con respecto al eje disciplinar "…sitúa en el centro de su atención metodológica el programa escolar, pertrechado con un gran repertorio de disciplinas, motivo por el cual el árbol de la didáctica disciplinar, dispone de tantas ramas, cada una de las cuales está consagrada a una materia escolar: el lenguaje, la historia, la geografía, la física, la química, la matemática, la música". (Fabronni, 1998. p.176) De allí que anteriormente se haya aclarado la no limitación de

la didáctica al espacio escolar pero sí se haya destacado el reconocimiento del mismo como lugar privilegiado.

Así mismo, "la didáctica disciplinar intenta dar calidad formativa a los procesos de enseñanza – aprendizaje: lo que es posible poniéndose siempre de la parte del aprendizaje, es decir, de aquél que aprende (el alumno)" (Fabronni, 1998. p. 176) para ello la didáctica disciplinar dispone de mecanismos epistemológicos propios, es decir, "interpretativos, investigadores y metodológicos, prestados prevalentemente por los estatutos de los ámbitos disciplinarios específicos: la lengua, la historia, las ciencias físicas y químicas, geografía" (Fabronni, 1998. p.176.) que responden a lo que dependiendo del currículo se espera que el alumno aprenda.

De este modo la definición de didáctica que vamos a asumir está enriquecida, como lo presentamos inicialmente, no por el apoyo a una visión independiente y aislada dentro de la Ciencias de la Educación, sino en perspectiva de multidisciplinariedad y que a lo largo del presente capitulo iremos desarrollando. Por lo tanto, concebimos a la didáctica como una disciplina práctica que se compromete con el proceso de enseñanza – aprendizaje y que profundiza en la naturaleza del proceso y en la mejora del mismo a través de la reflexión constante. Una didáctica que tiene como principal objetivo transformar y propiciar un aprendizaje que afecte al individuo o los individuos que entran en relación y que los transforme. De este modo comprendemos el papel de la didáctica como posibilidad de empoderamiento y apertura a una búsqueda orientada y no impuesta. Un proceso que tiene en cuenta las acciones, las finalidades y el contexto, y que sin duda alguna asumimos para la reflexión. Desde esta perspectiva de didáctica, no hay prevalencia de un sujeto sobre otro, sino que juntos construyen el aprendizaje, juntos establecen una relación que supera la visión de la didáctica como simple sinónimo de los modos y medios para aprender, reconociendo en ella entonces las concepciones

que subyacen en dicho proceso de enseñanza – aprendizaje en donde las dos partes que intervienen se ven enriquecidas a medida que el proceso se desarrolla y, a su vez, se especifica, dependiendo del componente disciplinar que se trabaje en el mencionado proceso.

2.3 Estilos De Didáctica

Indudablemente, cada una de las concepciones que se tienen acerca de la didáctica corresponde a modos particulares de comprender el sentido y la finalidad última de la ética. *Grosso modo*, podríamos señalar dos grandes tendencias en las que podemos enmarcar el pensamiento didáctico: por un lado las que le dan la primacía al sujeto y, por otro, las que le dan la primacía al objeto de estudio o a lo que se debe transmitir.

Señalamos, en primer lugar, las didácticas que dan la primacía al sujeto. En ellas se nota una profunda actitud de respeto hacia el sujeto que aprende y que enseña, se propician dinámicas que generen una participación activa, se hacen preguntas para descubrir cómo aprende la persona. En la práctica, son tendencias didácticas que dan una gran importancia al contexto de quien aprende y toman como elemento fundamental sus intereses y sus deseos.

En segundo lugar aparecen las didácticas que proclaman que el sujeto debe someterse a lo que la sociedad necesita. Fundamentalmente, encontramos a Durkheim y su conocida postura que señala que al niño hay que introducirlo a la vida social, incorporándolo a una tradición. Se puede notar, de esta manera y muy claramente, una comprensión de la enseñanza que se pone al servicio de la tradición y de los valores de la cultura que las nuevas generaciones deben aprender para continuar irlos perpetuando. Sin embargo, este asunto pone de relieve la discusión entre quienes dan la primacía a lo que los estudiantes quieren (una pedagogía endógena) y quienes la dan a lo que los profesores quieren (que desembocan en unas didácticas exógenas).

Es evidente, pues, cómo al hacer un juicioso análisis de las principales corrientes didácticas contemporáneas, se nos permite descubrir también cuáles son las problemáticas que cada una de ellas trata de resolver. Ampliar su comprensión implicará a quien acuda a tal o cual didáctica, referirse a los modos como se ha ido configurando y estructurando como tal. Así, de acuerdo a Camilloni (2006),

> Cuando hoy nos referimos a las corrientes actuales de la didáctica tenemos que hacer necesariamente una referencia a la oposición entre el conductismo como programa de investigación científica y el cognitivismo como otro programa, sustitutivo, más amplio o contenedor y que proporciona nuevas bases que sustentan a la didáctica (p. 19).

En este caso, la intención de Camilloni es, sin duda alguna, dar a entender el cambio de concepción en la didáctica, pues la relación inicial (conductual) pretende enfocarse en la conducta del sujeto, a diferencia de la segunda relación (cognitivista) que se enfoca hacia una relación en el proceso de enseñanza – aprendizaje centralizada u objetivada en el sujeto como poseedor de estructuras mentales capaces de apropiarse y de transformar el conocimiento. Esta segunda perspectiva plantea que la principal base de comprensión y realización, no es la potencialidad de los estímulos externos a la acción de la enseñanza, sino la incidencia y la personalidad pensante e interviniente de los docentes, como co-protagonistas de la acción de enseñanza, dado que profesorado y estudiantes son los mediadores de tal interacción formativa (Medina, A. y Salvador F., 2009. p. 50).

Sin desligarnos de lo anteriormente mencionado, la teoría artística ha cobrado importancia dentro de las actuales corrientes didácticas proponiendo un tipo de relación en el que se entiende la

enseñanza como arte y en la que se piensa a la misma desde la originalidad; categoría que sitúa al docente y al estudiante como artistas en la construcción del proceso enseñanza - aprendizaje. Esta perspectiva implica "el avance continuo del sentido y la búsqueda de las ideas más propias y valiosas, que adapten la tarea formativa a la complejidad e incertidumbre, que han caracterizado el paradigma emergente y la indagación profunda en los modos peculiares de comprender y responder al reto de cada estudiante – situación de enseñanza -aprendizaje" (Medina, A. y Salvador F., 2009. p. 53). De esta teoría surgen igualmente categorías como irrepetibilidad, intuición, perseverancia, sensibilidad y estética, las cuales no abordaremos ahora, pero que nos proporcionan una visión de la enseñanza como actividad reflexivo – creadora, "que sitúa al profesorado como constructor de saber y valores que profundizan en los auténticos significados y enfoques interculturales de los que parten." (Medina, A. y Salvador F., 2009. p. 54). Situando al estudiante como portador de dichos significados y valores culturales, punto de partida de su acción – relación.

Por otro lado, Philippe Meirieu afirma que la relación docente - alumno, radica no en el deseo particular de quien enseña ni en el deseo propio del que aprende, se trata ante todo de una relación en la que los dos sujetos relacionales se desarrollan y en donde ambos aprenden, Meirieu señala que lo más importante, lo que hay que buscar a toda costa, es el desarrollo de las personas, el descubrimiento y la valoración de la riqueza de cada sujeto. Los aprendizajes deben integrarse dentro de esa dinámica (Meirieu, 2002. p.33)

Esta dinámica, en consecuencia, responde a una relación en la que queremos y deseamos los dos. Por ello las corrientes didácticas toman en cuenta aspectos del estudiante y aspectos a la vez del profesor. Así la didáctica supone pensar en esos dos aspectos, el cómo aprendo y el cómo enseño. Sin embargo, en dicha relación del que enseña y del que aprende se tienen que superar

esquemas y estructuras en las que cada uno está ensimismado en su propio rol y sobre todo en la función que cada uno ejerce. Meirieu (2002) presenta la necesidad de esta ruptura como posibilidad de un verdadero aprendizaje, todo verdadero aprendizaje exige una ruptura con antiguas representaciones o prejuicios anteriores. Requiere, pues, una intervención externa o una situación particular que permita al sujeto modificar su sistema de pensamiento. (p.33)

Con ello, podemos señalar que "educar a alguien es enseñarle a pensar por sí mismo y a realizar solamente los actos que libremente haya decidido". Sin duda alguna, este es el planteamiento central de la relación docente – alumno que Meirieu propone y que enriquece la comprensión de didáctica en la que la dimensión relacional es fundamental para la construcción del aprendizaje. De hecho, ese es uno de los objetivos de la didáctica, transformar y propiciar un aprendizaje que afecte al individuo y que lo transforme, a través de un proceso de empoderamiento y de apertura ante lo que es una búsqueda orientada y no impuesta, pues "el único aprendizaje que afecta realmente al comportamiento del individuo es aquél que descubre por sí mismo y del que se apropia"[1] (Meirieu Philippe, 2002. p.39)

Para Meirieu (2002) "…Aprender es comprender, es decir, recoger para mí unas porciones de este mundo exterior, integrarlas en mi universo y construir así sistemas de representación cada vez más perfectos, que me ofrezcan cada vez más posibilidades de acción sobre este mundo". El docente es quien se encarga de posibilitar y de acercar ese mundo exterior al alumno y es el alumno quien, orientado y empoderado por la acción del docente, buscará dicho mundo exterior. Y aunque muchos cuestionen la transmisión de los conocimientos, Meirieu (2002) plantea que no podemos escapar a ella ya que "es el acto de la transmisión en sí mismo, al igual que la cosa transmitida, lo que fundamenta la sociedad recíproca, es decir, la humanidad". Sin embargo,

[1] ¿Liberté pour Apprende? Dunod, París, 1973, P. 152

desde nuestra concepción e interés, dicha trasmisión es superada por un lenguaje de relación, es decir por una comunicación.

De allí que Meirieu proponga dos niveles de relación a la hora de generar aprendizaje: un nivel interior, propio de quien aprende, y un nivel exterior, propio del que enseña. Estos dos niveles en relación edifican una historia. Para Philippe Meirieu (2002, p.43) "…el aprendizaje es una historia que pone en relación a lo dado con una intervención exterior; una historia en donde se enfrentan sujetos y en donde trabajan y se articulan, nunca muy fácilmente, interioridad y exterioridad, alumno y maestro, estructuras cognitivas existentes y nuevas aportaciones". De acuerdo con Meirieu, el aprendizaje es algo interior, endógeno, que nace del deseo del individuo, un deseo que puede ser motivado por quien enseña. La enseñanza es exterior, es decir es exógena, guiada, acompañada, motivada por el docente.

Surge pues la pregunta propia de esta relación: ¿Qué queremos juntos? El maestro y el estudiante, "Respetando la integridad del sujeto sin renunciar a nuestro proyecto de instruirlo, y en constante tensión entre el "haz lo que quieras" y el "haz lo que quiero yo", como puede esbozarse un querer común, un querer aprender. "(Meirieu Philippe, 2002, p. 47)

Sin llegar a equivocarnos esto permitiría en el ejercicio enseñanza – aprendizaje construir un camino pertinente en lo que se quiere formar en los individuos y del cómo enseñarlo, pues se parte de un deseo común enriquecido por la particularidad de cada una de las intenciones del maestro – estudiante. Entre más relación, diálogo o comunicación exista, mayor será la posibilidad de que se pueda dar un aprendizaje real en él y los sujetos; esto es lo que Meirieu llama un "proyecto de aprendizaje" que parte de los cuestionamientos que nacen en la relación, de allí la prevalencia por el constante interrogarse, como él mismo lo plantea:

"la interrogación acerca de los conocimientos debe ser, a la vez, alimentada y estructurada por lo que aprendemos del sujeto, nuestro interés por este último debe ser estimulado y enriquecido por lo que sabemos de los conocimientos que le hacemos adquirir" (Meirieu Philippe, 2002, p.47)

Con lo anteriormente mencionado logramos identificarnos con una propuesta de definición de la didáctica en la que no hay prevalencia de un sujeto sobre el otro, sino que juntos ejercen un papel fundamental en la construcción del aprendizaje y que a su vez nos permiten afirmar que, a pesar de cumplir roles distintos en el acto enseñanza – aprendizaje, el uno y el otro deben y pueden entrar en relación. Allí radica la riqueza de una didáctica que posibilite dicho encuentro[2].

2.4 La Planeación Didáctica

En el ámbito de la Didáctica ocupa un puesto del todo privilegiado la planificación o programación. No queremos entenderla aquí desde el ámbito macro que involucra las opciones y directrices emanadas desde el Estado y de las acciones y proyectos tomados por la Comunidad Educativa para asegurar el alcance de los fines proyectados con respecto a las necesidades específicas de la población. Proponemos entender la programación haciendo referencia al proyecto educativo-didáctico específico, desarrollado para un grupo de alumnos en concreto que se encuentran en una situación concreta y para una disciplina. Es decir, que es en la programación donde la didáctica se operativiza y se hace concreta. González y Jiménez señalan tres secuencias en la planificación de la enseñanza, a saber:

[2] Para ello hay que tener en cuenta también que la didáctica es heredera de otras tantas disciplinas que influyen en el modo como se concibe el ejercicio educativo. Son fundamentales, en este sentido, los aportes de la psicología, de la sociología y la antropología que enmarcan y revelan las características propias del sujeto y de su contexto. Se trata de una característica de la didáctica con unas implicaciones bastante fuertes que ponen de manifiesto que, de este modo, se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construida.

- *Planificación estratégica:* se preocupa fundamentalmente de orientar la enseñanza y el aprendizaje a partir de las políticas existentes.
- *Planificación táctica:* se encarga de adecuar lo estratégico a un contexto determinado contemplando un análisis del entorno y de los recursos que allí se ofrecen.
- *Planificación operativa:* ordena y desarrolla las acciones concretas dirigidas a las situaciones concretas que se presentan en el aula.

Hay unas notas que deben caracterizar la acción didáctica desde el punto de vista de la programación y que Medina y Salvador han puesto de relieve:

a. Coherencia: la programación debe corresponder al diseño planificado más amplio que se evidencia en el proyecto educativo institucional. El PEI y la programación didáctica de cada asignatura se implican mutuamente como un proceso educativo continuo.
b. Contextualización: la programación debe asumir el contexto social al que se está dirigiendo así como considerar de vital importancia las características de la clase donde se pondrá en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje.
c. Utilidad: la programación debe responder efectivamente a las necesidades de los alumnos y no a las exigencias de la administración educativa.
d. Realismo: la programación debe ser viable y original. Sin caer en remedos o aplicaciones de otros modelos en el contexto propio, debe presentar una propuesta adecuada y creíble para los destinatarios.
e. Colaboración: la programación debe propiciar y surgir de la reflexión conjunta de un equipo de docentes y, si es el caso, de otros miembros de la Comunidad Educativa.

f. Flexibilidad: la programación debe servir como orientación e instrumento que dota de finalidades y sentidos las acciones del aula; en ningún momento tiene que convertirse en camisa de fuerza.
g. Diversidad: la programación debe articularse en torno a diferentes técnicas didácticas que no necesariamente correspondan a Unidades. Puede ser organizada a partir de proyectos, centros de interés o investigaciones.

