

Capítulo **DOS**

<https://doi.org/10.17163/abyaups.164.7>

Práctica áulica

*Ivonne López Cepeda
Silvania Salazar Escobar
Jennyfer Chiriboga Páez
Magda Cruz Torres
Sonia Guerrón Ortega
Maritza Jácome López
Deivi Muentes Bravo
Lorena Quinchuela Cuñas
César Yascaribay Pazmiño*

Introducción

La sociedad de hoy ha puesto en tensión lo que se entiende por religión, ya que se han adoptado nuevos sentidos de proyectar la vida. El sistema mundial actual se va construyendo a partir de diferentes componentes, entre los cuales el religioso es fundamental (García, 2015). Esto, a su vez, produce una serie de nuevas experiencias en todos los ámbitos de la vida social y personal, ya que el ser humano está siendo valorado en función de nuevos parámetros. En este camino hacia una nueva realidad, donde la transformación social y cultural influye en el aspecto religioso, tanto en forma como en contenido, resulta de gran interés abordar e investigar la educación religiosa.

La Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) permite que los niños y jóvenes conozcan las realidades que otorgan significado a la vida, desde el ámbito religioso. Es una disciplina en la que se educa para la convivencia pacífica, en el respeto recíproco, en la defensa de la identidad y la dignidad de cada persona. De la misma manera, la ERE tiene el llamado de asumir una formación integral que lleve a la persona a ejercer su libertad y a conquistar diversos valores espirituales, aprendiendo a ser ciudadano y a cuidar la vida de los otros y de lo otro (Escobar y Ballesteros, 2024). Además, ofrece a los estudiantes un espacio para

examinar y expresar su propia espiritualidad, así como para reflexionar sobre sus valores y creencias.

En Ecuador, la educación religiosa en las instituciones educativas de confesión católica se implementa bajo las orientaciones de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana, a través de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* establecidos desde 2013. En este documento se establecen los objetivos, aprendizajes básicos, destrezas con criterios de desempeño e indicadores de evaluación para cada nivel educativo, desde primero de Básica hasta tercero de Bachillerato, además del perfil de salida del estudiante. Su principal competencia, según Cadavid (2020), es ayudar a los educandos a formarse en torno al propósito de la vida, la apreciación de la dignidad humana y el reconocimiento del fenómeno religioso como un componente esencial de la cultura y de la naturaleza humana.

Existe una gran preocupación en cuanto a la situación de la enseñanza religiosa en el país y la manera en que está llegando el mensaje a miles de niños y jóvenes dentro de las instituciones, en vista de que es un ámbito que posee escasos estudios y actualizaciones (Meza y Reyes, 2018). La ERE también es cuestionada y debatida dentro de la comunidad educativa, porque algunos consideran que tiene poca relación con el trabajo pedagógico y el resto del currículo. Hay cuestionamientos sobre la eficiencia de las prácticas educativas, el uso de recursos tecnológicos y didácticos para alcanzar las destrezas y objetivos, sobre si el proceso de enseñanza-aprendizaje es respetuoso e inclusivo para toda la población estudiantil, así como sobre el tipo de capacitación, formación y experiencia que tienen los profesores a cargo de las asignaturas vinculadas a la enseñanza religiosa.

Frente a una propuesta que tiene más de diez años, resulta indispensable revisar el alcance de las orientaciones en la práctica educativa dentro de las aulas, para integrar los nuevos enfoques educativos y la propuesta educativa integral promovida en el pontificado de Su Santidad, el Papa Francisco, desde la Iglesia Católica. Además, se requiere enfocarse en el contexto sociocultural ecuatoriano, dejando de lado la mera transmisión de conocimientos en la enseñanza religiosa, para formar estudiantes que trabajen por una sociedad más equitativa y cercana. El objetivo de este eje es caracterizar la práctica áulica en el ámbito de la Enseñanza Religiosa Escolar desde los principios peda-

gógico-didácticos, con relación a los enfoques pedagógicos, el proceso educativo y la aplicación de recursos didácticos.

Marco teórico

Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico hace referencia a las distintas conceptualizaciones que existen en torno a los diferentes paradigmas de enseñanza-aprendizaje, cada uno con su propia idea de qué es educar, de cómo se puede lograr una formación integral y de cuáles son los mecanismos ideales para construir una educación en los estudiantes. Es decir, que el enfoque es una visión interpretativa orientada desde la ideología que determina la intención detrás del diseño, construcción y ejecución del proceso educativo (Costamagna y Spinelli, 2017).

Munévar *et al.* (2015) y Torres (2021) indican que el enfoque es un conjunto de principios y lineamientos que orientan la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, tomando en cuenta los aspectos culturales y sociológicos para determinar el tipo de persona y ciudadano que se pretende formar. Los enfoques pedagógicos corresponden a la diversidad de sistemas del entorno en los que se desarrollan las prácticas educativas, con la finalidad de alcanzar el desarrollo de estas. Vargas (2019) añade que la pedagogía reúne diversos elementos conceptuales, epistemológicos y procedimentales que hacen de la práctica de aula un verdadero fenómeno cambiante y sujeto a evolución. Por lo tanto, el enfoque pedagógico define objetivos, estrategias, métodos pedagógicos, roles del docente y del estudiante y las relaciones establecidas entre ellos.

Cada enfoque posee ventajas y desventajas. La elección de un enfoque particular depende de factores como el contexto en que se aplica, los objetivos educativos, las destrezas, el ambiente educativo, las necesidades de los discentes y las creencias del docente. En muchos casos, los educadores combinan elementos de varios enfoques para adecuarse a las circunstancias y optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Enfoque tradicional

El enfoque tradicional, también conocido como educación bancaria, se caracteriza por la transmisión de conocimientos y pone énfasis en los contenidos. El proceso educativo es unidireccional, vertical y autoritario. El docente es el centro, posee el rol de experto, es quien deposita y transmite la información, escoge el contenido de los programas y establece las reglas (Defaz, 2020). Mientras que los estudiantes poseen un rol pasivo y de receptores, debido a que no saben nada, deben escuchar, obedecer y seguir las disposiciones (Duquelsky, 2022; Kaplún, 1985).

La escuela tradicional posee un currículo inflexible y las clases suelen ser expositivas. El aprendizaje se basa en la habilidad del profesor para enseñar, y el repaso se entiende como la repetición exacta de lo que el maestro dijo. De acuerdo con Robles *et al.* (2022), en este modelo el aprendizaje es considerado irrelevante. También se premia la retención efectiva o la memorización de los contenidos y se sanciona la reproducción imprecisa. La única verdad es la del docente; las experiencias de vida de los estudiantes carecen de reconocimiento, al igual que su creatividad, que es desestimada como una equivocación (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021; Vargas, 2019). Desde este enfoque se tiende a instruir, a informar, pero no a educar. Su objetivo es que el estudiante memorice, de ahí que la evaluación empleada por el docente se reduce a las calificaciones finales, que indican si existió o no una adquisición de conocimientos sobre una lección o asignatura (Beltrán *et al.*, 2023; Vargas, 2019).

La educación tradicional fue importante en su momento histórico; surge del enfoque positivista, que determina como labor educativa el que los individuos adquieran conocimientos científicos, habilidades y conductas normadas por la sociedad. Además, permite la educación en masa y que personas de diferentes clases socioeconómicas tengan acceso a la información. Es por eso que se ha considerado válido y pertinente por mucho tiempo, y en la actualidad aún se encuentra vigente en la práctica de algunos docentes, que continúan utilizando estrategias repetitivas, mecánicas y memorísticas para reproducir lo aprendido sin comprenderlo (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021).

Sin embargo, este enfoque posee algunas limitaciones. Los estudiantes se mantienen en un plano social resignado y conformista en los aspectos políticos; se conforman con un conocimiento intelectual básico, poco creativo y sin posibilidades para tomar decisiones (Villagómez, 2023). La única verdad existente es la que el profesor presenta (Defaz, 2020). Además, según Galván-Cardoso y Siado-Ramos (2021), en la pedagogía tradicional el método de enseñanza es el mismo para todos, lo que limita la atención a la diversidad y el desarrollo de habilidades y destrezas de cada estudiante. La escuela tradicional también se convierte en un agente que reproduce información, en lugar de fomentar el fortalecimiento de destrezas de pensamiento propositivo y crítico.

En palabras de Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez (2023), “La pedagogía tradicional es un acto de autoridad que busca la formación del carácter del individuo, imponiendo la disciplina como medio para educar, la memoria como estrategia de aprendizaje y los métodos verbalistas de enseñanza con corte enciclopédico” (p. 102). En el ámbito de la educación religiosa, implica que el docente imparte los conocimientos religiosos y los estudiantes se enfocan en memorizar los rezos, extractos de la Biblia, cánticos y otros contenidos.

Enfoque conductista

Este modelo pedagógico se fundamenta en un amplio estudio de la psicología, desde el cual se busca generar hábitos a través del estímulo-recompensa. El eje central del proceso educativo es moldear el comportamiento de los estudiantes. La figura del docente se encuentra por encima del alumno; su rol consiste en direccionar al estudiante a que adopte una conducta propuesta y alcance los objetivos educativos utilizando estímulos positivos y negativos (Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez, 2023). Para ello, busca las técnicas y medios que impacten en su mentalidad, como las calificaciones, los premios o las sanciones.

Por otro lado, el rol del estudiante es pasivo; se limita a cumplir órdenes, obedecer, ser sumiso, subordinarse a la autoridad y recibir información (Cantor y Altavaz, 2019). El educando solo puede participar ejecutando lo que ya está programado, no posee autonomía; se anulan sus valores, identidad cultural, capacidad de raciocinio, creatividad y conciencia crítica.

Enfoque constructivista

La pedagogía constructivista es el resultado de una diversidad de propuestas, como la construcción de los saberes cognitivos de Piaget, la importancia de la interacción social y del entorno propuesta por Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, los aportes de Niklas Luhmann y Paul Watzlawick desde la teoría de los sistemas y la comunicación, subrayando la importancia de entender cómo se construyen los conocimientos y se establecen las relaciones en el contexto educativo (Lara, 2015). En conjunto, estos pensadores han contribuido a enriquecer la comprensión de la educación como un proceso complejo y dinámico que requiere de un enfoque interdisciplinario y holístico.

Desde el constructivismo, el aprendizaje se da a partir de la conexión entre los nuevos aprendizajes con los anteriores; es decir, que se crean estructuras mentales y conceptuales a partir de la información y su relación con los conocimientos y experiencias previas (Ormrod, 2019). Esta pedagogía manifiesta la necesidad de fortalecer un aprendizaje activo que es construido por la misma persona, quien ya posee conocimientos previos; de esta manera, para esta pedagogía no es necesario únicamente algo que puede transmitirse de manera cognitiva, sino que se construye su experiencia, su aprendizaje y su entorno.

Es por eso que los estudiantes son los protagonistas del proceso educativo y asumen un papel activo al formular preguntas, explorar conceptos y colaborar en actividades que promuevan la construcción de significado (Piaget, 1977; Dueñas, 2021). El educando es responsable de sus aprendizajes, es consciente de lo que sabe y conoce, de las metas que quiere alcanzar, tomando como punto de partida lo que ya posee, siendo un constructor de su propia realidad, puesto que es capaz de organizar y dar sentido a sus propios constructos (Ortiz, 2015).

El rol del docente es el de un facilitador que guía y apoya el proceso (Brunner, 1996). Estructura situaciones en las que los estudiantes se involucren activamente con el contenido mediante la manipulación de materiales, la interacción social, visitas fuera del aula, el trabajo colaborativo con otros compañeros y evaluaciones auténticas en las que analicen lo aprendido y la utilidad de ese conocimiento, o demuestren y apliquen las habilidades (Vargas, 2019). También interactúan con los estudiantes indagando sobre sus intereses y puntos de vista, y

promueven su autorregulación y participación activa en el aprendizaje, trazando metas, monitoreando y evaluando su progreso (Schunk, 2012). Para Castillo *et al.* (2022), el docente facilitador enfatiza sus acciones en la comunicación efectiva a través del diálogo, de manera que su desempeño motiva y dinamiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes, quienes son impactados positivamente en su desarrollo integral. En la misma línea del constructivismo, resalta el aprendizaje colaborativo, que implica la aceptación y valoración del intercambio cognitivo entre los alumnos, con la participación del profesor y todo el escenario de aprendizaje, donde se promueve la reciprocidad y el intercambio de todos los presentes para construir en conjunto un producto eminentemente cognitivo (Roselli, 2016). El entorno del salón de clases es abierto, dinámico, confiable y cortés, y brinda suficientes oportunidades para el aprendizaje tanto objetivo como subjetivo. En un aula, se organiza de forma más libre y los estudiantes poseen un control mucho mayor sobre el tiempo y el ritmo de aprendizaje (Schunk, 2012).

Tigse (2019) manifiesta que existen tres estrategias esenciales: las estrategias cognitivas, que involucran el manejo mental o físico de la información; estas permiten adquirir, organizar, recordar y utilizar la información, y ayudan a mejorar la capacidad de aprendizaje y comprensión. Las estrategias metacognitivas, que incorporan las habilidades de comprender la información, se utilizan para supervisar, regular y mejorar el propio proceso del pensamiento y aprendizaje. Las estrategias afectivas, que favorecen la adquisición de destrezas sociales, ayudan a gestionar y regular las propias emociones, así como a influir en las emociones de los demás.

También, este modelo enfatiza el currículo integrado, donde los estudiantes abordan un tema desde diversas perspectivas, y les proporciona experiencias que los obligan a reorganizar sus creencias, desafiando su pensamiento y promoviendo la enseñanza reflexiva. El plan de estudios se ajusta teniendo en cuenta las suposiciones de los estudiantes, de manera que el currículo coincida con las ideas que aportan en el aula, para que las lecciones sean significativas para ellos y produzcan desafíos y aprendizaje. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, la pedagogía constructivista no otorga importancia a las calificaciones, sino que indaga cómo es que el estudiante llegó a esa respuesta (Schunk, 2012; Vargas, 2019).

El contexto de la enseñanza religiosa se traduce en que los estudiantes participan activamente en la construcción de su comprensión y reflexión sobre las cuestiones religiosas y éticas (Vygotsky, 1978), por encima de la mera reiteración de hechos sobre la fe. Tiene como objetivo la practicidad y la aplicación, y se esfuerza por abordar problemas nuevos en la vida diaria, fomentando el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Al simular la complejidad del mundo moderno al enseñar ERE, el enfoque constructivista hace justicia a los estudiantes que eventualmente tendrán que enfrentarse a los problemas del mundo, por lo que los errores dentro de este escenario no son vistos de forma negativa, sino como una oportunidad para crecer.

Enfoque crítico

El ser humano es el producto de una sociedad compleja y se mantiene dentro de ella, recibiendo gran cantidad de información que proviene, fundamentalmente, de la tecnología y la ciencia. Este escenario demanda replantear el modo de búsqueda, selección y procesamiento de la información, lo que deriva en la necesidad de pensar, analizar y actuar de forma crítica (Acosta, 2018). A partir del pensamiento crítico surge la pedagogía crítica como enfoque educativo que va más allá de la escolarización y la transmisión de conocimientos y habilidades. Se basa en la premisa de que la educación tiene un papel fundamental en la transformación de la sociedad y la promoción de la justicia social, posee principios claramente definidos y se plantea como objetivo empoderar a los estudiantes y generar cambios sociales significativos (Mina y Caicedo, 2020).

La pedagogía crítica busca promover la reflexión y la conciencia crítica en los estudiantes sobre cuestiones sociales, éticas y religiosas (Freire, 2005). El proceso de enseñanza no es descontextualizado ni neutral; tiene una intencionalidad e invita a tomar una postura examinadora para confrontar, en la realidad y el contexto, lo aprendido en clase (Jardilino y Soto-Arango, 2020). Esta pedagogía invita a transgredir los límites del conocimiento a través del desarrollo de condiciones de lectura y escritura que respondan a los códigos existentes, así como a la creación de nuevas zonas y formas de conocimiento e identidad (Sánchez *et al.*, 2018). Se valora a los sujetos a través de sus múltiples

diferencias, en lugar de homogeneizarlos, lo que favorece la superación de la desigualdad y de actitudes excluyentes.