2.5 Los Componentes Básicos De La Planeación Didáctica

Todo diseño didáctico corresponde a cuatro elementos fundamentales que estructuran claramente el horizonte y el sentido planteados por la misma tarea didáctica. Ellos están presentes en cualquier corriente didáctica ya que corresponden a las preguntas fundamentales que les dan origen. Se trata de los objetivos (¿para qué enseñar?), los contenidos y las competencias básicas (¿qué enseñar?), la metodología (¿cómo enseñar?) y la evaluación (¿qué, cómo y cuándo evaluar?).

2.5.1 Los objetivos

Los objetivos son el primero de los elementos que antes hemos señalado. Buscan responder a la pregunta del *para qué* enseñar. De igual manera, ellos mismos dan respuesta a la naturaleza de la programación de la asignatura en específico.

Estos objetivos específicos tienen un marco de referencia dado por los objetivos generales de la etapa formativa o de la misma área. Sin embargo, tienen la necesidad de ser más precisados en los objetivos didácticos que son los que indican con exactitud los aprendizajes concretos que los alumnos deben conseguir cuando concluya todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5.2 Los contenidos y las competencias básicas

Los contenidos responden a la pregunta del *qué* enseñar. "Los contenidos de aprendizaje, junto con los objetivos educativos, representan las dos dimensiones de una misma realidad: el aprendizaje, en cuanto proceso y el conocimiento adquirido, en cuanto resultado." (Medina y Salvador., 2009. p. 142) En ellos se agrupan todas las informaciones que se enseñan y que se pretenden aprender a lo largo de todo el proceso educativo. Vale la pena anotar que cuando se habla de "informaciones" no se trata solamente de datos sino también de todo tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que pretendan ser enseñados.

Presentamos "algunas características generales que son aplicables a todos los contenidos:

1. Representan una selección relevante y significativa de los saberes culturales de una sociedad.
2. Dicha selección debe estar determinada por criterios de racionalidad, eficacia y funcionalidad.
3. Son saberes organizados históricamente en áreas de conocimiento, que se desglosan en materias o disciplinas por su complejidad.
4. Han de ser adecuados a las características intelectuales y afectivas de los alumnos, así como a sus necesidades educativas y culturales.
5. Su asimilación se considera esencial para el desarrollo de las capacidades de los alumnos (formación integral) y la consecución de las competencias básicas.
6. No representan un fin en sí mismo sino que constituyen un paso más en la concreción de las intenciones educativas, convirtiéndose en unos poderosos instrumentos para el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias básicas

7. El proceso de asimilación consiste en una reconstrucción o reelaboración del saber históricamente construido y culturalmente organizado.
8. Este proceso de construcción de nuevos significados, que sustituye a la concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje, requiere ayuda específica." (Medina, A. y Salvador F., 2009. p. 143)

Las competencias básicas son consideradas como los aprendizajes necesarios e imprescindibles que el estudiante debe ir adquiriendo en el desarrollo de su proceso educativo. Estas competencias integran los contenidos que ya hemos descrito y se presentan en la forma de un "saber hacer" más complejo que se activa de manera íntegra y eficaz cuando el estudiante se enfrenta a nuevas situaciones o problemas y debe verse implicado en la resolución de una tarea.

2.5.3 La metodología: las actividades y los recursos

Todo elemento metodológico en el proceso educativo responde a la pregunta sobre *cómo* enseñar. La metodología siempre indica el camino por medio del cual se pretenden conseguir los objetivos propuestos y alcanzar las competencias básicas. Incluye cualquier actividad o tarea que el estudiante debe realizar para llegar a alcanzar los objetivos, dominar los contenidos y adquirir las competencias básicas.

Dichas actividades deben ser variadas, útiles y pertinentes si buscan corresponder a la caracterización que hemos hecho sobre la tarea de la didáctica. Gil (1987) ha diferenciado las actividades en tres tipos según el momento que ocupan en la secuencia didáctica:

- *Actividades de iniciación:* buscan generar la motivación y el interés del alumno por los contenidos y explicitar las ideas que ya se tienen con relación a los contenidos de trabajo.

- *Actividades de desarrollo:* orientan hacia la construcción y la adquisición significativa del conocimiento. Se trata de las más variadas puesto que deben tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de cada estudiante y pueden incluir la aplicación de conceptos y procedimientos, la resolución de problemas, la realización de trabajos prácticos, el manejo de bibliografía o la elaboración de informes.
- *Actividades de acabado:* se encaminan hacia la elaboración de síntesis de los conocimientos adquiridos a través de esquemas, mapas conceptuales o problemas que permitan evaluar los aprendizajes alcanzados.

Resulta evidente que para le ejecución de estas actividades se requiera de materiales y de recursos didácticos para su puesta en marcha. Esto constituye un punto de reflexión supremamente importante porque también ellos han de responder a los principios de realidad, utilidad y pertinencia. Sin embargo, vale la pena aclarar que el objetivo no es la utilización preferente de tal o cual medio, sino la potencialidad educativa que el manejo de este o aquel recurso pueda provocar en el alumno (Medina y Salvador, 2009. p. 118).

2.5.4 La evaluación

Llegamos a un punto fundamental y siempre polémico en la tarea didáctica: el de la evaluación. No puede perderse de vista nunca que ella tiene siempre como finalidad tomar decisiones en torno a una determinada intervención del docente con un grupo de estudiantes para comprobar el alcance de los objetivos propuestos.

Así las cosas, dicha evaluación no debe entrarse solamente en la valoración académica de los estudiantes sino que también debe incluir la evaluación de la práctica del profesor y de la misma programación que se ha determinado. En este sentido, el concepto de evaluación como proceso

se encuentra muy ligado al asunto de la evaluación formativa y continua. La evaluación no se comprende como el apéndice de todo el proceso sino como el hilo conductor que la ha ido orientando. Así, la evaluación requiere de una supervisión constante del aprendizaje del alumno, pero también de la adaptación de la respuesta educativa a las condiciones de aprendizaje que se detectan con ella.

Ahora bien, los nuevos enfoques de la evaluación nos llevan a comprobar no solamente si el alumno asimiló los contenidos propuestos en las unidades didácticas sino, sobre todo, a valorar si los mismos han facilitado el desarrollo de capacidades que hacen posible la adquisición de una capacidad. Blásquez (1998) indica unos tipos de evaluación según dos criterios que se complementan entre sí: uno en función del agente evaluador y otro en función de la finalidad.

Según el agente que realice la evaluación, se puede hablar que ésta es interna cuando la valoración es hecha desde el punto de vista del protagonista o externa cuando la efectúa el experto en evaluación sobre un objeto a evaluar.

Pero si hablamos de evaluación teniendo como referencia el momento específico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se aplica, se pueden distinguir tres grandes momentos:

a. *Inicial o diagnóstica:* cuando ésta pretende lograr un mayor conocimiento del alumno con el objetivo de colaborar en la mejora de su aprendizaje porque "ofrece una información imprescindible para poder acomodar las actividades docentes al ritmo del alumno" (Tejada, 1999)

   Añadimos que esta evaluación sirve *"*para identificar el estado actual de los estudiantes con respecto a los conocimientos previos, y desde allí el maestro propone las

modificaciones al comienzo de la unidad didáctica" (Serrano Pedroza y otros, 2013) y de acuerdo con Belmonte (1998, pp. 26-27), durante la evaluación diagnóstica:

> *Reconocemos la diversidad del aula en toda su extensión, es decir, las distintas características y situaciones de nuestros alumnos; formulamos las diversidades y necesidades educativas detectadas y las ponemos en conocimiento de otros profesionales, si fuera necesario […] adaptamos el diseño del aula a estas diversidades y necesidades detectadas, elaborando estrategias para intentar favorecerlas y/o compensarlas.*

Es importante aclarar que la evaluación diagnóstica no está encerrada al inicio del año escolar, más aun, está presente en diversos momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que "puede ser al principio de cada tema, al inicio de la sesión de clase, al inicio del día, al inicio de un bloque de conocimientos, etcétera" (López Frías, 2011, p.26)

Ahora bien, Chadwick y Rivera (1991) presentan dos finalidades de la evaluación diagnóstica. En primer lugar, "ofrecer información sobre los conocimientos del alumno de tal manera, que pueda iniciar en el momento más adecuado de la secuencia de instrucción" y en segundo lugar, "ofrecer información sobre las deficiencias en el logro de uno o más aprendizajes, y sus causas" (López Frías, 2011, p.26)

b. *Sumativa o final:* cuando se propone controlar, verificar o evidenciar los resultados del aprendizaje. "Al controlar solo la calidad del producto final, no tiene posibilidad de intervenir a lo largo del proceso ni, por ello, modificarlo, pero sí nos permite emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos" (Medina y Salvador, 200. , p. 250).

Cabe considerar que la evaluación sumativa está dirigida a "conocer, al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, los cuales deben estar ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores" (López Frías, 2011, p.29). Normalmente se hace uso de la evaluación sumativa para acreditar o servir de soporte del logro de un aprendizaje. Sin embargo, aunque varias concepciones la encierran al examen final hay posturas que presentan en ella el "resultado de globalizar la evaluación continua que se ha ido haciendo durante el proceso" (Blanco Prieto, 1990)

López Frías cita a Baird (1997) para mencionar cuatro propósitos de la evaluación sumativa:

1. Determinar el grado de los estudiantes y elaborar un reporte de su desempeño.
2. Constituirse en una base para revisiones subsecuentes o rediseño de un curso o programa.
3. Predecir el probable desempeño de los estudiantes en cursos subsecuentes.
4. Determinar la efectividad de programas o cursos.

c. *Continua o formativa:* cuando analiza las variables que han ayudado o interferido al alcance del objetivo formativo. "Pretende modificar y perfeccionar durante el mismo proceso a evaluar, todo lo que no se ajusta al plan establecido o se aleja de las metas fijadas" (MEDINA Y SALVADOR, 2009, p. 251).

De la misma forma, López Frías cita a Baird (1997) para mencionar cuatro propósitos de la evaluación formativa:

1. Determinar habilidades específicas, conceptos y objetivos que los estudiantes no han logrado.

2. Proveer de retroalimentación inmediata a los estudiantes en su desempeño y ofrecer sugerencias sobre actividades de aprendizaje.
3. Predecir probables desempeños en habilidades, metas y evaluaciones sumativas.
4. Identificar debilidades específicas en la instrucción (materiales y procedimientos), lo cual permite al profesor remediarlas y así mejorar dichas situaciones.

Aprovechamos este punto para presentar un resumen de los diferentes momentos de la evaluación de acuerdo con la propuesta de Blanco Prieto (1990).

	DIAGNÓSTICA	*FORMATIVA*	*SUMATIVA*
¿Qué evaluar?	Conocimientos Contexto	Conocimientos Programa Método Progreso Dificultades	Conocimientos Proceso global Progreso
¿Para qué evaluar?	Detectar ideas previstas y necesidades	Reorientar Progreso	Determinar resultados Comprobar necesidades
¿Cuándo evaluar?	Al inicio	Durante el Proceso	Al final
¿Cómo evaluar?	Historial Pruebas Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista

Carácter	Indagador	Orientador	Valorador

3. La Didáctica De La Religión

Hay un objetivo fundamental en todo proyecto educativo que no puede desconocerse si se quiere apuntar al desarrollo de toda la persona y de todas las personas: la educación integral. No se trata solamente de formar en conocimientos sino también en actitudes y habilidades que permitan a la persona contribuir de manera significativa a la construcción de la sociedad. De allí se comprende que el aporte de cada asignatura del currículo – incluida la educación religiosa – debe encaminarse hacia esta dirección desde su campo de saber específico: se pone de relieve la responsabilidad ética del proceso educativo. La didáctica de la religión pretende aportar a este desarrollo integral en función de la experiencia religiosa que se debe despertar y cultivar.

Una experiencia religiosa se comprende aquí como un encuentro personal del hombre con Dios que se ha revelado a sí mismo y a su designio salvífico. Este encuentro rebasa cualquier intento de definición e interpretación (pues es siempre y totalmente iniciativa divina) al mismo tiempo que sólo puede comprenderse dentro de las coordenadas del tiempo y del espacio (pues se da en medio de las vicisitudes de la historia humana).

La fe cristiana proclama que Dios mismo se ha revelado en la historia humana y ha establecido una relación con él en la que tiene la iniciativa de mostrarse Él mismo y el misterio de su voluntad: hacernos partícipes de su misma naturaleza (cf. *Dei Verbum*, 2). La plenitud de esta revelación – que ha sido progresiva – llegó en el momento en que Dios mismo se hizo hombre para asumir su historia y comunicar el designio de salvación usando su lenguaje.

Sobresalen los elementos básicos de la "didáctica de la Revelación" que debe servir de base para la elaboración de la didáctica de la educación religiosa: la voluntad de realizar un encuentro y entablar una relación personal, la utilización de un lenguaje entendible al hombre y la realización

de acciones salvíficas en su favor. Tal como señala Vallejo Bolaños (1990, p. 239) "la pedagogía de Dios es la pedagogía del amor: se acerca al hombre mediante actitudes de diálogo, comprensión, ayuda y perdón". Se encuentran aquí señaladas las actitudes que una educación religiosa también debería proponer no solo a nivel individual sino comunitario pues es en la Iglesia y con la Iglesia como se puede captar el profundo sentido de la Revelación de Dios. Como señala Vela (1968, p. 264)

> Sólo bajo la doble perspectiva de pueblo y salvación, podremos entender la dinámica de la pedagogía de Dios y de la vocación cristiana.

3.1 Implicaciones Didácticas De La Revelación

Una de las más grandes críticas que ha recibido la educación religiosa (y también la catequesis) ha sido que ella se ha encargado de elaborar grandes discursos que poco o nada tienen que ver con el acontecer de la persona humana. Sin embargo, vale la pena preguntarse aquí sobre la naturaleza de la educación en la fe y, todavía más, sobre la responsabilidad ética que pesa sobre ella.

Lo que señala Parra (2005, p. 35) con respecto a la teología puede aplicarse también a la educación religiosa cuando afirma que si este acto "no está ligado a experiencias históricas, el procedimiento teológico prescinde de la memoria narrativa y entonces elucubra en lugar de referir y de narrar" y, por tanto, pierde de vista su objetivo fundamental, el de "dar razón de la esperanza" a los hombres y mujeres que se preguntan sobre ella.

En virtud de su tarea de "dar razón de la esperanza", también la didáctica de la religión ha de tener una relación directa con las realidades de los hombres y las mujeres y, por lo tanto, con sus "gozos y sus esperanzas". Aparece, de esta manera, la necesidad de un análisis fenomenológico

del espíritu humano "a la luz de las diversas concepciones antropológicas vigentes en la cultura del momento" (Izquierdo, 1998, p. 48).

3.2 Principios Didácticos Derivados De Ésta Comprensión De La Revelación

Desde esta perspectiva de la doble finalidad a Dios y al hombre que debe mantener la didáctica de la religión, aparecen unos principios didácticos que pueden orientar la selección de los objetivos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluar en la educación religiosa. Aunque Vallejo plantea más, nos dedicamos a enfatizar seis principios fundamentales:

1. *Principio antropológico:* toda acción didáctica debe partir de la comprensión misma del hombre y de la mujer como creación de Dios a imagen y semejanza suya. Este principio es pauta para la creación de relaciones que privilegien el sentido de la filiación divina y la fraternidad humana.
2. *Principio de realización:* el hombre tiende, por su propia naturaleza, a buscar su plenitud. La educación tiene el deber de orientarlo hacia el desarrollo de sus capacidades y el afianzamiento de su identidad fomentando el espíritu crítico y el sentido comunitario.
3. *Principio histórico:* como todo proceso educativo, el de la religión debe tener en cuenta los contextos espacio-temporales en que se desarrolla. Por lo tanto, las didácticas asumidas han de valorar todo lo humano rastreando en la Sagrada Escritura el modo como Dios hace de la historia un lugar de salvación.
4. *Principio dialógico:* en la perspectiva de la construcción de una sociedad justa y fraterna debe tenerse como un principio y valor orientador el diálogo que permite escuchar atenta y respetuosamente al otro valorando la diversidad y considerándolo como sujeto activo en el acto revelatorio.

5. *Principio de libertad:* que ha de interpretarse como capacidad de acoger, en conciencia y voluntad, el mensaje de salvación. Así mismo, implica la actitud de quien proclama este anuncio como proposición y nunca como imposición.
6. *Principio de esperanza:* es, quizá, la actitud y el principio más natural de una educación religiosa que se propone como eco de la buena noticia del Evangelio que hace presente el Reino de Dios. Por lo tanto, todo acto didáctico deberá mostrar la alegría, el dinamismo y el entusiasmo de quien construye el amor, la paz y la justicia en su realidad.

3.3 Estilos Didácticos En La Educación Religiosa

La enseñanza religiosa cuenta, como cualquier área del currículo escolar, con una didáctica propia. Si nos acogemos a la propuesta que hemos desarrollado en el capítulo anterior, la didáctica de la Religión responde también a las cuatro preguntas fundamentales que hemos desarrollado: ¿para qué enseñar la Religión? (lo que nos demuestra sus objetivos), ¿qué enseñar de la Religión? (sus contenidos, mensajes y actitudes), ¿cómo enseñar la Religión? (la concepción de la relación entre el maestro y el alumno, el ambiente y la metodología) y ¿cómo evaluar la enseñanza religiosa? (sus indicadores y criterios de evaluación).

Siguiendo a Vallejo Bolaños (1990), "si en el campo de la fe hablamos de los modelos *tradicionalista* y *renovado*, en el campo de la didáctica de la religión podemos designar con los mismos nombres los modelos metodológicos inspirados en un determinado concepto de educación" (p.146). De este modo, podemos encontrar claramente una caracterización de los elementos fundamentales de la didáctica cuando responden a una u otra tendencia.

3.3.1 Los objetivos

En la didáctica religiosa tradicionalista, el afán de la enseñanza de la religión ha radicado en el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se transmitan las verdades de la religión. Se parte de la imagen de un evangelizador que las conoce y entiende que camina rumbo a unos destinatarios ignorantes de las mismas y que requieren de su sabiduría para conocerlas y salvarse. El asunto teológico de la redención se comprende, de este modo, de una manera vertical e incluso impositiva.

Lo más importante, según este modelo, es la memorización de las verdades y mandatos de la fe para que puedan ser aplicadas y defendidas en todos los momentos de su vida. Por tanto, se trata de una comprensión individual y absoluta de los dogmas de fe que simule la misma experiencia del enseñante.

En una metodología de renovación, en cambio, el objetivo radica en la realización misma de un proceso por el cual los destinatarios del proceso de enseñanza-aprendizaje aprendan a interpretar en su vida la presencia salvadora de Dios. El evangelizador acude a las realidades concretas del contexto donde se da este proceso y es capaz de leerlo en clave de continuidad con la misma historia de salvación. La redención alcanza una riquísima dimensión comunitaria y horizontal.

Lo fundamental, según este modelo, es la creación de ambientes, actitudes y escenarios posibles donde pueda verse manifestada la experiencia creyente de cada uno de los miembros de la comunidad. Se trata de una comprensión comunitaria y dialogante de la fe que encuentre modos de expresión en las decisiones de vida de todos y cada uno de sus miembros.

3.3.2 Los contenidos

Tal como hemos señalado, la centralidad en la enseñanza tradicional religiosa se encuentra en los dogmas o verdades de fe. Ellos mismos son los contenidos y el mensaje que desea comunicarse a través del acto de enseñanza. Estos conocimientos (que coinciden, casi siempre, en enseñanzas de tipo cognitivo y de estilo memorístico) son concebidos como enseñanzas que deben aceptarse y saberse.

La cantidad de doctrina memorizada por los estudiantes dará validez al proceso didáctico de este estilo, puesto que serán estas verdades las que otorguen la seguridad y la firmeza de la fe de los individuos.

No ocurrirá lo mismo en una perspectiva renovadora de la enseñanza religiosa cuando lo que importará enseñar serán actitudes de respeto, solidaridad y amistad en el grupo que conlleven a un compromiso cristiano cada vez más maduro.

En efecto, en lugar de los dogmas el centro de los contenidos radica en la Buena Noticia del Evangelio, es decir, en la persona misma de Jesús y en el proyecto del Reino de Dios que vino a revelarnos de parte de Dios con palabras y obras. Justo por ello, la historia de la salvación es considerada a la luz del Misterio Pascual que transforma y envuelve la vida de los creyentes y que tiene una capacidad performativa que permite la vivencia de la fe en medio de la realidad concreta de quien la asume como orientación decisiva de su existencia. En esta perspectiva cobran especial relevancia las palabras de Benedicto XVI en su primera Encíclica cuando refería que

> "No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva" (BENEDICTO XVI, 2005, n. 2).

Vale la pena hacer, en este punto una caracterización de los distintos tipos de contenidos que se pueden presentar en la Educación Religiosa Escolar. De acuerdo con los principios didácticos expuestos por Medina y Salvador (2009) presentamos una clasificación de los contenidos de la ERE en tres tipos:

- *Contenidos conceptuales:* este tipo de contenidos hacen referencia a todo el conjunto de objetos, de hechos y de símbolos que son trasmitidos en la enseñanza de la ERE. Dichos contenidos tienen entre sí un conjunto de relaciones que se hacen necesarias desvelar para su comprensión. Usualmente requieren el ejercicio de la memorización puesto que son de gran valor para la comprensión del tema que se desarrolla en las unidades didácticas y dan pie para la construcción de otros conceptos más elaborados.
- *Contenidos procedimentales:* esta clase de contenidos hace referencia al conjunto de acciones ordenadas que deben aprenderse para poder alcanzar una meta planeada o un conocimiento específico. Habitualmente, el uso que se les da es el funcional, ya que estos conocimientos deben ser útiles para solucionar problemas. Este tipo de contenidos se muestran a menudo como habilidades, estrategias y técnicas. Dicho tipo de contenidos requerirán que el aprendizaje se dé a través de actividades experienciales y de puesta en práctica. Los contenidos procedimentales aseguran el dominio de los aprendizajes más básicos que permiten la adquisición de otros aprendizajes.
- *Contenidos actitudinales:* este tercer tipo de contenidos designan los valores y principios que deben verse implicados en el proceso de aprendizaje. Usualmente, dichos contenidos

se presentan a manera de normas, reglas o patrones de conducta que se exigen para llevar a buen término el proceso de aprendizaje. Su importancia radica en que ellos tienen un fuerte uso motivacional en cuanto implican el desarrollo o la adquisición de disposiciones y valores requeridos para que se dé el aprendizaje. Estos contenidos se asimilan en la medida en que se busca favorecer un ambiente propicio para que el conocimiento pueda darse y generar momentos específicos en que éstos puedan vivirse. Estos contenidos evidencian la pertinencia de la enseñanza en el contexto más próximo.

3.3.3 La metodología

Es sobre todo en el campo de la metodología donde podemos observar con claridad las diferencias más sobresalientes entre una educación religiosa de tipo tradicional y otra de tipo renovador. En efecto en la cuidadosa selección de los métodos, de los estilos y de las relaciones se pone en juego la intencionalidad y la naturaleza de la didáctica que se espera aplicar.

La primera y más radical diferencia radica en el modo como se entiende el mismo profesor. En una perspectiva tradicionalista, el educador se concibe como un catedrático experto en las cuestiones de fe. Dada la importancia y la solemnidad de los saberes que imparte, él debe inspirar autoridad y respeto que, a menudo, desembocan en una actitud fría y alejada con respecto a los que están aprendiendo.

Va a ser distinto el caso del educador cuando busca orientarse desde la perspectiva renovadora de la educación religiosa. Aquí se despoja de la figura de superioridad absoluta para ponerse en la actitud de quien orienta el camino y anima las búsquedas de sentido de sus estudiantes. Su tarea fundamental será la de mantener el interés de sus alumnos para que ellos vayan alcanzando la madurez de su fe.

También es importante, dentro de la cuestión de la metodología, la creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje. No es difícil suponer que para el caso de la educación religiosa tradicionalista será importante el establecimiento de un ambiente sacro que permita hacer una distinción fundamental entre lo sagrado y lo profano, entre lo natural y lo sobrenatural. En cambio, para un docente que busque propiciar una didáctica renovada lo que más debe propiciar es un ambiente de cercanía, fraternidad y compañerismo en el que se motive la recepción y puesta en práctica del Evangelio a través de prácticas cotidianas que hagan palpable la experiencia de fe.

Para lograr el aprendizaje de las verdades de fe – en la didáctica tradicionalista – el maestro deberá valerse de metodologías de carácter magistral. Esta es la mejor forma en la que puede ponerse en evidencia una de las concepciones que se maneja esta corriente: el profesor posee la verdad y debe enseñarla con autoridad y claridad a sus estudiantes. Se favorecerán, así, las metodologías que privilegien la adquisición de los saberes en la mente y debe orientarse al convencimiento y aceptación de la doctrina así como a la erradicación de dudas o errores que aparten de la fidelidad a estos contenidos.

En el caso de la didáctica religiosa renovada, en cambio, el maestro deberá animar un proceso más bien inductivo y dinámico que tenga como punto de partida la reflexión crítica de la realidad. Justamente en esta perspectiva aparece evidente el carácter propiamente ético de una educación religiosa que asume como propia la tarea que Gutiérrez ha propuesto en *Teología de la liberación. Perspectivas* para la teología: ser una "reflexión crítica sobre la praxis histórica a la luz de la fe". El mensaje, pues, se dirige a toda la persona: a su mente y a su corazón propiciando un cambio interior y un compromiso con la realidad.

Serán, por lo tanto, privilegiados los instrumentos, las actividades y los recursos que propicien la integración grupal, el diálogo y la creatividad para que los destinatarios participen activamente en la búsqueda de los sentidos y de las respuestas que se van dando por la fe.

Hecha esta diferenciación entre los dos estilos de metodologías – y propendiendo, evidentemente, por una didáctica renovada de la ERE –, vale la pena hacer notar también que, según Medina y Salvador (2009, pp. 128 ss.) también podemos rastrear en los textos escolares de ERE los elementos que ponen sus metodologías en referencia al profesor, al alumno y al contenido.

- *En cuanto se refieren al profesor:* estas metodologías le permiten al profesor identificar con facilidad los objetivos que se pretenden alcanzar en la unidad didáctica. De esta manera, los textos pueden utilizar ejemplos e informaciones adicionales para clarificar los conceptos más importantes de cada unidad. En este sentido, el diseño de los textos y la disposición de las mismas unidades deben ayudarlo a centrar y mantener la atención de sus estudiantes.

  Para el profesor debe ser importante contar con ideas breves que sobresalgan en cada unidad que le permitan ayudar a neutralizar la pérdida informativa. Así mismo, los textos escolares deben propiciar que la comprensión de las enseñanzas se vea reforzada no sólo a través del lenguaje escrito sino también de otro tipo de códigos como, por ejemplo, las imágenes.

  El desarrollo de las unidades didácticas debe permitir el desarrollo de un trabajo autónomo que el alumno pueda realizar y que se le permita acompañar. Este trabajo debe ser realizado por el mismo alumno, sin ayuda del profesor, aunque también debe permitir la orientación y guía del docente.

  Finalmente, los textos escolares deben permitir la visibilización de síntesis a lo largo o al final de la unidad didáctica que le faciliten al maestro el seguimiento de los aprendizajes de sus alumnos.

- *En cuanto se refiere al alumno:* el alumno debe poder identificar rápidamente los problemas o asuntos a tratar. Así mismo, la información que otorgan es pertinente para la comprensión de los mismos. Las actividades que plantea el texto deben permitirle hacer un ejercicio de autoevaluación y de reflexión sobre los planteamientos que puede emitir frente a un problema.

  Es importante también que se permitan los espacios de aprendizaje autónomo con un seguimiento adecuado que le permita evidenciar lo alcanzado en este proceso y las posibles dificultades presentadas. Por esto resultaría importante para el alumno evidenciar los planes de trabajo y los objetivos de su propio aprendizaje.

  Los textos escolares deben contener también otro tipo de estrategias adicionales que permitan al alumno fortalecer sus habilidades cognitivas y afectivas, tanto aquellas propias de la ERE como las que involucran todo el currículo. A este respecto, las habilidades propias de la lectura (como la inferencia, la predicción o la proposición) deben verse reflejadas a lo largo de las unidades.

  Finalmente, y además de las síntesis propias del texto, se deben plantear estrategias específicas que le ayuden a él mismo a reproducir o exponer la información aprendida.
- *En cuanto se refiere al contenido:* es importante que los textos de Educación Religiosa contengan actividades que sirvan como introducción o motivación al iniciar una unidad didáctica. De igual forma, es importante que presente también modos en que los alumnos puedan expresar y el profesor pueda conocer las ideas y opiniones previas sobre los contenidos.

  Deberá contener también otro tipo de actividades de desarrollo que presenten los conocimientos de manera clara y coherente. Al final de las unidades didácticas podrían

contar también con actividades o representaciones que faciliten la labor de la síntesis de los contenidos estudiados a lo largo de la unidad.

De igual manera, los textos deberían estar en la capacidad de ofrecer, por una parte, estrategias de refuerzo o de recuperación para los alumnos que no alcanzaron los objetivos propuestos y, por otra, estrategias de ampliación para seguir adquiriendo más conocimientos.

Es importante, de todos modos, que las presentaciones del contenido contribuyan al desarrollo de las habilidades mentales del estudiante por lo que los esquemas, mapas cognitivos y redes semánticas ayudan mucho en este sentido.

3.3.4 La evaluación

Ya hemos dicho que la imagen que se haga de la evaluación corresponde exactamente a la concepción del lugar, del momento y de la finalidad que tiene con respecto a todo el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, según la concepción que se tenga de la educación religiosa será determinado el modo preferido para evaluarla.