Freire (2005) ha establecido la investigación y el diálogo como ejes del proceso pedagógico crítico; aprender no es un hecho de carácter individual, sino social. El conocimiento es una construcción problematizante, crítica y colectiva. Además, Betto (2015) sostiene que una educación crítica y solidaria, además de incluir a todos los actores de la institución escolar (estudiantes, profesores, funcionarios y familias), se vincula participativamente con la sociedad.

En consecuencia, el papel del docente es invitar y guiar al estudiante a cuestionar la vida ordinaria y sus prácticas, especialmente aquellas acciones que, de algún modo, reproducen estilos de vida opresores, mediante el uso de la razón y de la autorreflexión que conduzcan a la transformación (Palmett, 2020). Mientras tanto, el estudiante desarrolla habilidades y competencias para buscar la comprensión del conocimiento, poner en acción la curiosidad que satisfaga sus hipótesis, planificar modos de actuar y procedimientos, evaluar y razonar sobre los contenidos y generar acciones reflexivas y metacognitivas para confrontar la realidad en la que está inmerso. Es decir, se convierte en un agente autotransformador de sus realidades, comprometiéndose con su propio desarrollo y con el desarrollo social.

La historia ha demostrado que la mayoría de las religiones, en muchas ocasiones, han limitado el progreso de la ciencia y la razón, dejando de lado el pensamiento crítico, lo que ha generado un abordaje tímido de los grandes enigmas de la vida y la naturaleza (Acosta, 2018). El enfoque crítico en las creencias religiosas implica reevaluar los roles de los líderes religiosos, los filósofos de la religión y los educadores, quienes tienen la responsabilidad de promover el pensamiento crítico como medio para comprender el significado y el propósito de la vida, en un horizonte donde la fe y la razón convergen y coexisten (Acosta, 2018).

En el contexto de la enseñanza religiosa, este enfoque fomenta la exploración de las creencias religiosas desde una perspectiva crítica, cuestionando estereotipos y promoviendo el pensamiento reflexivo y la acción transformadora (Giroux, 2011). El docente guía la discusión y el análisis crítico de las cuestiones religiosas y éticas (Hooks, 1994), mientras que los estudiantes cuestionan las estructuras de poder y las representaciones religiosas presentes en la sociedad (Giroux, 2011). Entre los

indicadores para evaluar la implementación efectiva de la pedagogía crítica en la enseñanza religiosa se incluye la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente textos religiosos y para abogar por el cambio social basado en principios religiosos y éticos (Freire, 2005).

Enfoque pedagógico en la enseñanza religiosa escolar en Ecuador

En lo que concierne a la ERE, la Conferencia Episcopal Ecuatoriana (2013) refiere que los estudiantes deben ser considerados como participantes activos y comprometidos en su propio proceso formativo, y que se debe dejar atrás un enfoque educativo que los concibe como receptores pasivos y sin capacidad crítica, “llenados” únicamente con las explicaciones del docente; por el contrario, se debe partir de las experiencias previas de los educandos.

La Conferencia Episcopal Ecuatoriana (2013) señala, además, que es necesaria una educación que supere la simple transmisión de conocimientos, siendo imprescindible que el docente de religión cuente con una adecuada formación pedagógica y académica. Asimismo, establece que la pedagogía religiosa debe respetar el proceso gradual y el desarrollo individual de vida y de fe de los estudiantes, los cuales van marcando el progreso en la comprensión de los contenidos fundamentales del cristianismo, de manera adaptada y asequible según su edad, ritmo e historia personal.

Fundamentos didácticos de la ERE

La didáctica es un campo de estudio de la pedagogía que se enfoca en los métodos, técnicas y estrategias utilizadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de cumplir las finalidades educativas y favorecer en el educando el fortalecimiento de habilidades que le ayuden a enfrentar, comprender y transformar la realidad donde vive. De acuerdo con Llanos (2014), la didáctica involucra aspectos como la presentación del saber, la organización de los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento, la implementación de tareas acordes al desarrollo de los estudiantes, el conocimiento de los ritmos y formas de aprender y la identificación de nuevos ambientes de aprendizaje (presenciales o virtuales).

Escobar y Guerrero (2021) añaden que la didáctica implica llevar a cabo un análisis crítico de los contenidos teóricos y prácticos, por lo que se consideran los contextos y circunstancias específicas en donde se desarrolla la dinámica educativa entre el educador y el educando, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, con miras a una formación integral y a la transformación social (Mahecha y Serna, 2019). La intervención de la didáctica en el proceso educativo es primordial, pues a través de ella se orienta y anima la innovación educativa para que el docente promueva experiencias significativas. Para determinar las estrategias y técnicas, se siguen cuatro fases: indagación o diagnóstico, planificación, implementación o ejecución y evaluación.

En la fase de diagnóstico se conoce a los estudiantes y se revisan sus condiciones, características, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, así como sus conocimientos previos, con el fin de diseñar actividades y materiales que sean relevantes y motivadores; es decir, que la propuesta sea significativa, contribuya a su proceso formativo y responda a sus necesidades. Esta fase puede emplearse al inicio del año lectivo, de manera que se favorezca el logro de las competencias (Carriazo *et al.*, 2020). La fase de planificación es la que marca el cómo y el para qué; en ella se prevén y especifican elementos como los fines, objetivos, metas y recursos para garantizar el logro de los objetivos, facilitando así la elección de los recursos didácticos más apropiados en función de lo identificado en la fase inicial.

La fase de ejecución es el proceso en el cual se pone en práctica la planificación, se valida su idoneidad y se ponen en juego las habilidades, capacidades, destrezas, competencias y experiencia del docente (Puente, 2023). En esta etapa, el docente debe prestar atención al ambiente generado en el aula, a la intervención activa, la colaboración y la atención efectiva, de manera que se puedan tomar las decisiones más pertinentes. Finalmente, en la fase de evaluación se analiza y se toma conciencia sobre el proceso aplicado en el aula y sus logros, en donde la reflexión o metacognición puede contribuir de manera positiva. Durante todo este proceso, es importante el trabajo en equipo entre docentes para compartir experiencias y retroalimentar la práctica educativa, así como considerar la retroalimentación de los discentes, escuchar y acoger sus opiniones, observar sus reacciones y analizar los resultados de las evaluaciones con el fin de mejorar la práctica docente.

Educación en la fe y en valores precisa una buena didáctica, a fin de que surja una verdadera interacción entre el educador y el educando que lo lleve a desarrollar y asumir una postura reflexiva basada en la cooperación y la participación. Al igual que con el resto de las asignaturas y áreas del conocimiento, el docente debe seleccionar las técnicas adecuadas a partir de las características de los estudiantes, con el propósito de obtener aprendizajes significativos y una motivación constante (Iza, 2020).

En este sentido, la didáctica para la educación religiosa debe impulsar, desde el aula, experiencias, interacciones y actividades con criterios de espiritualidad y trascendencia, a favor de la identidad personal y colectiva, aportando a la formación de personas comprometidas consigo mismas y con su contexto (Escobar y Ballesteros, 2021). La propuesta didáctica no se limita a la orientación de un credo religioso determinado; más bien, busca que se respeten las creencias religiosas de los estudiantes, el pluralismo cultural, el diálogo interreligioso, la apertura humana y la búsqueda de un sentido de vida auténtico (Cuellar y Moncada, 2021).

López *et al.* (2021) proponen una didáctica de la espiritualidad en la que la manera de enseñar se orienta hacia la formación de la conciencia y el conocimiento de sí en relación con la realidad. Adicionalmente, Cubillos y Mahecha (2021) argumentan que la didáctica de la ERE parte de procesos y prácticas de estudio, reflexión, investigación y relación, en el contexto de la trascendencia y la espiritualidad, así como de una postura crítica frente a la cultura religiosa, favoreciendo la construcción de una identidad pedagógica, curricular y didáctica libre de proselitismo, ritualismos, fundamentalismos y moralismos, y asumiendo una postura crítico-liberadora en pro de procesos de Educación Religiosa integrales que humanicen la vida y las relaciones humanas.