Nos ha quedado suficientemente clara la preocupación de la educación religiosa tradicional por el aprendizaje memorístico de saberes y verdades lo que nos hace inferir también que el fruto que se espera al término del proceso es la recitación segura y firme de las doctrinas de fe.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes será de carácter sumativo y exclusivamente académico. Como en otros estilos didácticos de otras asignaturas del currículo, lo importante de la evaluación será reflejado en una nota o un juicio valorativo que son medidos por el profesor de acuerdo a lo que pretendía que fuese aprendido.

Otro es el camino que toma la evaluación dentro de una didáctica renovada. La valoración no será únicamente final sino, y sobre todo, proceso formativo. El profesor deberá preocuparse por

evaluar no solamente los contenidos sino la participación, las actitudes y la participación de los alumnos a lo largo de todo el proceso. Las competencias de tipo actitudinal requieren un arduo trabajo de acompañamiento y atención que han de ser privilegiadas en la asignatura de religión como síntesis de todo aprendizaje.

Por lo tanto, el mismo ambiente del grupo con respecto a la clase y las actitudes generadas antes y después del aprendizaje servirá también como evaluación al docente que tiene la oportunidad de revisar sus prácticas. El compromiso cristiano asumido de manera cada vez más decidido y consciente, que se manifiesta en actitudes de fraternidad y de servicio, manifestarán la vivencia de la fe como un horizonte de sentido que va siendo asumido responsablemente.

Como lo hemos mencionado anteriormente, los textos escolares deben permitir la visibilización de síntesis a lo largo o al final de la unidad didáctica, de manera que para identificar el tipo de evaluación en los estudiantes, nos apoyamos nuevamente en los tres momentos que hemos desarrollado,

- En cuanto a la *evaluación diagnóstica:* es pertinente que los textos escolares contengan instrumentos que evalúen los conocimientos iniciales de los estudiantes y que dichos instrumentos reconozcan su contexto. De esta manera, este tipo de evaluación ha de ubicarse al inicio de la unidad didáctica o al empezar un contenido específico con el fin de detectar ideas previas acerca de la unidad a trabajar y establecer cuáles son las necesidades de los estudiantes.

  Las actividades que plantea el texto referidas a la elaboración de un diagnostico deben permitir indagar acerca del nivel de conocimiento en que se encuentra el estudiante, por lo que los textos escolares deben presentar instrumentos como historiales, entrevistas, pruebas,

etc. que permitan informar al profesor qué debe hacer antes de iniciar una unidad didáctica o profundizar sobre un tema en específico.

- En cuanto a la *evaluación formativa:* al comprender la evaluación desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta que dentro de los textos escolares los conocimientos, las habilidades y las actitudes se van generando al ir abordando una unidad didáctica o un tema en específico. Dentro del texto escolar, debe estar presente en diversos momentos de la unidad o en el desarrollo del tema para reconocer los conocimientos, los avances o las dificultades presentes en el programa que se desarrolla. Del mismo modo, el texto escolar debe presentar diversas estrategias evaluativas en cuanto al método sin olvidar que el carácter de dicha evaluación es orientativo.

  De ese modo, las actividades o instrumentos de evaluación que presenta el texto escolar deben permitir orientar y reorientar el proceso de manera que intrínsecamente conlleven a un continuo progreso del estudiante y que éste a su vez sea consciente del mismo. Las actividades o instrumentos presentes en el texto pueden ser actividades de observación, pruebas a lo largo de la unidad, ejercicios de autoevaluación o por medio de la entrevista, entre otros.

- En cuanto a la *evaluación sumativa:* en consonancia con los dos anteriores momentos de la evaluación, dentro del texto escolar la evaluación sumativa debe evaluar los conocimientos adquiridos a los largo del proceso. Por ello, al tener un carácter valorativo garantiza el que se pueda observar si se han alcanzado o no los objetivos propuestos en la unidad o el tema. Por lo tanto, las actividades o instrumentos se ubican comúnmente al final de la unidad o del tema a profundizar a través de actividades o instrumentos como pruebas finales, cuestionarios, talleres, entrevistas, ejercicios de observación y ejercicios auto-evaluativos,

que permiten conocer el proceso global del estudiante, comprobar su progreso y determinar sus necesidades.

3.4 Elementos Básicos Que Permiten Analizar Los Estilos Didácticos Presentes En Los Textos De Educación Religiosa Escolar

Una vez señaladas las principales tendencias didácticas dentro de la Educación Religiosa podemos aproximarnos a responder la cuestión que ha motivado la presente monografía: ¿cuáles son las didácticas presentes en los textos de Educación Religiosa Escolar para grado undécimo en Colombia?

Para hacer una juiciosa aproximación hemos enumerado algunos indicadores que nos permitirán analizar cuáles elementos están presentes y/o ausentes en los mismos.

La rejilla que se presenta en el siguiente capítulo nos permitirá, teniendo en cuenta los elementos aquí destacados, hacer un ejercicio de análisis sobre los contenidos, las metodologías y la evaluación de algunos textos de Educación Religiosa Escolar.

Sobre los objetivos

CUANDO SE PROPONEN UNA EDUCACIÓN TRADICIONALISTA	**CUANDO SE PROPONEN UNA EDUCACIÓN RENOVADA**
Están expresados en términos de verdades que hay que aprender.	Están expresados en términos de procesos con los que se puede aprender.
El docente es el único que conoce dichas verdades y solamente él es capaz de conocer e interpretar las enseñanzas.	El docente acude a las realidades concretas del contexto y facilita una lectura del mismo en clave de enseñanza.

Están planteados como fines que deben seguirse procedimientos específicos.	Están planteados como actitudes y habilidades que pueden alcanzarse para la mejor comprensión.
Los contenidos son el único punto de referencia para una evaluación.	Los contenidos y las actitudes son puntos de referencia en la evaluación.
Dan primacía a las habilidades de la memorización de las verdades y mandatos de la fe.	Dan primacía a las habilidades sociales como posibilitadoras de experiencias dialogantes.
Privilegian una comprensión individual y absoluta de los dogmas de fe.	Privilegian una comprensión comunitaria de la fe que encuentra diversos modos de expresión.

Sobre los contenidos

CONCEPTUALES	**PROCEDIMEN-TALES**	**ACTITUDINALES**
Designan conjuntos de objetos, hechos o símbolos.	Hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas y específicas.	Designan los valores o principios que deben verse implicados en el proceso de aprendizaje.
Describen relaciones	Incluyen habilidades,	Se presentan a

entre conceptos y hechos.	estrategias y técnicas.	manera de normas, reglas o patrones de conducta requeridos.
Uso comprensivo: son necesarios para la comprensión de toda una unidad.	Uso funcional: son contenidos para solucionar problemas.	Uso motivacional: implican el desarrollo o la adquisición de tendencias y disposiciones.
Requieren de un gran ejercicio de memorización puesto que son de gran valor para la comprensión de la unidad didáctica.	Se aprenden a través de actividades experienciales y de puesta en práctica.	Se aprenden en la vivencia de los valores y el desarrollo de las actitudes propuestas.
Generan interés para la construcción de otros conceptos.	Aseguran el dominio de los aprendizajes más básicos que permiten la adquisición de otros aprendizajes.	Evidencian la pertinencia de la enseñanza en el contexto más próximo.

Sobre las metodologías

REFERIDAS AL PROFESOR	**REFERIDAS AL ALUMNO**	**REFERIDAS AL CONTENIDO**
Identifican los objetivos con lenguaje claro.	Permiten la identificación de los problemas o asuntos a tratar en la unidad.	Contienen actividades de introducción o motivación para iniciar una unidad didáctica.
Utilizan ejemplos e información adicional para clarificar los conceptos más importantes.	Dan información pertinente para la comprensión de los problemas planteados.	Incluye actividades para conocer las ideas y opiniones previas sobre los contenidos.
El diseño y la disposición le ayudan a centrar y mantener la atención de los alumnos.	Permiten autoevaluar los planteamientos emitidos frente a un problema.	Las actividades de desarrollo presentan los nuevos conocimientos de manera clara y coherente.
Ayudan a neutralizar la pérdida informativa de los	Permite espacios de aprendizaje autónomo con su	Contiene actividades de síntesis que relacionan los

mensajes con ideas breves.	respectivo seguimiento.	contenidos estudiados.
Refuerzan la comprensión de los mensajes a través de otro tipo de códigos.	Evidencian los planes de trabajo en el que se establecen los objetivos de aprendizaje.	Propone estrategias de refuerzo y recuperación para los alumnos que no alcanzaron los objetivos previstos.
Permiten el trabajo autónomo de cada alumno sin su ayuda aunque facilita que la práctica pueda ser guiada.	Contienen estrategias de lectura tales como la inferencia, la predicción o la proposición.	Propone actividades de ampliación para seguir adquiriendo conocimientos más allá de los previstos.
Permite visibilizar síntesis o recapitulaciones a lo largo o al final de la unidad didáctica.	Plantea estrategias para reproducir o exponer la información aprendida.	Las presentaciones del contenido incluyen esquemas conceptuales, redes semánticas o mapas cognitivos.

Sobre la evaluación

DIAGNÓSTICA	**FORMATIVA**	**FINAL**
Evidencia el punto de partida del alumno.	Sigue el ritmo de aprendizaje de los alumnos.	Permite comprobar el grado en que el alumno alcanzó los objetivos previstos.
Facilita al docente el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Constata el proceso de aprendizaje.	Constata la consecución de los objetivos.
Los alumnos pueden construir conocimientos a partir de sus experiencias.	Es flexible y permite la modificación de estrategias a lo largo del período.	Permite al docente la emisión de un juicio de valor sobre el proceso seguido.

	DIAGNÓSTICA	*FORMATIVA*	*SUMATIVA*
¿Qué evaluar?	Conocimientos Contexto	Conocimientos Programa Método Progreso Dificultades	Conocimientos Proceso global Progreso
¿Para qué evaluar?	Detectar ideas previas y necesidades	Reorientar Progreso	Determinar resultados Comprobar

			necesidades
¿Cuándo evaluar?	Al inicio	Durante el Proceso	Al final
¿Cómo evaluar?	Historial Pruebas Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista
Carácter	Indagador	Orientador	Valorador

4. Rejilla De Análisis

1. SOBRE LOS CONTENIDOS		
1.1 CONCEPTUALES		
Rasgos tipificadores		**Evidencia**
1.1.1 Designan conjuntos de objetos, hechos o símbolos y las relaciones existentes entre ellos.		
1.1.2 Uso comprensivo: son necesarios para la comprensión de toda una unidad.		
1.1.3 Requieren de un gran ejercicio de memorización puesto que son de gran valor para la comprensión de la unidad didáctica.		
1.2 PROCEDIMENTALES		
1.2.1 Hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas y específicas e incluyen habilidades, estrategias y técnicas.		

1.2.2 Tienen uso funcional: son contenidos para solucionar problemas.		
1.2.3 Se aprenden a través de actividades experienciales y de puesta en práctica.		
1.3 ACTITUDINALES		
1.3.1 Designan los valores o principios que deben verse implicados en el proceso de aprendizaje.		
1.3.2 Tienen un uso motivacional.		
1.3.3 Se aprenden en la vivencia de los valores y el desarrollo de las actitudes propuestas.		

2. SOBRE LA METODOLOGIA		
2.1 REFERIDAS A LAS ACTIVIDADES		
2.1.1 Contiene actividades de		

introducción o motivación para iniciar una unidad didáctica.		
2.2.2 Incluye actividades para conocer las ideas y opiniones previas sobre los contenidos.		
2.1.3 Las actividades de desarrollo presentan los nuevos conocimientos de manera clara y coherente.		
2.1.4 Contiene actividades de síntesis que relacionan los contenidos estudiados.		
2.1.5 Propone estrategias de refuerzo y recuperación para los alumnos que no alcanzaron los objetivos previstos.		
2.1.6 Propone actividades de ampliación para seguir adquiriendo conocimientos más allá de los previstos.		
2.1.7 Las presentaciones del contenido incluyen esquemas conceptuales, redes semánticas		

o mapas cognitivos.		

3. SOBRE LA EVALUACIÓN		
Rasgos Tipificadores		**Evidencia**
3.1 DIAGNÓSTICA		
3.1.1 Se ubica al inicio de la unidad didáctica o del tema a profundizar.		
3.1.2 Tiene en cuenta su contexto y sus experiencias.		
3.1.3 Se expresa en actividades de indagación.		
3.2 FORMATIVA		
3.2.1 Se ubica durante el proceso de desarrollo de la unidad didáctica o del tema a profundizar.		
3.2.2 Permite evidenciar el proceso del alumno y reorientarlo.		
3.3 SUMATIVA		
3.3.1 Se ubica al final de la		

unidad didáctica o del tema profundizado.		
3.3.2 Permite evidenciar si se alcanzaron los objetivos planteados.		

5. Análisis De Textos

VER A JESÚS

Educación Religiosa Escolar 11: Construcción de una nueva sociedad

SM – Conferencia Episcopal de Colombia

2013

1. SOBRE LOS CONTENIDOS		
1.1 CONCEPTUALES		
Rasgos tipificadores		**Evidencia**
1.1.1 Designan conjuntos de objetos, hechos o símbolos y las relaciones existentes entre ellos.	SI	Cada unidad aborda un conjunto de elementos que se estructuran en bloque a partir de la organización del texto de la siguiente manera: A. ENFOQUE ANTROPOLÓGICO: MORAL SOCIAL Y PARTICIPACIÓN DE LAS IGLESIAS a. Moral Social b. Los mundos de este mundo c. La tierra en que vivimos d. Ecología humana e. Norte y Sur f. Trabajo y responsabilidad social B. ENFOQUE BÍBLICO: EL PROBLEMA

		SOCIAL EN EL PUEBLO DE ISRAEL a. "Recuerden que fueron esclavos en Egipto" b. Raíces de la Doctrina Social del Antiguo Testamento C. ENFOQUE BÍBLICO-CRISTOLÓGICO: EL EVANGELIO SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD a. Análisis cristiano de la realidad social b. Raíces de la Doctrina Social del Nuevo Testamento c. Raíces de la Doctrina Social: primeros cristianos D. ENFOQUE ECLESIOLÓGICO: APORTE DE LA IGLESIA A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD a. Principios de la Doctrina Social de la Iglesia b. Historia de la Doctrina Social de la Iglesia c. De Medellín a Aparecida: la Iglesia en América Latina y el Caribe

		d. Ser cristiano hoy e. Construir la paz f. El compromiso del cristiano (cf. pp. 4-5)
1.1.2 Tienen uso comprensivo: son necesarios para la comprensión de toda una unidad.	SI	Al inicio de cada unidad se plantean los contenidos más necesarios para la comprensión de su totalidad, desglosados a manera de índice y que facilitan su lectura en conjunto. A. ENFOQUE ANTROPOLÓGICO: MORAL SOCIAL Y PARTICIPACIÓN DE LAS IGLESIAS 1. MORAL SOCIAL - La condición social del ser humano - Individuo y sociedad: deberes y derechos - Sociedad y política - Participación ciudadana en Colombia - Ética y política - Religión y política - Católicos en la vida pública 2. LOS MUNDOS DE ESTE MUNDO

		- El mundo, hoy - Situaciones de la sociedad actual - El compromiso del cristiano con la sociedad 3. LA TIERRA EN QUE VIVIMOS - Agresiones al medio ambiente - Doctrina de la Iglesia sobre la ecología 4. ECOLOGÍA HUMANA - Los niños - Otros colectivos marginados - La marginación es intolerable 5. NORTE Y SUR - El hambre - La pobreza - Las formas de pobreza 6. TRABAJO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL - La administración de los bienes - Capitalismo y comunismo - El humanismo cristiano y la dignidad de la

		persona trabajadora - El trabajo, un bien para el ser humano (p. 8) B. ENFOQUE BÍBLICO: EL PROBLEMA SOCIAL EN EL PUEBLO DE ISRAEL 7. RECUERDEN QUE FUERON ESCLAVOS EN EGIPTO - Los israelitas: esclavos en Egipto - Etapas de una liberación - El pueblo de Israel se organiza: los jueces - La monarquía: Saúl, David, Salomón - ¿Derecho civil o derecho religioso? 8. RAÍCES DE LA DOCTRINA SOCIAL: ANTIGUO TESTAMENTO - Profecía y justicia - Sabios y justos - Dios, justicia comprometida (p. 52)

		C. ENFOQUE BÍBLICO-CRISTOLÓGICO: EL EVANGELIO SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD 9. ANÁLISIS CRISTIANO DE LA REALIDAD SOCIAL - Hacerse cargo de la realidad - Cargar con la realidad - Encargarse de la realidad - Leer los signos de los tiempos Corresponsables 10. RAÍCES DE LA DOCTRINA SOCIAL DEL NUEVO TESTAMENTO - Ciegos, sordos, cojos, excluidos - Jesús, profeta de la misericordia de Dios El "principio misericordia" 11. RAÍCES DE LA DOCTRINA SOCIAL: PRIMEROS CRISTIANOS - La Iglesia primitiva

		- Los pobres, "vicarios de Cristo" Dimensión social del mensaje cristiano primitivo (p. 68) D. ENFOQUE ECLESIOLÓGICO: APORTE DE LA IGLESIA A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD 12. PRINCIPIOS DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA - La dignidad de la persona - La persona, ser social Principios y valores de la Doctrina Social 13. HISTORIA DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA - Recorrido histórico: de Pío XI a Benedicto XVI Naturaleza de la Doctrina Social de la Iglesia 14. DE MEDELLÍN A APARECIDA, LA

		IGLESIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - Medellín, el clamor de los más pobres - Puebla, opción preferencial por los más pobres - Santo Domingo, fe inculturada - Aparecida, discípulos misioneros Medellín-Aparecida, Iglesia en camino 15. SER CRISTIANO HOY - Una sociedad con fuertes contrastes - El cristiano en la sociedad de consumo - El cristiano y el desarrollo tecnológico - El cristiano y la cultura Iglesia en diálogo 16. CONSTRUIR LA PAZ - Un mundo violento - Las causas de la violencia La paz, don de Dios y tarea del ser humano 17. EL COMPROMISO DEL CRISTIANO - ¿Qué hace la Iglesia?

		Al lado de los pobres (p. 84).
1.1.3 Requieren de un gran ejercicio de memorización puesto que son de gran valor para la comprensión de la unidad didáctica.	SI	Enumeramos, a continuación, las palabras clave que se desprenden de la introducción a cada unidad temática: A. ENFOQUE ANTROPOLÓGICO: MORAL SOCIAL Y PARTICIPACIÓN DE LAS IGLESIAS 1. MORAL SOCIAL: persona, norma, ley (p. 9) 2. LOS MUNDOS DE ESTE MUNDO: desigualdad social y económica (p. 23). 3. LA TIERRA EN QUE VIVIMOS: ecología, cuidado de la Tierra, agresión a la Tierra (p. 29). 4. ECOLOGÍA HUMANA: colectivos de la sociedad, agresiones (p. 33). 5. NORTE Y SUR: globalización, desarrollo, explotación, expropiación, desigualdad, pobreza (p. 39). 6. TRABAJO Y RESPONSABILIDAD

		SOCIAL: trabajo, vocación, sociedad, distribución de la riqueza, responsabilidad social (p. 43). B. ENFOQUE BÍBLICO: EL PROBLEMA SOCIAL EN EL PUEBLO DE ISRAEL 7. RECUERDEN QUE FUERON ESCLAVOS EN EGIPTO: esclavitud, liberación, opresión, intervención de Dios (p. 53). 8. RAÍCES DE LA DOCTRINA SOCIAL: ANTIGUO TESTAMENTO: Profetismo, justicia, sabiduría (p. 62-65). Se aclara que la introducción de la p. 61 no evidencia estos conceptos fundamentales sino que se encuentran a lo largo de la unidad. C. ENFOQUE BÍBLICO-CRISTOLÓGICO: EL EVANGELIO SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD

		9. ANÁLISIS CRISTIANO DE LA REALIDAD SOCIAL: lectura de la realidad, perspectiva natural, perspectiva de fe (p. 69). 10. RAÍCES DE LA DOCTRINA SOCIAL: NUEVO TESTAMENTO: marginados, misericordia, compasión (p. 76-77). Se aclara que la introducción de la p. 75 no evidencia estos conceptos fundamentales sino que se encuentran a lo largo de la unidad. 11. RAÍCES DE LA DOCTRINA SOCIAL: PRIMEROS CRISTIANOS: Iglesia primitiva, pobres, vicarios de Cristo (p. 80-82). D. ENFOQUE ECLESIOLÓGICO: APORTE DE LA IGLESIA A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD 12. PRINCIPIOS DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA: dignidad, dimensión social, Doctrina Social, convivencia (p. 85).

		13. HISTORIA DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA: siglo XX, desarrollo, sistemas socio-económicos, principios cristianos, Doctrina Social de la Iglesia (p. 89). 14. DE MEDELLÍN A APARECIDA, LA IGLESIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: Conferencias Episcopales Latinoamericanas, Concilio Vaticano II, América Latina (p. 95). 15. SER CRISTIANO HOY: globalización, desigualdad, Reino de Dios, fraternidad, igualdad (p. 101). 16. CONSTRUIR LA PAZ: violencia, paz, sociedad, justicia (p. 107). 17. EL COMPROMISO DEL CRISTIANO: ayuda, desfavorecidos, compromiso (p. 111).
1.2 PROCEDIMENTALES		
1.2.1 Hacen referencia a un	SI	Las habilidades que se proponen en los contenidos

conjunto de acciones ordenadas y específicas e incluyen habilidades, estrategias y técnicas.		procedimentales son: - Interpretar (p. 10, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 34, 36, 41, 48, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 65, 70, 71, 81, 86, 87, 97, 105). - Resumir/sintetizar (p. 10, 30, 56, 64, 86, 86). - Investigar/consultar (p. 13, 17, 40, 46, 58, 77, 90, 99, 104, 108, 112). - Comparar/relacionar (p. 13, 19, 21, 24, 40, 41, 55, 63, 71, 76, 87, 103, 105, 109). - Ejemplificar (p. 13, 44, 49, 73, 87). - Explicar/justificar (p. 15, 19, 34, 96, 103). - Localizar en un mapa (p. 24, 40, 54). - Observar (p. 26, 34, 40, 49, 57). - Seleccionar/clasificar/ordenar (p. 26, 30, 49, 112). - Analizar (p. 26, 30, 34, 40, 45, 48, 56, 72, 99, 108). - Calcular (p. 41). - Proponer (p. 49, 98, 102, 103).
1.2.2 Tienen uso funcional: son contenidos para solucionar problemas.	SI	El libro presenta a lo largo de cada unidad algunas actividades ordenadas y específicas para la comprensión de los conceptos trabajados. Dichas

		actividades están en los lados de las páginas 10, 13, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 30, 34, 36, 40, 41, 46, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 81, 86, 87, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 108, 109 y 112.
1.2.3 Se aprenden a través de actividades experienciales y de puesta en práctica.		Se expresa mediante modelos que permiten facilitar la solución de una situación, particularmente: - Cuadro de resumen (p. 93). - Tabla comparativa (p. 105). En el libro son escasas las actividades experienciales y de puesta en práctica. Aparecen solamente: - Ejercicios de trueque (p. 44). - Entrevista (p. 46).
1.3 ACTITUDINALES		
1.3.1 Designan los valores o principios que deben verse implicados en el proceso de aprendizaje.		El libro está permeado de diferentes contenidos de tipo actitudinal que se expresan, fundamentalmente en valores a trabajar. Ellos son, por ejemplo: - Democracia (p. 15, 19).

		- Ética (p. 19). - Libertad religiosa (p. 21). - Igualdad (p. 24, 40). - Derechos de los niños (p. 34). - Justicia (p. 40). - Misericordia (p. 78). - Paz (p. 107). Sin embargo, se debe destacar el hecho de que estos valores y principios se convierten en el elemento transversal de todo el libro, haciendo un énfasis particular en la dimensión del compromiso social cristiano.
1.3.2 Tienen un uso motivacional.	SI	Permiten una identificación de los principales problemas presentes en la sociedad que requieren un modo de abordar distinto. Se presentan: - Situaciones de la sociedad actual (p. 26). - Casos de víctimas del tráfico humano (p. 33). - Análisis de situaciones y preguntas sobre actitudes en la sección 'Analiza y comenta' al comienzo de cada tema (p. 23, 29, 33, 39. 43, 53, 69, 75, 79, 85, 107, 111).

		- Propuestas de frases y refranes que manifiestan valores (p. 64).
1.3.3 Se aprenden en la vivencia de los valores y el desarrollo de las actitudes propuestas.	SI	Se propone el desarrollo de una situación problema abordada con anterioridad, como por ejemplo: - Situaciones de la sociedad actual (p. 26). - Toda la unidad 15 "Ser cristianos hoy" busca desarrollar los principios estudiados en las unidades anteriores mediante la reflexión sobre propuestas alternativas (p. 101-106).

2. SOBRE LA METODOLOGIA		
2.1 REFERIDAS A LAS ACTIVIDADES		
2.1.1 Contiene actividades de introducción o motivación para iniciar una unidad didáctica.	SI	Todas las unidades del libro tienen una página inicial que presenta el título de la unidad, una breve contextualización del tema y unos documentos para trabajar.
2.2.2 Incluye actividades para conocer las ideas y opiniones previas sobre los contenidos.	SI	Todas las unidades del libro, en su página inicial cuentan con una sección denominada *Analiza y comenta* que sirve como motivación y como medio para recoger los aprendizajes previos.
2.1.3 Las actividades de desarrollo presentan los nuevos	SI	El desarrollo de los contenidos propuestos se da a través de la lectura de los documentos propuestos

conocimientos de manera clara y coherente.		(que pueden ser textos, gráficas, imágenes) que van acompañados de distintas actividades y preguntas para orientar el trabajo.
2.1.4 Contiene actividades de síntesis que relacionan los contenidos estudiados.	NO	Aunque cada unidad cuenta con una página final de síntesis, allí no se presentan propiamente actividades para los estudiantes sino un texto que sintetiza, fundamenta y amplía los conocimientos de la unidad.
2.1.5 Propone estrategias de refuerzo y recuperación para los alumnos que no alcanzaron los objetivos previstos.	NO	El texto no presenta elementos para el refuerzo o la recuperación ya que tampoco presenta estrategias de evaluación final.
2.1.6 Propone actividades de ampliación para seguir adquiriendo conocimientos más allá de los previstos.	SI	Las actividades de ampliación se presentan, habitualmente, como posibilidades de consulta en la red al comienzo de toda la unidad. Los contenidos virtuales son desarrollados por la misma editorial.
2.1.7 Las presentaciones del contenido incluyen esquemas conceptuales, redes semánticas o mapas cognitivos.	SI	En este texto se resalta la diversidad de presentación de los contenidos tenida por la editorial. Si bien el texto es predominante, se pueden encontrar varios géneros (resúmenes, exposiciones, crónicas, poemas), y también hay un buen complemento de otras herramientas como mapas, gráficas, esquemas conceptuales y tablas.

3. SOBRE LA EVALUACIÓN		
Rasgos Tipificadores		**Evidencia**
3.1 DIAGNÓSTICA		
3.1.1 Se ubica al inicio de la unidad didáctica o del tema a profundizar.	SI	Como se ha mencionado antes, al inicio de cada unidad didáctica se presenta una sección denominada *Analiza y comenta* que permite motivar al estudiante y, al mismo tiempo, identificar los conocimientos previos.
3.1.2 Tiene en cuenta su contexto y sus experiencias.	SI	Constantemente la sección *Analiza y comenta* presenta alguna situación extraída de la cotidianidad o vinculada a la situación social, política, económica o religiosa del país.
3.1.3 Se expresa en actividades de indagación.	SI	Se da privilegio a las actividades de consulta y se ve el apoyo en las herramientas virtuales que se exponen en el cuadro *En la red*.
3.2 FORMATIVA		
3.2.1 Se ubica durante el proceso de desarrollo de la unidad didáctica o del tema a profundizar.	SI	En el desarrollo de la unidad se pueden evidenciar varias actividades que se proponen para el aprendizaje de los conocimientos más relevantes de la unidad.
3.2.2 Permite evidenciar el proceso del alumno y reorientarlo.	SI	Las tareas que se evidencian a lo largo de la unidad buscan hacer énfasis en los conceptos más sobresalientes de cada unidad y aseguran que la

		atención se preste a los aprendizajes fundamentales presentados en la misma.
3.3 SUMATIVA		
3.3.1 Se ubica al final de la unidad didáctica o del tema profundizado.	NO	No se evidencian propuestas de evaluación al final de la unidad.
3.3.2 Permite evidenciar si se alcanzaron los objetivos planteados.	NO	No se evidencian propuestas de evaluación al final de la unidad.

El texto de la editorial SM, titulado *Ver a Jesús. Constructores de una nueva sociedad*, encuentra el horizonte de su desarrollo a partir de los estándares para la Educación Religiosa propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia. En la misma presentación del texto se indica que dichos estándares "*fueron renovados a partir de los ejes temáticos para atender a los nuevos temas y problemas que han surgido de la mentalidad actual y a las nuevas circunstancias religiosas, socio-políticas y culturales*" (p. 3).

Por lo tanto, se descubre un ejercicio en el que busca superarse una comprensión individual y absoluta de la fe para privilegiar los dinamismos de interpretación de la presencia salvadora de Dios. Las denominadas *nuevas circunstancias* se presentan como el contexto vital de lectura de la Educación Religiosa y lo pone en la dinámica de una metodología renovada.

A nivel de estructura del mismo texto, podemos evidenciar una dinámica de secuencialidad entre los cuatro enfoques propuestos por los estándares: antropológico, bíblico, cristológico y

eclesiológico. En las páginas 4 y 5 se puede evidenciar que dicha estructura (y, por supuesto, la distribución de los contenidos) obedecen a preguntas claras sobre el sentido mismo de la vida social y sobre el horizonte de comprensión que la fe cristiana puede dar a la misma.

No resulta fácil evidenciar los contenidos procedimentales que se dan en el texto: si bien es cierto que las actividades planteadas en el libro apuntan hacia el desarrollo de una habilidad o al alcance de una meta, pareciera que dichos contenidos se expresan solamente en los ejercicios propuestos al estudiante para su desarrollo.