Procesos didácticos en la ERE

El proceso didáctico es un conjunto de acciones secuenciales, ordenadas y planificadas que realizan los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Se caracteriza por ser coherente, flexible, pertinente y colaborativo (Rosero *et al.*, 2020). Dicho proceso debe organizarse meticulosamente para aprovechar al máximo las

herramientas, materiales, fondos y recursos puestos a disposición de la formación de los estudiantes. Además, debe promover la diversidad y el pluralismo; ser de carácter científico y estar vinculado a la vida de los educandos, de modo que pueda dar respuesta a los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad. El éxito del proceso didáctico está fuertemente vinculado al conocimiento, las habilidades y el desempeño del docente para llevar a cabo diversas actividades interrelacionadas destinadas a lograr los objetivos educativos (Angarita, 2023).

No existe un único proceso didáctico para la educación religiosa escolar. Los docentes pueden adoptar diferentes metodologías que han sido propuestas tanto desde el ámbito de la religión como desde la pedagogía. El proceso didáctico más común y general, que puede ser aplicado en cualquier asignatura o proceso de aprendizaje, es aquel que considera tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

- **Inicio.** Se realizan actividades o dinámicas que aseguran las condiciones necesarias para un proceso didáctico adecuado. En este momento se introduce el tema, se indican los objetivos o destrezas a trabajar, se activan los conocimientos previos y se motiva a los estudiantes. En algunos casos, se establecen o recuerdan las normas de comportamiento y participación que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Desarrollo.** Se aborda la destreza, el contenido o la temática mediante múltiples actividades que permitan la participación activa de los estudiantes. En opinión de Feldman (2010), las actividades pueden ser consideradas como recursos para el logro de determinados propósitos. Estas responden a preguntas como: ¿cómo presentar el contenido? o ¿qué deben hacer los estudiantes para comprender este problema? Entre las actividades se pueden proponer la lectura y el análisis de textos, el estudio de casos, la observación y descripción de imágenes, experiencias contextualizadas, experimentación, entre otras, que aseguren la comprensión de conceptos, destrezas y habilidades fundamentales, y permitan a los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos.

- **Cierre.** Se realiza una síntesis de lo revisado durante el proceso didáctico y se recogen los logros alcanzados por los estudiantes a partir de actividades de evaluación y retroalimentación.

En Ecuador, el Ministerio de Educación define el método ERCA como un proceso didáctico que facilita la planificación y la enseñanza, ya que se fundamenta en la teoría de Piaget y en las propuestas de Kolb (MINEDUC, 2016). El ERCA es una secuencia de cuatro momentos básicos, en los que el estudiante inicia su proceso de aprendizaje a partir de su experiencia previa, reflexiona sobre ella, realiza una abstracción y conceptualización para explicar lo aprendido y, posteriormente, lo aplica a otros campos de aprendizaje; es decir, crea, planifica y soluciona casos reales utilizando los conocimientos adquiridos.

- **Experiencia.** Vivencia concreta, lúdica, personal o educativa que está vinculada a la temática de la clase y resalta su importancia. Se pueden realizar actividades artísticas (dibujar, dramatizar, cantar), uso de videos, lecturas, debates, dinámicas grupales, espacios de conversación de experiencias, foros, entre otros.
- **Reflexión.** Se analizan, evalúan y sistematizan ideas, y se concluye acerca de las experiencias de aprendizaje. El docente formula preguntas generadoras que favorecen la reflexión y orientan el desarrollo del tema.
- **Conceptualización.** Se abordan y profundizan los conceptos o conocimientos que fundamentan la experiencia y la reflexión; de esta forma, los estudiantes conocen, establecen diferencias y semejanzas, caracterizan y definen el objeto de estudio.
- **Aplicación.** Actividades que permiten poner en práctica lo aprendido, ya sea en el área de estudio o en aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, se hacen actividades como resolución de problemas, análisis de casos, ensayos, proyectos, elaboración de gráficos, entre otros.

El proceso didáctico para la enseñanza religiosa se fundamenta en el enfoque humanista cristiano, cristocéntrico y comunitario. El método catequético se compone de cinco momentos (Donzellini, 1993):

- **Ver.** Implica observar y explorar el contexto, y actuar desde la crítica y la reflexión.
- **Juzgar.** Mantiene la Sagrada Escritura como fundamento de la temática, sometiendo la doctrina a la luz de la realidad.
- **Actuar.** Contempla actividades que fortalezcan los valores y virtudes cristianas y establezcan compromisos concretos.
- **Revisar-evaluar.** Valoración de lo aprendido, revisión e implementación en la práctica cotidiana.
- Celebrar. Momento de oración y celebración litúrgica.

De igual manera, existe una secuencia didáctica propuesta por los docentes que imparten la Educación Religiosa; estos aportes han sido sistematizados y reconstruidos por considerarse una guía para la enseñanza de los contenidos religiosos (Cuellar y Moncada, 2021). La propuesta incluye los siguientes momentos:

- **Introducción.** Actividades de rutina que marcan el inicio de la actividad didáctica; incluye el saludo de bienvenida, la presentación del tema y el anclaje cognitivo con temas anteriormente desarrollados y ya consolidados.
- **Sistematización del saber.** Corresponde al desarrollo del tema desglosado en sus partes. El docente explica y detalla los contenidos haciendo uso de múltiples recursos, como presentaciones en PowerPoint, videos, conversatorios, exposiciones y talleres.
- **Trabajo colaborativo.** Es la organización del trabajo de aula mediante la participación de los estudiantes en equipos o grupos de trabajo, los cuales interactúan a través de diálogos, debates cortos, comparaciones y elaboración de conclusiones sobre el tema que se desarrolla.
- **Trabajo personal.** Está relacionado con los aportes de cada estudiante como producto de su proceso reflexivo particular, haciendo uso de estrategias metacognitivas que conducen a procesos más complejos y profundos en cada individuo.

- **Deliberación y diálogo.** Momento para la socialización de opiniones y percepciones sobre lo aprendido, incluyendo la crítica y los desacuerdos. El docente orienta este proceso respetando la postura y el pensamiento individual de cada estudiante.
- **Aplicación a los contextos.** Se refiere a la aplicabilidad del conocimiento construido en clase en la vida cotidiana, en la práctica social y comunitaria, para favorecer un aprendizaje verdaderamente significativo.
- **Celebración.** Permite vincular el nuevo conocimiento con lo litúrgico, su aporte para la vida, su utilidad para ser mejor persona y generar relaciones armoniosas en asociación con la fe.
- **Evaluación.** Corresponde al tipo de contenido desarrollado; sin embargo, debe ajustarse a estrategias de autoevaluación y coevaluación de forma continua, tanto en el ámbito formativo como en el sumativo.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos son materiales tangibles o intangibles que estimulan el aprendizaje, favorecen la mediación pedagógica y facilitan la comunicación, comprensión y recepción del contenido (Medina y Salvador, 2009). Es decir, son una herramienta para que los docentes enriquezcan su proceso educativo y alcancen las destrezas y los objetivos propuestos. Los recursos son importantes porque generan estímulos sensoriales y permiten la comprensión del conocimiento y el aprendizaje por diferentes medios o rutas.

En la actualidad, los desarrollos de los recursos didácticos responden a una variedad de materiales: visuales (videos, libros, gráficos, imágenes, películas), auditivos (podcast, videos, música, cantos), manipulativos (rompecabezas, ábacos, legos) y digitales (juegos en línea, aplicaciones educativas). Los recursos didácticos deben ser seleccionados por el docente en función de la intencionalidad pedagógica, de la etapa del proceso, del grupo de estudiantes y del tema a tratar (Vargas, 2017).

Para que los recursos sean útiles y cumplan su funcionalidad, los docentes deben conocerlos y saber manejarlos. Dependiendo de su uso, se logrará o no motivar a los estudiantes y avivar su interés

por la clase, puesto que, cuando los niños y jóvenes interactúan con el recurso, tienen la posibilidad de reflexionar, comparar y discernir sobre lo que manipulan, observan o escuchan. Es decir, resulta más importante el manejo del recurso que la cantidad que se utilice (Cañizares y Carbonero, 2016).