Frente a las metodologías trabajadas por el libro vale la pena rescatar, ante todo, el diseño y la diagramación que lo hacen llamativo para los jóvenes. No se trata de un texto denso sino que se presenta como una colección de enseñanzas agrupadas en unidades que se ven reforzadas, además del uso de textos, por tablas, gráficos, imágenes y hasta caricaturas.

Sin embargo, hace falta que las síntesis de las distintas unidades se presenten de forma sistemática y organizada para facilitar la comprensión de los contenidos estudiados a lo largo de la unidad. Podría señalarse también que la ausencia de actividades que se presenten al final a manera de evaluación sumativa no dejan que el estudiante o el profesor sepan, fácilmente, cuáles eran los conocimientos a alcanzar.

Resulta muy interesante observar cómo el texto se hace en sí llamativo y propicia la relación de conocimientos adquiridos en otros campos del saber a través de herramientas de ampliación de contenidos. Hemos señalado cómo, al inicio de cada unidad, propone unas herramientas de consulta en la red. Pero dentro del mismo texto abundan las referencias bibliográficas y fragmentos de diversas obras que permiten la profundización de los mismos contenidos disciplinares.

Frente a los elementos de evaluación, ya nos hemos referido al sobresaliente hecho que al inicio de cada unidad didáctica haya una sección que se proponga motivar al estudiante a introducirse en el tema abordado y, al mismo tiempo, sirva como instrumento para la recolección de los presaberes. Constantemente aparecen referencias a situaciones sociales que no son del total desconocimiento del joven estudiante de undécimo grado.

En el desarrollo de la unidad se pueden evidenciar varias actividades que se proponen para el aprendizaje de los conocimientos más relevantes de la unidad.

Las tareas que se evidencian a lo largo de la unidad buscan hacer énfasis en los conceptos más sobresalientes de cada unidad. Estas actividades se presentan de diversas maneras e implican habilidades cognitivas como la comprensión lectora, la argumentación y la proposición que han estado en auge durante varios años en la educación media.

Se evidencia, de todos modos, que no se presenten dinámicas de evaluación sumativa o final al término de las unidades didácticas.

CAMINOS DE FE

El proyecto de vida social - 11

Santillana

2012

1. SOBRE LOS CONTENIDOS		
1.1 CONCEPTUALES		
Rasgos tipificadores		**Evidencia**
1.1.1 Designan conjuntos de objetos, hechos o símbolos y las relaciones existentes entre ellos.	SI	Cada unidad aborda un conjunto de elementos que se estructuran en bloque a partir de la organización del texto de la siguiente manera: E. ENFOQUE ANTROPOLÓGICO: LA RELIGIÓN, UNA REALIDAD EN LA SOCIEDAD HUMANA a. El hecho religioso y la experiencia de Dios. b. ¿Es posible creer? c. Religiones del mundo. F. ENFOQUE BÍBLICO: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA RELIGIÓN a. Dios se revela al ser humano. b. Religión, Estado y sociedad.

		c. Fe y crecimiento personal. G. ENFOQUE CRISTOLÓGICO: EL CRISTIANISMO FRENTE AL MUNDO GLOBALIZADO a. Fe, globalización y secularización. b. Fe, ciencia y biotecnología. c. Fe y ateísmo. H. ENFOQUE ECLESIOLÓGICO: LA IGLESIA HACE POSIBLE LA CIVILIZACIÓN DEL AMOR a. Constructores de reconciliación y paz. b. La Doctrina Social de la Iglesia. c. Lo que distingue el amor cristiano. (cf. pp. 6-7)
1.1.2 Tienen uso comprensivo: son necesarios para la comprensión de toda una unidad.	SI	En la página de inicio de cada unidad aparece una sección denominada *Para pensar* que enfoca, a través de una lectura breve los aspectos más importantes que se estudiarán en la misma.
1.1.3 Requieren de un gran ejercicio de memorización puesto que son de gran valor para la comprensión de la unidad didáctica.	SI	Dichos contenidos se manifiestan, para la facilidad de su comprensión, en la sección *ABC Bíblico* al inicio de cada unidad didáctica, como son: - Religión (p. 14).

		- Fe (p. 22). - Nirvana (p. 30), - Revelación (p. 42). - Teocracia (p. 50). - Revelación y fe (p. 58). - Confesionalidad (p. 72). - Religiones monoteístas (p. 72). - Clonación (p. 81). - Inviolabilidad (p. 81). En la tercera y cuarta parte, esta sección disminuye notablemente. Sin embargo, el texto incluye un glosario en la parte final (p. 126) que da los elementos básicos para la comprensión de la unidad.
1.2 PROCEDIMENTALES		
1.2.1 Hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas y específicas e incluyen habilidades, estrategias y técnicas.	SI	Las habilidades que se proponen en los contenidos procedimentales son: - Comprender (p. 12). - Reconocer (p. 12). - Valorar (p. 12). - Responder preguntas (p. 16, 19, 21, 27, 29, 32, 35).

		- Opinar (p. 17). - Exponer (p. 17, 29, 33). - Completar un cuadro (p.17, 19, 20, 24, 25, 32, 33). - Buscar citas bíblicas (p. 21). - Interpretar citas bíblicas (p. 21, 24). - Escribir un ensayo (p. 25). - Consultar información adicional (p. 27, 35). - Completar esquemas (p. 28).
1.2.2 Tienen uso funcional: son contenidos para solucionar problemas.	SI	El libro presenta a lo largo de cada unidad algunas actividades ordenadas y específicas para la comprensión de los conceptos trabajados. Dichas actividades están en los lados de las páginas 10, 13, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 30, 34, 36, 40, 41, 46, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 81, 86, 87, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 108, 109 y 112.
1.2.3 Se aprenden a través de actividades experienciales y de puesta en práctica.		En el libro son escasas las actividades experienciales y de puesta en práctica. Se remiten sobre todo a experiencias de lectura y compresión. Se debe destacar, sin embargo la vinculación continua de los contenidos a la vida personal de cada estudiante.
1.3 ACTITUDINALES		

1.3.1 Designan los valores o principios que deben verse implicados en el proceso de aprendizaje.		El libro está permeado de diferentes contenidos de tipo actitudinal que se expresan, fundamentalmente en valores a trabajar. Ellos son, por ejemplo: - Justicia (p. 15, 19). - Solidaridad (p. 31). - Diálogo (p. 32, 51). - Igualdad (p. 24, 40). - Paz (p. 100, 101, 108). - Responsabilidad (p. 115). Como en el caso del libro anterior, se debe destacar el hecho de que estos valores y principios se convierten en el elemento transversal de todo el libro, haciendo un énfasis particular en la dimensión del compromiso social cristiano.
1.3.2 Tienen un uso motivacional.	SI	
1.3.3 Se aprenden en la vivencia de los valores y el desarrollo de las actitudes propuestas.	SI	

2. SOBRE LA METODOLOGIA		
2.1 REFERIDAS A LAS ACTIVIDADES		
2.1.1 Contiene actividades de introducción o motivación para iniciar una unidad didáctica.	SI	Todas las unidades del libro tienen una página inicial que presenta el enfoque de la unidad, los estándares de aprendizaje, los contenidos a trabajar, la sección *Para pensar* y unas preguntas de motivación.
2.2.2 Incluye actividades para conocer las ideas y opiniones previas sobre los contenidos.	SI	Todas las unidades del libro, en su página inicial cuentan con una serie de preguntas que permiten al estudiante fortalecer su capacidad interpretativa frente al tema que se va a estudiar.
2.1.3 Las actividades de desarrollo presentan los nuevos conocimientos de manera clara y coherente.	SI	El libro presenta las actividades de una manera coherente con las competencias básicas que se propone alcanzar, a saber: dar razón de la fe, integrar fe y vida, y aplicar a la realidad.
2.1.4 Contiene actividades de síntesis que relacionan los contenidos estudiados.	SI	La última actividad propuesta en cada unidad (identificada por el título *Propongo* de la sección *Aplico a la realidad*) propone un ejercicio que sirve para recoger los aprendizajes adquiridos, presentarlos de manera clara y proponer nuevos desarrollos.
2.1.5 Propone estrategias de refuerzo y recuperación para los alumnos que no alcanzaron los objetivos previstos.	NO	El texto no presenta elementos para el refuerzo o la recuperación ya que tampoco presenta estrategias de evaluación final.

2.1.6 Propone actividades de ampliación para seguir adquiriendo conocimientos más allá de los previstos.	SI	Las actividades de ampliación se presentan al final de cada una de las cuatro partes del textos como el desarrollo de una sección denominada *Investigo desde la fe*. En ella se plantean ejercicios adicionales de profundización sobre los temas estudiados y ejercicios de investigación.
2.1.7 Las presentaciones del contenido incluyen esquemas conceptuales, redes semánticas o mapas cognitivos.	SI	En este texto se resalta de manera particular el uso de tablas y de cuadros para completar. Se presentan, a menudo, como herramientas necesarias para sintetizar la información dada por el mismo texto o como primera herramienta de análisis para nueva información recolectada. Sin embargo, no se evidencian mapas mentales de mayor complejidad.

3. SOBRE LA EVALUACIÓN		
Rasgos Tipificadores		**Evidencia**
3.1 DIAGNÓSTICA		
3.1.1 Se ubica al inicio de la unidad didáctica o del tema a profundizar.	SI	Como se ha mencionado antes, al inicio de cada unidad didáctica se presenta una sección de preguntas que permite motivar al estudiante y, al mismo tiempo, identificar los conocimientos previos.
3.1.2 Tiene en cuenta su	SI	La sección de preguntas presenta siempre alguna

contexto y sus experiencias.		situación extraída de la cotidianidad o vinculada a la situación social, política, económica o religiosa del país, de la comunidad local o de la vida propia.
3.1.3 Se expresa en actividades de indagación.	NO	Las actividades de indagación resaltan con mayor fuerza en las actividades de evaluación formativa, es decir, en el desarrollo de los contenidos.
3.2 FORMATIVA		
3.2.1 Se ubica durante el proceso de desarrollo de la unidad didáctica o del tema a profundizar.	SI	En el desarrollo de la unidad se pueden evidenciar varias actividades que se proponen para el aprendizaje de los conocimientos más relevantes de la unidad, sobre todo en el desarrollo de las competencias *Doy razón de mi fe* e *Integro fe y vida*.
3.2.2 Permite evidenciar el proceso del alumno y reorientarlo.	SI	Las tareas que se evidencian a lo largo de la unidad buscan hacer énfasis en los conceptos más sobresalientes de cada unidad y aseguran que la atención se preste a los aprendizajes fundamentales presentados en la misma.
3.3 SUMATIVA		
3.3.1 Se ubica al final de la unidad didáctica o del tema profundizado.	SI	Las actividades finales de cada unidad se presentan de manera clara y están bien definidas en el desarrollo de la competencia *Aplico a la realidad*.
3.3.2 Permite evidenciar si se alcanzaron los objetivos	SI	Las actividades aquí mencionadas están en directa relación con los objetivos propuestos a través de los

planteados.		*estándares de aprendizaje* al inicio de cada unidad. Sobresale la vinculación de los temas estudiados a la vida personal de cada estudiante.

El texto de la editorial Santillana, que hace parte de la colección *Caminos de fe* y que recibe, en grado undécimo el título *El proyecto de vida social*, ha sido elaborado de acuerdo a los estándares de Educación Religiosa Escolar de la Conferencia Episcopal Colombiana. En la presentación del texto se indica que el texto "*responde a la enseñanza de la religión católica en nuestro país, contribuye a mejorar las relaciones que se establecen en la familia, la escuela y la sociedad, invita a reflexionar y asumir actitudes cristianas a la luz de la sagrada Biblia y permite conocer y comprender diversos documentos de la Iglesia católica*" (p. 4).

El objeto de estudio que se determina para el año escolar ("proyecto de vida social"), es presentado como una experiencia significativa que se analiza a partir de cuatro enfoques: el enfoque antropológico, que estudia los temas desde el punto de vista humano, social y cultural; el enfoque bíblico, que analiza los temas desde la perspectiva del Antiguo Testamento; el enfoque cristológico, que presenta las enseñanzas de Jesús desde el Nuevo Testamento y la experiencia de los apóstoles; y el enfoque eclesiológico, que desarrolla los temas en el contexto de la tradición de la Iglesia.

En las páginas 4 y 5 se dejan ver claramente las competencias o aprendizajes básicos que comprendemos en el presente trabajo como contenidos procedimentales y que son también cuatro. La primera competencia es denominada "Comprendo mi fe" y busca desarrollar habilidades para saber comprender los temas y las fuentes de la revelación cristiana. La segunda

competencia es denominada “Doy razón de mi fe” y busca que el estudiante esté en capacidad de saber dar razón de la fe a partir de actividades que privilegian el uso de la Biblia y el conocimiento de hechos de la tradición cristiana. La tercera competencia se llama “Integro fe y vida” y se presenta con el objetivo de descubrir la importancia de saber integrar la fe a la vida personal y social. El último de estos aprendizajes es “Aplico a la realidad” que busca llevar los contenidos estudiados a la realidad social, cultural y humano.

Frente a las metodologías trabajadas por el libro es bueno destacar el diseño y la diagramación que lo convierten en un texto agradable y llamativo para los jóvenes. Aunque presenta amplios textos que dan a conocer el tema, se destacan los cuadros auxiliares que amplían la información así como la aplicación de negrita para resaltar las palabras claves de cada eje temático.

Debido a su organización de cada tema en torno al desarrollo de las cuatro competencias que hemos mencionado anteriormente, resulta claro que la adquisición de las dos últimas se da a través de actividades que siempre implican un ejercicio de síntesis. En la rejilla se menciona cómo las actividades de la sección *Propongo* se resaltan por buscar captar el mayor número de aprendizajes adquiridos en la unidad.

En el texto se encuentran presentes algunos fragmentos de textos religiosos, de ciencia y de técnica que permiten el diálogo entre saberes y motivan a la generación de nuevo conocimiento así como al despertar de habilidades básicas de investigación como la consulta bibliográfica o a través de internet.

Frente a la evaluación, es claro que el inicio de cada unidad didáctica tiene una función primordialmente motivacional que quiere animar al estudiante a iniciar el estudio del tema. Al

mismo tiempo, esta sección de cada unidad busca identificar los conocimientos previos relacionándose con una situación social, política, económica o religiosa de su contexto.

Las actividades propuestas en el texto están en directa relación con los objetivos propuestos a través de los estándares de aprendizaje al inicio de cada unidad. Parece que la vinculación de los temas a la vida personal es un principio claro en el manejo de este texto.

Se evidencia también que no se presentan estrategias claras de evaluación al final de las unidades didácticas.

CONSTRUCTORES DE UNA NUEVA SOCIEDAD

Área de Educación Religiosa: Talleres Educativos - Grado 11

Ediciones Paulinas

María Edith Ortiz Eslava

1. SOBRE LOS CONTENIDOS		
1.1 CONCEPTUALES		
Rasgos tipificadores		**Evidencia**
1.1.1 Designan conjuntos de objetos, hechos o símbolos y las relaciones existentes entre ellos.	SI	El texto para el docente aclara que maneja una didáctica de la correlación, de manera que los elementos a trabajar están íntimamente ligados y desarrollados en este caso en módulos (termino para el docente) y unidades (termino para el estudiante), compuestos por una serie de talleres (en el libro del estudiante los talleres reciben el nombre de temas/contenidos), que para su comprensión son abordados de la siguiente manera: A. MODULO 1 Introducción al área (Exclusivo en el libro para el docente, cuyo interés particular es introducir al docente en la pedagogía y especificidad del área de religión)

		B. MODULO 2 (Unidad 1) MI REALIDAD SOCIAL TALLERES 1. ¿Por qué debo conocer mi realidad social? 2. ¿Cómo conozco mi realidad social? 3. ¿Situaciones sociales que me interrogan? 4. Leo la realidad a la luz de la fe C. MODULO 3 (Unidad 2) APORTO A LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA SOCIEDAD TALLERES 1. Una mirada a las principales ideologías 2. Fundamentos de la Doctrina social de la Iglesia 3. Valores que promueven la Doctrina social de la Iglesia 4. La iglesia en el mundo de hoy. D. MODULO 4 (Unidad 3)

		ME COMPROMETO EN LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA SOCIEDAD TALLERES 1. Características y propiedades de una nueva sociedad. 2. Nueva sociedad y civilización del amor. 3. Acciones de la iglesia para una nueva sociedad. 4. Mi compromiso en la acción social. Cf. (pp.31,32,33)
1.1.2 Uso comprensivo: son necesarios para la comprensión de toda una unidad.	SI	Al inicio de cada módulo (unidad) se presentan los contenidos a manera de propósitos a alcanzar y los cuales permitir a medida de su desarrollo la comprensión de la unidad y de cada uno de los talleres a trabajar. Están subdivididos en dos enfoques generales y permiten determinar los contenidos necesarios para la comprensión de la unidad: MODULO 1 (Introductorio para el docente)

		MODULO 2 (Unidad 1) MI REALIDAD SOCIAL ENFOQUE ANTROPOLOGICO • Realidad personal • Situaciones sociales ENFOQUE RELIGIOSO • Realidad social desde la Doctrina social de la Iglesia • Lectura de la realidad desde la fe. MODULO 3 (Unidad 2) APORTO EN LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA SOCIEDAD ENFOQUE ANTROPOLOGICO - Valores de la Doctrina social de la Iglesia. - Juicio critico - Ideologías sociales. ENFOQUE RELIGIOSO - Principios doctrinales - Construcción de sociedad. - Iglesia y Mundo Hoy MODULO 4 (Unidad 3) ME COMPROMETO EN LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA SOCIEDAD

		ENFOQUE ANTROPOLOGICO -Ayudar en la construcción de una sociedad mejor. -Los valores y líneas de acción en la construcción de la nueva sociedad. ENFOQUE RELIGIOSO - Conciencia - Cristiano en la Iglesia - Acción social integral Cf. (pp. 36, 78, 126)
1.1.3 Requieren de un gran ejercicio de memorización puesto que son de gran valor para la comprensión de la unidad didáctica.	SI	Se enuncian, a continuación, las palabras clave que se desprenden de la introducción de cada conjunto de talleres que componen los módulos (unidad temática): MODULO 2 Taller 1 ¿Por qué debo conocer mi realidad social? <u>Experiencia Humana</u> - Realidad social, comunidad humana, mundo (p.37) <u>Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana</u> - Análisis de realidad, compasión (p.39)

		Unión con la liturgia y vida de la iglesia - Luz del mundo, Joven (p. 41) Taller 2 ¿Cómo conozco mi realidad social? Experiencia Humana - Cambio global, Análisis (p. 48) Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana - Pastoral social, persona humana, entorno social (p. 53) Unión con la liturgia y vida de la iglesia - Contemplación, presencia del espíritu, Palabra (p.59) Taller 3 Situaciones sociales que me interrogan. Experiencia Humana - Solidaridad, tolerancia, egoísmo, dolor, sufrimiento, violencia, alegría, amistad (p. 65) Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana - Realidades de los pueblos, igualdad social (p.66)

		Unión con la liturgia y vida de la iglesia - Comunidad parroquial, situación social (p. 69) Taller 4 Leo la realidad a la luz de la fe Experiencia Humana - Indiferencia, perspectiva de fe (p. 71) Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana - Dignidad de la persona, conferencia episcopal, mirada de fe (p. 73) Unión con la liturgia y vida de la iglesia - Promoción de la persona humana, preocupación social de la Iglesia (74) MODULO 3 Taller 1. Una mirada a las principales ideologías. Experiencia Humana - Ideología, cultura, comunidad (p.79) Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana - Derechos humanos, vida, vaticano II (p.80) Unión con la liturgia y vida de la iglesia

		- Oración (p.84) Taller 2 Fundamentos de la Doctrina social de la Iglesia. <u>Experiencia Humana</u> - Doctrina social de la iglesia, valores (p.93) <u>Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana</u> - Doctrina social de la Iglesia (p.94) <u>Unión con la liturgia y vida de la iglesia</u> - Función social (p.95) Taller 3 Valores que promueven la Doctrina social de la Iglesia <u>Experiencia Humana</u> - Crisis de valores, persona, ético (p.106) <u>Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana</u> - Valores sociales (p. 107) <u>Unión con la liturgia y vida de la iglesia</u> - Trabajo, familia, sociedad, mundo (p. 108) - Taller 4 La Iglesia en el mundo de hoy <u>Experiencia Humana</u>

		- Iglesia, inculturación, Pueblo (p. 113) Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana - Familia, cultura, sociedad (p. 114) Unión con la liturgia y vida de la iglesia - Necesidades personales y comunitarias (p. 119) MODULO 4 Taller 1. Características y prioridades de una nueva sociedad. Experiencia Humana - Civilización del amor, organización social, neoliberal, menos favorecidos, espiritual, ético, cultural (p. 127) Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana - Solidaridad, pastor (p. 128) Unión con la liturgia y vida de la iglesia - Fe, esperanza (p. 129) Taller 2 Nueva sociedad y civilización del amor Experiencia Humana - Primera comunidad cristiana, pentecostés,

		mandamiento del amor, modelo de sociedad, reconocimiento (p. 138) <u>Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana</u> - Espacio vital, compromiso cristiano (p. 139) <u>Unión con la liturgia y vida de la iglesia</u> - Civilización del amor (p. 142) Taller 3 Acciones de la Iglesia para una nueva sociedad. <u>Experiencia Humana</u> - Humanidad, vida, moral, destrucción humana (p. 146) <u>Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana</u> - Transformación social y cultural, magisterio, cambio continuo (p. 147) <u>Unión con la liturgia y vida de la iglesia</u> - Justicia, paz (p. 148) Taller 4 Mi compromiso en la acción social. <u>Experiencia Humana</u> - Acción social, integridad, libertad,

		compromiso social (p. 152) <u>Investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana</u> - María madre de Dios, creyente (p. 153) <u>Unión con la liturgia y vida de la iglesia</u> - Bienestar, Joven, compromiso (p. 158)
1.2 PROCEDIMENTALES		
1.2.1 Hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas y específicas e incluyen habilidades, estrategias y técnicas.	SI	Dentro de los talleres, el docente por medio de las actividades propuestas trabaja los contenidos desarrollando las siguientes habilidades procedimentales: - Responder (p. 37). - Analizar (p. 41)- (p. 53) – (p. 65) – (p. 73) – (p. 106) - (p. 114) - Escribir un ensayo (p. 79) (p. 114) - Socializar (p.53) - (p. 93) - Tomar apuntes (p. 53) – (p.93) – (p. 120) - Reflexionar (p.53)- (p. 95)- (p. 146) – (p.153) - Consultar información previa (p. 79) - (p. 113) - Completar cuadro (p. 106)

		- Consultar información adicional (p.73) - Elaboración de informes escritos (p. 113) - Resolver cuestionario (p. 147)
1.2.2 Tienen uso funcional: son contenidos para solucionar problemas.	SI	El texto contiene un conjunto de textos de apoyo funcional principalmente de carácter informativo y en segundo lugar de carácter formativo. Todos los talleres sin excepción contienen este tipo de contenidos. Los textos son lecturas enfocadas más al acercamiento y profundización del tema que a la solución de problemas. Los contenidos de apoyo *son una ayuda que se ofrece al docente para la síntesis doctrinal que el docente está llamado a realizar en medio de los diálogos y discusiones* (pp. 22, 23) Estos textos de corte funcional son tomados de distintas fuentes: • La sagrada escritura • El Catecismo de la Iglesia Católica • De autores contemporáneos

		• Otros
1.2.3 Se aprenden a través de actividades experienciales y de puesta en práctica.	SI	El texto sugiere en la mayoría de los talleres(no en su totalidad y no siempre en el primer paso de cada taller) alguna actividad que el docente debe orientar, invitar y guiar para el desarrollo de actividades de corte experiencial que involucren a los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos, esto se refleja en actividades de: • Diálogo (p. 37) - (p. 59) • Oración desde lectura de la realidad (p.59) – (p.84) – (p. 95) – (p. 129)- (p. 141) – (p.158) • Investigar en su parroquia, localidad y/o contexto más cercano (p.69) • Entrevista (p. 75)- (p. 120) • Cantar (p. 149) En todas las actividades mencionadas no existe ningún tipo de guía orientadora para su desarrollo, quedan solamente enunciadas como propuestas que el docente debe transmitir a sus estudiantes. Por ello,

		se logra vislumbrar que en su inmensa mayoría las demás actividades se remiten sobre todo a experiencias de lectura, consignación de datos y compresión.
1.3 ACTITUDINALES		
1.3.1 Designan los valores o principios que deben verse implicados en el proceso de aprendizaje.	SI	La temática que aborda el texto de manera específica en el grado undécimo es una convocatoria a madurar y crecer en el campo social, que parte obviamente del crecimiento personal. Por ello los talleres lanzan al estudiante al desarrollo de valores relacionados con la temática, se pueden enumerar los siguientes: Como valores transversales: - Bienestar social - La justicia - Sociedad Humana - La paz - Justicia social - Dignidad de la persona - Bien común - El respeto

		Cf. (p.28,29,30) MODULO 2 - Compasión (p.39) - El valor de la Persona humana (p. 53) - Solidaridad (p.65) - Dignidad de la persona (p.73) MODULO 3 - Comunidad (p.79) - Persona (p.106) - Trabajo (p.108) - Familia (pp.108, 114) - Solidaridad(p.119) MODULO 4 - Fe (p.129) - Comunidad (p. 138) - Compromiso y Solidaridad (p.139) - Paz (p. 148) - Justicia (p.148) - Libertad (p. 152) - Responsabilidad social y Compromiso

		social (p.152) Todo este conjunto de valores gira en torno a la formación de un ser humano consciente de su naturaleza social y de su compromiso como constructor de una nueva sociedad basada en los principios de la fe cristiana católica.
1.3.2 Tienen un uso motivacional.	SI	En la finalización de cada taller hay una lectura que pretende motivar al joven a continuar en la profundización del tema, basado en experiencias de la realidad cristiana como relatos que cuestionan e invitan al discernimiento del estudiante. Es una lectura -ejemplo de realidad denominado *"Sabías que" y* permite una identificación de experiencias o textos que buscan motivar y cuestionar al estudiante. Están presentes en: "Sabias que": - Experiencia(pp. 46,47) - ¿Hacia dónde caminar? (pp.61,62,63,64) - Una aproximación católica al señor de los

		anillos (pp. 69,70) - Secretariado nacional de pastoral social (pp. 75, 76,77) - Stephen Jay Gould (pp. 85 -92) - Un aplauso a los trabajos del Hogar (pp. 96 - 105) - San José Obrero (pp.109- 112) - El Mundo se torna una aldea (pp. 125) - Universidad, política y Montañismo (pp. 130 - 137) - Beata Gianna Beretta Molla (p. 143 - 145) - Ciudadano (p.150, 151) - San Ezequiel moreno (p. 159 - 160)
1.3.3 Se aprenden en la vivencia de los valores y el desarrollo de las actitudes propuestas.	SI	Se presenta en cada unidad por medio del desarrollo de un taller enfocado desde nuestra perspectiva al compromiso directo de quien aprende. Se puede ver de la siguiente manera: MODULO 2 TALLER 3: Situaciones sociales que me interrogan (p.65) MODULO 3 TALLER 3:Valores que promueve la DSI (p. 106)

		(como orientación y guía de los valores que vive el cristiano) MODULO 4 TALLER 4: Mi compromiso en la Acción social (p.152) Cada taller aborda una serie de valores, pero los anteriormente mencionado buscan de una manera más clara abordar al joven y proponerle las actitudes que se pretende forme en si mismo.

2. SOBRE LA METODOLOGIA		
2.1 REFERIDAS A LAS ACTIVIDADES		
2.1.1 Contiene actividades de introducción o motivación para iniciar una unidad didáctica.	SI	En el texto, todos los talleres (temas) desarrollados en cada módulo (Unidad) contienen actividades de motivación al inicio de cada tema. Se puede observar que algunas motivaciones corresponden a la introducción o contextualización del tema y no propiamente a una actividad. Y se diferencia explícitamente pues está ubicado como título introductorio de cada taller: “Motivación”. Además de estas actividades el libro del estudiante

		también contiene una introducción a cada unidad denominada "*lo que vamos a estudiar*", indicadores de logro y una especie de síntesis doctrinal llamada "*lo que aprendimos de Jesús y la Iglesia*", esta última orientada por el docente.
2.2.2 Incluye actividades para conocer las ideas y opiniones previas sobre los contenidos.	SI	El texto puntualiza que en el libro del estudiante, el docente encuentra tres actividades a desarrollar en cada unidad (p. 24): • Actividad preliminar • Actividades en Clase • Actividades de Investigación. Sin embargo en el texto abordado que es el del docente, no se puntualiza cual tipo de actividad se desarrolla. Se puede observar que cada paso contiene una actividad y se deduce que en relación al texto del estudiante cada actividad de inicio corresponde al orden (preliminar) antes mencionado. De lo anterior se enumeran actividades para conocer ideas previas en el texto en (p. 37) – (p.65)

		– (p. 73) – (p.93) – (p. 106) – (p. 128) – (p. 146) – (p.147) –(p.152)
2.1.3 Las actividades de desarrollo presentan los nuevos conocimientos de manera clara y coherente.	SI	El texto aborda en cada taller un tipo de relación tripartita desde el siguiente conjunto de pasos: 1. LA EXPERIENCIA HUMANA 2. INVESTGACION SOBRE LAS FUENTES DE LA TRADICION CRISTIANA 3. UNION CON LA LITURGIA Y LA VIDA DE LA IGLESIA Los elementos anteriormente mencionados dan una organización estructurada para el abordaje de cada uno de los talleres (temas/ contenidos). Están organizados en tres pasos con el propósito de profundizar en una experiencia humana, colocándola en diálogo con la experiencia cristiana. Su organización es coherente.
2.1.4 Contiene actividades de síntesis que relacionan los contenidos estudiados.	SI	En el texto el ejercicio de síntesis se desarrolla como la construcción de conclusiones, algunas son: De corte invitatorio, artístico, de apoyo o de sugerencia:

		• Uso de recortes (p. 37) • Realización de afiches, comics, grafitis. (p. 73) • Elaboración de carteleras (p. 106) • Elaboración de collage (p. 139) • Debate (p. 146) De relación y síntesis • Construcción Pirámide axiológica "Síntesis" (109) • Listado de conclusiones (p. 53) – (p.67) – (p. 107) – (p. 113) – (p. 139) • Listado de propuestas de trabajo (p. 153)
2.1.5 Propone estrategias de refuerzo y recuperación para los alumnos que no alcanzaron los objetivos previstos.	NO	Ninguno de los talleres (temas) abordados presentan algún tipo de actividad o estrategia de recuperación o refuerzo para aquellos alumnos que no alcanzaron los propósitos planteados por el texto al inicio de cada módulo.
2.1.6 Propone actividades de ampliación para seguir adquiriendo conocimientos más allá de los previstos.	NO	Aunque cada taller cuenta con un texto de enriquecimiento y profundización, en dicho texto no se presentan propiamente actividades para los estudiantes sino una extensión de lo visto en el taller desde un una lectura ejemplo de realidad

		denominado *"Sabías que"*
2.1.7 Las presentaciones del contenido incluyen esquemas conceptuales, redes semánticas o mapas cognitivos.	NO	A lo largo del texto ninguno de los talleres desarrolla su contenido por medio de esquemas conceptuales, redes semánticas o mapas cognitivos. Cabe aclarar que el único esquema que se presenta, es al inicio de cada módulo con el fin de presentar los propósitos y los talleres a tratar.