En la enseñanza de la religión existen múltiples recursos que posibilitan el dominio de habilidades cognitivas y comportamentales, y despiertan la dimensión axiológica y de fe. Entre los recursos más comúnmente utilizados están la Biblia, los textos escolares de religión y los documentos propuestos por la Iglesia católica. Poco a poco se han empleado recursos tecnológicos para aprovechar las ventajas que poseen. Por ejemplo, existen aplicaciones para dispositivos móviles que apoyan el aprendizaje, como *BibleUp!*, que es un juego con acertijos para aprender sobre diferentes pasajes de la Biblia, o la aplicación *En busca de Jesús*, que ahonda en la historia de Jesús y la fe por medio de minijuegos y cuestionarios. Los videos, canciones y podcasts relacionados con la enseñanza religiosa se encuentran en diversas plataformas de uso gratuito como YouTube. Muchos de los libros de texto utilizados en las instituciones incluyen, además, acceso a plataformas virtuales con actividades adicionales.

Recursos didácticos desde el DUA

Un error común que cometen los profesores es pensar que la mejor y única manera para que los estudiantes alcancen los objetivos es mediante el método, las actividades y los recursos propuestos por ellos. Esta postura no concuerda con los currículos elaborados desde un enfoque inclusivo y flexible, ya que el educador debe ofrecer diferentes alternativas metodológicas y recursos didácticos variados, para que todos tengan la posibilidad de alcanzar el aprendizaje desde su propia forma de comprender el proceso educativo (Alba, 2021).

En el contexto educativo ecuatoriano, el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece el principio de equidad, a fin de fomentar una cultura escolar incluyente, eliminando toda forma de discriminación mediante la aplicación de prácticas educativas inclusivas (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2021). Esta normativa también se aplica en la Enseñanza Religiosa Escolar; por

lo tanto, es responsabilidad de los docentes crear entornos de aprendizaje estimulantes que favorezcan el desarrollo integral de cada estudiante, promuevan la equidad, la participación activa y el aprendizaje significativo, a partir del uso de recursos didácticos que posibiliten la inclusión, el desarrollo autónomo y el respeto a la diversidad.

Según Valenzuela *et al.* (2014), los recursos favorecen la inclusión cuando garantizan la participación de todos los estudiantes, eliminando barreras y estereotipos presentes en el proceso educativo. Los recursos inclusivos son accesibles, significativos y flexibles para todos, independientemente de las características individuales de los estudiantes. El marco que aborda la inclusión en el ámbito educativo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esta propuesta se fundamenta en las tres redes neuronales que intervienen durante el aprendizaje. La red de reconocimiento responde al *qué* del aprendizaje, y se encarga de identificar y comprender la información, permitiendo el reconocimiento de patrones y la comprensión de conocimientos. La red estratégica responde al *cómo*, y está asociada con la planificación, la organización y la ejecución de estrategias. Por último, la red afectiva responde al *porqué* del aprendizaje; está relacionada con las emociones y la motivación, y es responsable de generar interés y conexión emocional con los contenidos y las destrezas.

El DUA propone prácticas de enseñanza inclusivas en las que no es necesario separar los contenidos, planificar de manera diferenciada ni tampoco agrupar a los estudiantes según discapacidades o como estudiantes regulares. Lo que se busca es que las estrategias pedagógicas en el aula se planifiquen y ejecuten de manera dinámica, de tal forma que intervengan las tres redes descritas anteriormente (Figuroa *et al.*, 2019). La diversidad enriquece el aprendizaje al fomentar el respeto por las diferencias y la comprensión mutua. Los recursos didácticos inclusivos deben reflejar la variedad de la sociedad en términos de cultura, idioma, género, etnia, religión, orientación sexual, entre otros aspectos. Por ello, se deben seleccionar y crear materiales que representen una amplia gama de experiencias y perspectivas.

Incorporar los principios del DUA en la educación religiosa brinda la oportunidad a una población estudiantil diversa de apropiarse y formarse en la religión. La diversidad se traduce como diferencia y esta es un rasgo propio de las personas. Aunque pueda parecer que

esta afirmación no aporta más información, es importante definirla, ya que es común que la diversidad esté vinculada a desafíos, rasgos únicos de individuos o grupos (como la superdotación o la inmigración) y a requerimientos educativos particulares. Educar en la diversidad implica asumir que niños y niñas con diversos estilos de aprendizaje, modos de expresar sus conocimientos y niveles de motivación e implicación (Alba *et al.*, 2013) deben ser educados juntos, y tomar las medidas necesarias para que esto suceda (Giné, 2000).

Es necesario considerar que las herramientas tecnológicas no deben entenderse como la única vía para la implementación del DUA. Los docentes deben ser creativos al diseñar ambientes educativos flexibles, utilizando un amplio abanico de soluciones, tanto tecnológicas como no tecnológicas. Además, el simple uso de la tecnología en el aula no garantiza la aplicación del DUA, pues no necesariamente mejora el aprendizaje; incluso, muchas tecnologías presentan problemas de accesibilidad similares a los de los medios no tecnológicos. Por ello, todos los recursos deben planificarse cuidadosamente dentro del currículo como herramientas para alcanzar los objetivos educativos (Alba *et al.*, 2013).

- **Principio 1 – Múltiples formas de compromiso.** Hace referencia a las opciones para captar el interés, mantener la persistencia y favorecer la autorregulación (Alba *et al.*, 2013). El componente emocional es un elemento decisivo para el aprendizaje. Algunos estudiantes se sienten muy interesados por la espontaneidad y la novedad; otros pueden sentirse intimidados por estos factores y prefieren una rutina más estructurada; a algunos les gusta trabajar de forma individual, mientras que otros prefieren hacerlo en grupo. Los estudiantes se diferencian significativamente en la manera en que pueden ser motivados para aprender; no existe un único medio efectivo para todos los educandos, por lo que se deben brindar múltiples formas de implicación.
- Los estudiantes logran una mayor implicación cuando consideran que la información y las actividades a realizar son relevantes y aportan a la consecución de sus intereses y objetivos. Este principio también contempla la variación en el nivel de exigencia y la complejidad de los recursos, de acuerdo con los desafíos que

resulten más motivadores para los estudiantes, así como la provisión de criterios e indicadores claros que permitan desarrollar procesos de autoevaluación y reflexión sobre su propio aprendizaje. Para ello, se deben ofrecer distintas pautas y modelos de evaluación, de manera que cada estudiante identifique y elija aquel que considere más adecuado.

- **Principio 2. Múltiples formas de representación.** Las múltiples opciones de presentación responden a las diferentes formas de percibir y comprender la información (Sánchez, 2023). Lo que puede resultar claro y útil, tanto en formatos lingüísticos como no lingüísticos, para algunos estudiantes, podría ser confuso para otros. De ahí que presentar la información de una sola manera pueda generar desigualdades en el acceso al aprendizaje. Por ello, es importante proporcionar representaciones alternativas en diferentes formatos, como texto, imágenes, videos y audio.
- Además, estos recursos didácticos deben presentarse en formatos flexibles que favorezcan el discernimiento y la comprensión de la información a través de múltiples canales sensoriales. Es decir, materiales en los que se pueda modificar el tamaño del texto o de la imagen, la fuente tipográfica, la velocidad y el volumen del sonido, así como contemplar el uso de subtítulos o transcripciones escritas del contenido auditivo. Esto permite que los estudiantes, con sus propias características —incluidas diferencias lingüísticas o socioculturales, dificultades de aprendizaje o discapacidad— establezcan conexiones internas y entre conceptos, lo que garantiza la accesibilidad, facilita la claridad de los contenidos y favorece la construcción del aprendizaje (Alba *et al.*, 2013).
- **Principio 3. Múltiples formas de acción y expresión.** Implica ofrecer a los estudiantes diversas opciones para organizar, sintetizar y comunicar el aprendizaje; es decir, que exista flexibilidad para demostrar que se han comprendido los conocimientos, contenidos o destrezas. Algunos estudiantes pueden hacerlo mejor a través de medios escritos, como ensayos; otros, de manera oral mediante presentaciones; y otros a través de producciones gráficas y artísticas, como la elaboración de videos, audios, dibujos o recursos multimedia (Alba *et al.*, 2013).