3. SOBRE LA EVALUACIÓN		
Rasgos Tipificadores		**Evidencia**
3.1 DIAGNÓSTICA		
3.1.1 Se ubica al inicio de la unidad didáctica o del tema a profundizar.	SI	Los módulos con sus respectivos talleres traen formulados algunos indicadores del logro, que pretenden dar a conocer al estudiante lo que se espera se apropie o que reconozca que tipo de saberes previos posee. Están expresados a manera de propósitos en cada enfoque (antropológico o religioso) El conjunto de actividades planteadas en algunos de los talleres puede pretender reconocer saberes previos como se menciona en el anterior cuadro.
3.1.2 Tiene en cuenta su	SI	El conjunto de actividades planteadas en cada paso

contexto y sus experiencias.		tiene en cuenta el conjunto de experiencias concretas del estudiante, relacionándolo con su contexto más cercano. Como por ejemplo la realización de la entrevista al sacerdote de su parroquia, etc. (p. 120)
3.1.3 Se expresa en actividades de indagación.		El texto del docente propone un buen número de actividades de consulta e investigación: - Consultar información previa (p. 79) - (p. 113) - Consultar información adicional (p.73) • Investigar en su parroquia, localidad y/o contexto más cercano (p.69) • Entrevista (p. 75)- (p. 120) Se aclara en el texto del docente que el libro del estudiante contiene dicho tipo de actividades, denominadas *actividades de investigación.*
3.2 FORMATIVA		
3.2.1 Se ubica durante el proceso de desarrollo de la unidad didáctica o del tema a	SI	Se expresa claramente en el conjunto de actividades propuestas en el segundo paso de cada taller: Investigación sobre las fuentes

profundizar.		Los módulos con sus respectivos talleres traen formulados algunos indicadores del logro. El texto aclara que este trabajo debe ser completado por el docente teniendo como referentes el PEI de la institución en la que labora, las necesidades educativas y religiosas de los estudiantes y los enfoques y propósitos de los talleres señalados al comienzo de cada módulo.
3.2.2 Permite evidenciar el proceso del alumno y reorientarlo.	NO	El texto no contiene actividades que permitan evidenciar realmente el proceso y los avances del estudiante. Si bien hay actividades de corte analítico, investigativo y experiencial es el docente quien deduce dicho tipo de evaluación.
3.3 SUMATIVA		
3.3.1 Se ubica al final de la unidad didáctica o del tema profundizado.	NO	No se evidencian propuestas de evaluación al final de la unidad.
3.3.2 Permite evidenciar si se alcanzaron los objetivos planteados.	NO	No se evidencian propuestas de evaluación al final de la unidad.

El texto de la editorial Paulinas, titulado *Constructores de una nueva sociedad – Talleres Educativos* tiene como fundamento y guía los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia para la educación religiosa del grado 11. En el abordaje del texto cada uno de los talleres está enfocado a responder a dichos estándares desde la propuesta didáctica de la correlación, entendiéndolos como una unidad productiva de conocimiento. Con ello, los talleres educativos son una metodología participativa, una pedagogía de la pregunta, tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistemático. (p. 21)

Por ello están estructurados por módulos tal como se muestra en el texto, y al inicio de cada módulo (unidad) se presentan los contenidos a manera de preguntas o temáticas las cuales permitirán a medida de su desarrollo la comprensión de la unidad.

Además de lo anterior los talleres (contenidos) se abordan desde la constante lectura de la realidad lo cual nos permite ubicarlo dentro de una educación religiosa con metodología renovada. Sin embargo, no se evidencian de manera explicitan los contenidos procedimentales en el texto puesto que solamente se expresan en actividades que apuntan hacia el desarrollo de una habilidad. (Apartado 1.2.1). Tal como se evidencia, los talleres contienen una serie de lecturas enfocadas más al acercamiento y profundización del tema que a la solución de problemas. Dichas lecturas se presentan en el texto como *una ayuda que se ofrece al docente para la síntesis doctrinal que el docente está llamado a realizar en medio de los diálogos y discusiones* (pp. 22, 23) por lo que dicha síntesis se encuentra ausente en el texto.

En el caso de los contenidos de corte experiencial, están nuevamente abordados como actividades que en este caso no cuentan con una guía orientadora para su desarrollo, son sencillamente enunciadas como propuestas que el docente debe transmitir a sus estudiantes. Por ello, se logra

vislumbrar que en su inmensa mayoría las demás actividades se remiten sobre todo a ejercicios de una metodología tradicional de lectura, consignación de datos y memorización.

Del mismo modo, los talleres lanzan al estudiante al desarrollo de actitudes y valores relacionados con la temática aunque estos no se evidencien claramente en lo que se espera al desarrollar cada uno de los talleres. Esto nos exige una mirada crítica frente a los módulos para descubrir cuales son directamente los talleres que propenden por un aprendizaje experiencial. Junto a lo anterior, en la finalización de cada taller existe una lectura que pretende motivar al joven a un ejercicio de profundización continua, denominado *"Sabías que…"*. Instrumento que permite una identificación de experiencias para el fortalecimiento de lo abordado y buscan generar interdisciplinariedad, motivar y cuestionar al estudiante. Sin embargo la motivación no depende del texto sino de la labor del docente y la relación interdisciplinar no se evidencia claramente.

En cuanto al aspecto metodológico del texto, se nos presenta un tipo de estructura metodológica que parte de la experiencia humana, la cual es fortalecida por la investigación sobre las fuentes de la tradición cristiana y finalmente regresa a la experiencia humana pero en unión con la liturgia y la vida de la iglesia. De ese modo, las actividades que se presentan a lo largo de los talleres buscan constantemente la relación con la realidad tal como se evidencia en algunas actividades de carácter indagador e investigativo y además pretenden posibilitar la construcción de conceptos desde diversas actividades de corte cognitivo, tales como el análisis, la reflexion, la lectura comprensiva, la resolución de cuestionarios, entre otras.

Vale la pena expresar en este caso la ausencia de un diseño llamativo y pedagógico o de un uso equilibrado de gráficos, imágenes, tablas u otros instrumentos que sirvan de apoyo para el docente en su tarea de enseñanza y así mismo que genere el interés pues es de un estilo catedrático y denso. Además el diseño no permite diferenciar pedagógicamente cada uno de los pasos de la estructura metodológica antes mencionada.

Por lo tanto se vislumbra que cada uno de los talleres (contenidos) son tan solo una serie de textos acompañados de preguntas y actividades que buscan profundizar la experiencia humana para que de allí se den los aprendizajes y relaciones con la experiencia cristiana y la realidad circundante. Esto permite observar que carece de instrumentos posibilitadores para el docente al momento de evidenciar la síntesis de los aprendizajes ya que solamente se expresan como actividades a realizar. Cabe rescatar que la organización y presentación de los talleres es coherente y sistemática aunque carente de esquemas mentales, mapas conceptuales o redes semánticas.

Frente a los elementos de evaluación, solamente se expresa en los indicadores que responden a los enfoques antropológico y religioso con la notable ausencia de a preliminares, procesuales, y que permitan reconocer los avances y el proceso de cada estudiante expresadas solamente de manera indirecta en algunos dinamismos durante el desarrollo de los talleres. Por ello, el texto aclara que este trabajo debe ser completado por el docente teniendo como referentes el PEI de la institución en la que labora, las necesidades educativas y religiosas de los estudiantes y los enfoques y propósitos de los talleres señalados al comienzo de cada módulo. Se evidencia, en todo caso, que no se presentan instrumentos de evaluación sumativa o final al término de los talleres.

6. Conclusiones

Después de todo el trabajo realizado en la presente investigación, concluimos precisando que la didáctica de la Educación Religiosa Escolar va mucho más allá de las propuestas de metodologías a desarrollar dentro de los espacios formales brindados por el currículo dentro de un aula de clase. Ella, dentro de la Educación Religiosa, busca responder a las cuatro preguntas fundamentales que se plantean ante todo acto didáctico: *¿para qué enseñar?* (objetivos), *¿qué enseñar?* (contenidos, mensajes y actitudes), *¿cómo enseñar?* (relaciones, ambiente y metodología) y *¿cómo evaluar?* (indicadores y criterios de evaluación).

Frente a los objetivos

La Educación Religiosa Escolar en Colombia ha tenido un desarrollo significativo a partir de la formulación de los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia. Si bien se trata de una propuesta confesional, el desarrollo de la propuesta apuesta por una didáctica renovada que supera la apuesta tradicional de la memorización de los dogmas (usualmente expuesta mediante la antiquísima forma de un catecismo de preguntas y respuestas) y propone una relación de los contenidos fundamentales de la fe con los acontecimientos de la vida cotidiana.

Así pues, los textos de Educación Religiosa de grado undécimo analizados en la presente investigación acuden, usualmente, a algunas realidades concretas del contexto local y nacional para desarrollar la competencia de leer los mismos acontecimientos a la luz de la Sagrada Escritura y de la enseñanza social de la Iglesia.

Frente a los contenidos

A nivel de estructura, dos de los tres textos analizados se ordenan según los estándares a partir de cuatro ejes fundamentales: el antropológico, el bíblico, el cristológico y el eclesiológico.

No resultan claros los contenidos procedimentales que se dan en el texto. Esto nos hace pensar en que no son claras las competencias, habilidades y destrezas que se pretenden trabajar en la Educación Religiosa Escolar. Parece significativa la excepción del texto de la editorial Santillana, en el que se definen claramente cuatro habilidades propias de la ERE. Ésta última apuesta por presentar algunas competencias propias de la Educación Religiosa Escolar resulta muy interesante porque revela unos contenidos no sólo en el ámbito cognitivo sino también procedimental.

Frente a las metodologías

Resulta clave pensar en el diseño y la diagramación como instrumento didáctico relevante en los textos de educación religiosa. Los textos de SM y Santillana se destacan por presentar una forma llamativa. En el caso del texto de Paulinas, el mismo hecho de presentarse de manera densa puede ocasionar dificultades para la misma aprehensión de los contenidos.

Resulta significativo notar que, además del uso de textos, dos de los tres textos usan continuamente tablas, gráficos, imágenes y hasta caricaturas para ampliar la información ofrecida y permitir otro tipo de acercamiento a los contenidos estudiados.

Frente a la evaluación

La ausencia de actividades que se presenten al final de la unidad, a manera de evaluación sumativa, es un elemento que tienen en común los tres textos. Debido a esto se presenta una

dificultad al no dejar que estudiantes o profesores sepan, fácilmente, cuáles eran los objetivos a alcanzar.

Se demuestra un interés alto, dentro de los tres textos, por propiciar una relación entre los contenidos propios de la ERE y otros campos del saber a través de herramientas de ampliación de contenidos. Se usan, para este fin, referencias bibliográficas, fragmentos de diversas obras y consultas web que permiten el desarrollo de este ejercicio.

Constantemente aparecen referencias a situaciones sociales que tocan directamente la vida de los jóvenes. Resulta llamativo que las actividades de motivación están siempre presentes y bien propuestas. El inicio de las unidades y de los temas requieren de un ejercicio de diagnóstico que los libros escolares pueden ayudar a desarrollar.

Las actividades de síntesis resultan más escasas que las de motivación. Sin embargo, cuando los textos incluyen algún ejercicio de este tipo proponen la vinculación de los contenidos estudiados a una problemática concreta de su contexto inmediato o a la consideración de una realidad nacional a partir de los aprendizajes adquiridos.

Es evidente que el trabajo de los textos escolares de ERE debe ser completado por el docente, teniendo como referentes el PEI de la Institución Educativa, las necesidades educativas y religiosas de los estudiantes y los enfoques y propósitos de los talleres propuestos.

7. Referencias

Ander-Egg, Ezequiel. (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Ríos de la Plata.

Benedicto XVI. (2005). *Deus caritas est*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Fabronni Franco. (1998). *El libro de la Pedagogía y la didáctica*. Madrid: Ed. Popular.

Flores D'arcais, Giuseppe. (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Gil, D. (1987). *Los programas-guía de actividades: una concreción del modelo constructivista de aprendizaje en las ciencias*. Investigación en la Escuela, 3, 3-12.

González, A.P. y Jiménez, J.M. (2004). *Programación de la enseñanza*. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (dirs.): Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Málaga: Ajibe.

Gutiérrez, G. (1975*). Teología de la liberación: Perspectivas*. (7ª Ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Izquierdo Urbina, C. (1998).*Teología Fundamental*. Navarra: EUNSA.

López Frías, Blanca Silvia. (2011). *Evaluación del Aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas: ITESM Universidad Virtual.

Medadura, Olga. (2007). *Una didáctica para un profesor diferente*. (2ª Ed.). Buenos Aires: Lumen.

Medina, A. y Salvador F. (Coords.) (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Meirieu Philippe. (2002). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* (3ra Ed.), Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

Parra, A. *"El pretexto de liberación: memoria histórica y procedimiento teológico", en: Textos, Contextos y Pretextos*

Salvador Mata., Francisco y otros. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Volumen I). Málaga: Ediciones Aljibe. Pp. 401-416.

Serrano Pedroza, A., Santoyo, S., Moreno, E., Hernández, Y. (2013). *Planificación, Implementación y evaluación de la unidad didáctica de ecuaciones lineales con una incógnita*. GEMAD, Universidad de Los Andes, II. Bogotá: Congreso Internacional sobre evaluación educativa.

Vallejo Bolaños, L. (1990). *Didáctica de la Religión*. Bogotá: USTA.

Vela, J.A. (1968). *Dinámica social y eclesial de los grupos apostólicos*. Buenos Aires: Guadalupe.

Zabalza, M.A. (1990). *"Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico"*, en Medina, A. y Sevillano, M.L. (Coords.), *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: UNED. I, 85-220.