Metodología

La investigación sigue una metodología mixta, debido a que se aplicaron métodos cualitativos y cuantitativos. El alcance es exploratorio, ya que no existe un estudio previo sobre la educación religiosa en el Ecuador ni sobre la implementación de los estándares en la práctica educativa. Asimismo, es descriptivo, porque se busca caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la identificación de los métodos didácticos, los recursos y las formas de evaluación, desde los enfoques pedagógicos y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Además, se utiliza la investigación-acción con la finalidad de integrar los nuevos enfoques educativos y las orientaciones de la Iglesia en la propuesta de la ERE, lo que permitirá adquirir herramientas educativas que iluminen el ejercicio docente en este campo y propicien una influencia positiva en la sociedad, a partir de la implementación de una propuesta educativa integral (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

La investigación se divide en tres secciones, cada una con su respectivo método e instrumentos. En la primera sección, se emplea el método analítico-sintético (Esquivel *et al.*, 2021) para realizar una revisión documental del plan microcurricular de la asignatura de ERE en los distintos niveles educativos, así como para analizar sus componentes curriculares —contenidos, secuencia o método, recursos y evaluación— mediante una matriz de análisis.

En la segunda sección, se utiliza el método etnográfico para observar el desarrollo de las clases de Enseñanza Religiosa Escolar e identificar los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes. Se recurre a la técnica de la observación directa, que implica adentrarse profundamente en la situación, manteniendo una reflexión constante y atención a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Como instrumento se emplea una ficha de observación, compuesta por tres apartados: datos informativos (nombre de la institución, nivel o curso, fecha, hora de inicio y finalización, tema y objetivo de la clase), descripción del desarrollo de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y descripción de indicadores según el modelo pedagógico (rol del docente, rol del estudiante, formas de interacción, contenidos, métodos didácticos y formas de evaluación).

Para el tercer apartado, también se utiliza el método analítico-sintético con el fin de identificar y analizar el uso de los recursos

didácticos en la práctica áulica, desde los principios del DUA: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación y compromiso. La información se recopiló mediante una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, aplicada a través de la plataforma Google Forms.

Muestra

Para la investigación se seleccionaron instituciones educativas en las que se imparte una asignatura relacionada con la Enseñanza Religiosa Escolar. La muestra es de tipo no probabilística y estuvo conformada por veinte docentes, pertenecientes a diez unidades educativas del país. En la tabla 1 se detalla la distribución del número de docentes por nivel educativo, así como las características generales de las instituciones participantes.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Nivel	Número de docentes y planificaciones	Institución
Preparatoria (1.º Básica)	3 docentes (uno en cada institución) 3 planificaciones (una en cada institución)	3 unidades educativas de financiamiento privado ubicadas en la ciudad de Riobamba
Básica Elemental (2.º a 4.º Básica)	2 docentes 3 planificaciones (una en cada nivel educativo)	1 unidad educativa de financiamiento privado ubicada en la ciudad de Quito
Básica Media (5.º a 7.º Básica)	3 docentes	1 unidad educativa de financiamiento fiscomisional ubicada en la ciudad de Esmeraldas
Básica Superior (8.º a 10.º Básica)	6 docentes (dos de cada nivel educativo) 6 planificaciones (dos en cada nivel)	1 unidad educativa de financiamiento privado ubicada en la ciudad de Puyo 2 unidades educativas de financiamiento privado ubicadas en la ciudad de Ibarra

Nivel	Número de docentes y planificaciones	Institución
Bachillerato (1.° a 3.° de Bachillerato)	6 docentes (dos de cada nivel educativo) 3 planificaciones (una en cada nivel educativo)	1 unidad educativa de financiamiento privado ubicada en la ciudad de Quito 1 unidad educativa de financiamiento privado ubicada en la ciudad de Manta

En cuanto a las características de los docentes, 12 cuentan con título de tercer nivel (3 vinculados directamente a la educación religiosa y 9 en otras áreas), 4 poseen título de cuarto nivel (en áreas no vinculadas a la educación religiosa) y 4 no cuentan con título de tercer ni de cuarto nivel. Todos los docentes tienen al menos un año de experiencia en la docencia general; 12 registran entre uno y cinco años de experiencia en ERE, mientras que 8 docentes cuentan con más de cinco años de experiencia en esta asignatura.

Resultados

Análisis de la microplanificación

La planificación microcurricular desempeña un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ERE. A través de esta, los docentes organizan y determinan los objetivos, contenidos, destrezas, método o secuencia didáctica, recursos y formas de evaluación. En este apartado se describen los elementos curriculares correspondientes a los diferentes niveles educativos, a excepción de la Básica Media, debido a que no se tuvo acceso a estos documentos.

Preparatoria

Las tres unidades educativas presentan diferentes formas de planificar la asignatura de la ERE. En la primera institución se realiza una planificación semanal, en la que en cada semana se desarrolla una destreza. En la segunda institución, la planificación se estructura por unidades didácticas orientadas por la propuesta de la Conferencia Episcopal

Ecuatoriana y los textos de la serie Zain de Editorial Don Bosco. En este caso, todos los componentes curriculares se encuentran codificados y relacionados entre sí, lo que permite una adecuada estructuración y organización del proceso educativo. En la tercera unidad educativa, la planificación se guía principalmente por las destrezas con criterio de desempeño. En la tabla 2 se detallan los componentes curriculares de la microplanificación para primero de Básica en cada institución.

Tabla 2. *Microplanificación para 1.º EGB*

Componentes curriculares	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2	Unidad educativa 3
Contenidos	<p>Tema: Santísima Trinidad</p> <p>Conceptual: significado y conformación de la Santísima Trinidad.</p> <p>Actitudinal: compromiso de reconocer, vivir y fortalecer la figura de la Santísima Trinidad en la vida diaria.</p>	<p>Tema: Figura de María en la vida de Jesús y en el Evangelio.</p> <p>Conceptual: la figura de María en diversos relatos del Evangelio.</p> <p>Procedimental: identificar los procesos y momentos de la vida de Jesús bajo la importancia de la figura de María.</p> <p>Actitudinal: compromiso y actitud de mantener una cercanía y relación íntima con María a través de espacios de oración y visita a la Virgen en la capilla.</p>	<p>Tema: Identidad y pertenencia de la Iglesia.</p> <p>Conceptual: reconocer el ámbito de identidad y autonomía con la relación de pertenencia del niño con la Iglesia y la sociedad.</p>
Método	Las tres instituciones utilizan la metodología ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación). Para iniciar la clase, mantienen un momento de oración y, posteriormente, emplean dinámicas que permiten a los niños recordar los aprendizajes abordados en la clase anterior.		

Componentes curriculares	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2	Unidad educativa 3
Recursos didácticos	Se utilizan recursos digitales y visuales, como videos motivacionales y materiales relacionados con el tema, para complementar y reforzar la comprensión de la Santísima Trinidad. Asimismo, se emplean materiales tangibles, como tarjetas gráficas con las personas que conforman la Santísima Trinidad, para las actividades de desarrollo.	Se usan recursos para cada momento de la metodología: Experiencia: imágenes de las diversas advocaciones de la Virgen María. Reflexión: video infantil de YouTube que recopila la presencia de María en la vida de Jesús. Conceptualización: recursos interactivos elaborados en Canva, recursos digitales del libro de Zain a través de la plataforma Edebé On. Aplicación: Kahoot adaptado a las realidades de los niños (colores, formas, imágenes) que permita evaluar los aprendizajes significativos.	Se emplean recursos didácticos visuales y auditivos. En la fase de motivación se proyecta un video sobre Don Bosco, con el fin de que los niños canten e imiten los movimientos. Para el desarrollo se emplea un cómic que relata la vida de Don Bosco; posteriormente, los niños pintan y decoran este material de manera individual.
Evaluación	Existen semejanzas entre los tres docentes. La evaluación se realiza por medio de las actividades del libro o de hojas de trabajo al final de la clase. Se asigna una calificación numérica y quienes presentan dificultades deben corregir la actividad dentro de la clase o desde casa.		

Básica Elemental

Las tres planificaciones analizadas pertenecen a la misma unidad educativa, por lo que siguen una estructura común. El eje central de la planificación es el objetivo, el cual se selecciona y se ordena de forma secuencial. Para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza el método antropológico-catequético, generando espacios para el aprendizaje cooperativo. Se emplean recursos digitales y material concreto. En cuanto a la evaluación, se establecen indicadores que guardan relación directa con los objetivos y los contenidos. Para este proceso se utilizan tanto recursos digitales como los textos propios de la asigna-

tura. En la tabla 3 se describen las planificaciones correspondientes a segundo, tercero y cuarto de Básica.

Tabla 3. *Microplanificación para los niveles de Básica Elemental*

Componente	2.º EGB	3.º EGB	4.º EGB
Objetivos	Reconocer a los miembros de la Iglesia como parte de la propia familia, mediante la participación en actividades que contribuyan a la construcción del Reino de Dios.	Ayudar a vivir la amistad con Dios, utilizando como punto de referencia una serie de virtudes humanas y sobrenaturales.	Reconocer la presencia del Espíritu Santo en la vida cotidiana, para propagar el amor y el perdón en la comunidad.
Contenido	Relacionar la fe con el Reino de Dios mediante la vivencia de las bienaventuranzas.	Relatar pasajes del Antiguo Testamento en los cuales se manifieste la amistad de Dios a su pueblo.	Conocer el pasaje del Evangelio en el que Jesús promete y envía al Espíritu Santo.
Secuencia	La clase inicia con la oración a través de una canción, en la que todos los niños participan. El docente desarrolla la planificación utilizando el método catequético. Además, considerando que en este año lectivo se ha cambiado la modalidad a trimestres, los temas se han ajustado de acuerdo con los tiempos establecidos.		
Método	<p>Ver: describir las imágenes que presentan a miembros de la Iglesia realizando diversas actividades.</p> <p>Juzgar: identificar los valores y acciones que se viven como Iglesia solidaria y expresar acciones concretas de solidaridad.</p> <p>Actuar: completar la actividad de las páginas 24 y 25 del libro Zain de 2.º EGB y colorear la hoja de trabajo.</p>	<p>Ver: participar en la canción <i>Dios es amor</i> y observar el video de la historia de Noé.</p> <p>Juzgar: reflexionar sobre la experiencia vivida en este canto para responder a la pregunta: ¿Dónde se manifiesta que Dios es amor? Participar en la lectura de la página 15, “Noé, amigo de Dios”, y de la página 24, “Abraham, amigo de Dios”, del libro Zain de 3.º EGB, para responder a la pregunta: ¿Quiénes han experimentado el amor de Dios?</p>	<p>Ver: observar el video del Bautismo del Señor y escuchar la narración de la venida del Espíritu Santo sobre los discípulos y María. Los estudiantes participan activamente en la narración y recuerdan conocimientos abordados en niveles anteriores.</p>

Componente	2.º EGB	3.º EGB	4.º EGB
Método	Celebrar: realizar una oración de agradecimiento por la presencia de cada miembro de la Iglesia.	Actuar: completar de forma individual la actividad de las páginas 15 y 24. Celebrar: realizar un compromiso personal y escribir una acción concreta para ayudar a los demás.	Juzgar: identificar la venida del Espíritu Santo sobre los bautizados y reconocer su acción en la vida cristiana. Actuar: elaborar la hoja de trabajo “El Espíritu Santo en mi vida”. Celebrar: participar en la oración de invocación al Espíritu Santo.
Recursos	Todos los materiales cumplen un rol importante en la enseñanza. Los gráficos y sonidos favorecen la memoria y el aprendizaje lúdico, al estimular los sentidos y las inteligencias múltiples. Material digital: libro digital, planificación en la plataforma Edebé On y video. Material concreto: hoja de trabajo del libro Zain.	Material digital: libro, planificación en plataforma Edebé On y video. Material concreto: hoja de trabajo en el libro Zain. En este grado se cuenta con un cuaderno donde los estudiantes, con la guía de la maestra, anotan puntos relevantes de los temas tratados.	Material digital: presentación en Canva y videos. Material concreto: libro y cuaderno. De acuerdo con los docentes, ambos recursos son importantes tenerlos en formato físico.
Evaluación	Se realizan preguntas de refuerzo y se evalúa mediante la hoja de trabajo donde se identifican los pictogramas de las bienaventuranzas. Indicador: identifica las bienaventuranzas como un llamado a vivir el Reino de Dios.	Se evalúa que el estudiante está en la capacidad de reconocer la importancia de la amistad en la vida diaria al identificar las acciones para fortalecer este valor con acciones concretas. Indicador: relata pasajes del Antiguo Testamento de la amistad de Dios con su pueblo.	Se evalúa que el estudiante está en la capacidad de reconocer la acción del Espíritu Santo en la vida diaria. Indicador: analiza el pasaje del Evangelio en el que Jesús promete y envía al Espíritu Santo.

Básica Superior

En el nivel de Básica Superior se analizó la planificación de dos instituciones educativas para cada nivel, por lo que la forma de estructurar y definir los componentes microcurriculares presenta diferencias. Además, estas planificaciones corresponden a una unidad didáctica, por lo que su duración supera una semana, dependiendo de la extensión del tema. A continuación, se describen las planificaciones para octavo, noveno y décimo de básica.

En octavo de Básica se evidencian algunas diferencias. En relación con los objetivos, el docente de la unidad educativa 1 plantea un objetivo para toda la unidad, mientras que el otro docente incorpora destrezas que permiten alcanzar dicho objetivo. En cuanto al método, ambos desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante espacios que favorecen la experiencia, la reflexión y la acción; no obstante, el primer docente organiza la secuencia en cinco momentos y el segundo en cuatro. Ambos emplean recursos tecnológicos y el libro de la asignatura. De igual manera, la evaluación se fundamenta en indicadores que permiten identificar el logro de los objetivos o de las destrezas. En la tabla 4 se aprecia la microplanificación para 8.º año.

Tabla 4. *Microplanificación 8.º EGB*

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Objetivos	Desarrollar la dimensión comunitaria del ser humano, mediante el análisis de los valores: dignidad humana, sociabilidad, amor, empatía y compromiso, para comprender los fundamentos naturales de la familia cristiana y su papel en la sociedad.	Estudiar las enseñanzas de la familia en el Antiguo Testamento, en tiempos de Jesús y en la sociedad actual para compararlas y hacer compromisos de vida.
		Destrezas Reconocer características de la institución familiar del pueblo de Israel en el Antiguo Testamento. Analizar las enseñanzas sobre las relaciones familiares en los libros sapienciales. Relacionar las características de las familias en tiempos de Jesús con las familias en la actualidad. Conocer textos de la tradición de la Iglesia que fundamentan el origen divino de la familia y su misión.

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Contenido	<p>La persona humana: un ser fundamentalmente social, las características del amor humano, la familia como espacio de encuentro y confianza.</p> <p>Estos contenidos permiten reconocer la condición social del ser humano, desde la experiencia antropológica y la revelación bíblica, para incluirla en su proyecto de vida cristiana.</p>	<p>Las temáticas de la unidad son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La familia en el Antiguo Testamento <ol style="list-style-type: none"> 1.1. La familia en los libros sapienciales 1.2. La familia en los Salmos 2. La familia en la época y sociedad de Jesús <ol style="list-style-type: none"> 2.1. La sociedad en la que vivió Jesús 2.2. Visión palestina de la familia 2.3. La familia en la actualidad 3. Familia, primera escuela <ol style="list-style-type: none"> 3.1. La familia, Iglesia doméstica
Secuencia	<p>Estos temas se desarrollan durante doce semanas.</p> <p>Se inicia reconociendo a la persona humana como un ser fundamentalmente social, se continúa analizando las características del amor humano y se finaliza identificando el papel de la familia cristiana en la sociedad.</p>	<p>Los temas se desarrollan a lo largo de cuatro semanas. En la primera semana se revisa el contenido 1.1 y 1.2; en la segunda semana, el tema 2.1; en la tercera semana el 2.2 y 2.3, y en la cuarta semana, el tema 3.1.</p>
Método	<p>Se proponen cinco momentos.</p> <p>Contexto: se vincula el tema con el entorno inmediato del estudiante, utilizando videos, audios, lectura de textos y el compartir frases significativas.</p>	<p>Se utiliza la técnica de aprendizaje ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación).</p> <p>Como técnicas y actividades didácticas se utilizan: la lectura de textos impresos acompañada de discusiones; el resaltado de las ideas principales; la formulación de preguntas de comprensión; exposiciones; trabajos individuales y cooperativos; la elaboración de esquemas; dramatizaciones; investigación, la construcción de tablas comparativas; dibujos; la decoración de espacios; campañas publicitarias; la observación de imágenes y la reflexión a partir de ellas; así como la oración de compromiso.</p>

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Método	<p>Experiencia: se enfrenta al estudiante a su propia experiencia. Se lo invita a percibir y sentir internamente lo que observa, escucha y contempla en su contexto o realidad, así como a experimentar el deseo de seguir adelante y de salir de situaciones problemáticas. Para ello, se utilizan videos, consultas guiadas en internet, audios y la lectura del texto.</p> <p>Reflexión: se impulsa al estudiante a preguntarse qué se ha vivido en la experiencia y cuál es su significado. Se proponen reflexiones individuales y grupales, la respuesta a preguntas orientadoras y exposiciones.</p> <p>Acción: se desafía al estudiante a asumir una postura personal frente a la verdad descubierta. Se proponen acciones concretas, como regalar abrazos, elaborar carteleras, escribir cartas y realizar entrevistas.</p> <p>Evaluación: se revisa la totalidad del proceso pedagógico desarrollado y el cumplimiento de los objetivos planteados.</p> <p>Como técnicas de enseñanza y evaluación se utilizan: exposiciones, trabajos personales y grupales, debate, observación de películas, elaboración de poemas y elaboración del plan de vida.</p>	

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Recursos	Se utilizan recursos digitales y físicos, tales como videos interactivos en la plataforma FEVIDA, el texto de Cristiana Educación, el cuaderno de trabajo, citas bíblicas y textos eclesiológicos.	Se emplean útiles de escritorio, recursos tecnológicos (computadora, internet), libro de estudio Zain para 8.º EGB y Biblia.
Evaluación	Se realiza una evaluación con el fin de identificar si se ha cumplido el indicador de la unidad didáctica. Dicha evaluación se desarrolla durante el proceso, mediante la aplicación de escalas valorativas, la elaboración de conclusiones, celebraciones comunitarias y el análisis de textos.	Se evalúa a partir de indicadores que responden a las destrezas, mediante rúbricas. Las técnicas empleadas son: la observación directa a través de exposiciones, dramatizaciones y trabajo cooperativo; el portafolio (que incluye trabajos, organizadores gráficos y dibujos); la revisión del cuaderno del estudiante y el trabajo desarrollado en el libro.

Para el caso de 9.º de Básica, ambos docentes plantean un objetivo para la unidad y destrezas más específicas. Los contenidos siguen una secuencia progresiva, que va desde lo más sencillo hasta la profundización de las temáticas. Ambos profesores proponen diversas estrategias didácticas que favorecen tanto el trabajo grupal como el trabajo individual, e inician la clase activando los conocimientos previos revisados en la sesión anterior; sin embargo, en el cierre no se evidencia una adecuada síntesis del tema ni una retroalimentación de los resultados de las actividades.

La principal diferencia se observa en la forma de evaluación: el docente 1 evalúa a lo largo del proceso y al final de la unidad, mientras que el docente 2 realiza únicamente una evaluación sumativa al concluir toda la unidad. En forma resumida se aprecia esta información en la tabla 5.

Tabla 5. *Microplanificación 9.º EGB*

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Objetivos	<p>Propiciar vivencias comunitarias que expresen el lugar de privilegio donde Dios actúa, dando y suscitando sentido a la existencia de las personas.</p> <p>Destreza</p> <p>Reconocer la condición social del ser humano, desde la experiencia antropológica y la revelación bíblica.</p>	<p>Analizar la importancia de la dimensión social y comunitaria del ser humano, a través de establecer el rol del individuo en la sociedad en general y la creación de una identidad común con la finalidad de preservar el medioambiente. (EA)</p> <p>Destrezas</p> <p>Reconocer rasgos identitarios propios y relacionarlos con rasgos de la comunidad y grupos a los que pertenece.</p> <p>Identificar los deberes y las responsabilidades asociadas a la pertenencia a la familia, a la Iglesia y al Estado.</p> <p>Analizar la relación entre la realización personal y la realización colectiva.</p> <p>Establecer el equilibrio entre el respeto a lo privado y la prevalencia del bien común.</p> <p>Reconocer la importancia de la creación de una identidad común que acepte el desafío de cuidar el medioambiente.</p>
Contenido	<p>Los contenidos de la unidad son: somos seres comunitarios, necesitamos de los demás, la historia de Dios y su pueblo, géneros e historia de la salvación.</p>	<p>Las temáticas de la unidad son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pertenecemos a distintas comunidades 2. Mis deberes y derechos en la comunidad 3. Todos necesitamos de los demás 4. El respeto al bien común y lo privado 5. Cuidemos la casa común 6. La Noche oscura

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Secuencia	Se inicia con el reconocimiento de la persona como un ser esencialmente social; se continúa con el análisis y la afirmación de que la persona necesita de los demás para su desarrollo integral, y se culmina con el estudio de la historia del pueblo de Israel.	La unidad tiene una duración de nueve semanas. Cada tema se aborda a lo largo de una semana; adicionalmente, se realiza un taller con la familia en la semana 6, una síntesis de la unidad en la semana 8 y la evaluación sumativa en la última semana.
Método	Se utiliza la metodología ERCA. En la fase de Experiencia, se proponen actividades iniciales que permiten activar los conocimientos previos, tales como diálogos, la identificación de grupos sociales, comentarios y la observación de programas. Para el desarrollo y la construcción del conocimiento con los estudiantes, se realizan dinámicas, reflexiones, anotaciones, la redacción de párrafos, la reproducción de contenidos y la completación de gráficos. Finalmente, se proponen actividades para consolidar el tema, como escribir ideas, completar frases y resolver sopas de letras.	Se aplican estrategias didácticas tales como la formulación de preguntas generadoras sobre el tema, la lectura de textos impresos, la observación y el análisis, la lluvia de opiniones, lecturas comunitarias, el reconocimiento de emociones, la interiorización y el análisis de citas bíblicas, oraciones comunitarias, actividades de profundización en clase, investigación; visitas de campo, así como actividades de relación, comparación y síntesis.

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Recursos	El docente utiliza citas bíblicas, textos eclesiológicos, cristológicos, oraciones, salmos, videos en la plataforma FEVIDA, gráficos, imágenes, biblioteca de la Biblia, texto de cristiana educación y cuaderno de trabajo.	El docente usa útiles de escritorio, recursos tecnológicos (computadora, internet, proyector), libro de estudio <i>Senderos</i> 9.º EGB y Biblia.
Evaluación	La evaluación responde a un indicador, se realiza al final de la unidad, utilizando cuestionarios abiertos y cerrados, prueba de ítem de completación.	La evaluación se da a partir de indicadores relacionados con las destrezas. Como técnica se emplea la observación directa, registro anecdótico, pruebas (escritas, objetivas, orales).

En el nivel de 10.º de Básica también se identifican diferencias en la planificación. El docente 1 plantea un objetivo general para toda la unidad, mientras que el docente 2 formula dos objetivos generales y tres destrezas más específicas. En relación con el método, ambos docentes aplican estrategias que favorecen la participación, así como la reflexión personal y grupal de los estudiantes. El principal recurso utilizado es el libro de la asignatura y la evaluación presenta un carácter predominantemente sumativo (revisar la tabla 6).

Tabla 6. *Microplanificación en 10.º EGB*

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Objetivos	Reconocer que el ser humano posee en su propia conciencia un criterio moral natural para discernir y elegir los valores que conforman el horizonte de la vida buena, a fin de que cada persona pueda orientarse hacia el llamado del bien ante las encrucijadas de la vida.	Reconocer los primeros capítulos del libro del Génesis y asociarlos con los conceptos de moral, ética, conciencia, libertad y responsabilidad, como elementos constitutivos de la persona humana.

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Objetivos		<p>Destrezas</p> <p>Identificar la vida comunitaria como fuente del desarrollo humano y espiritual, con base en el plan de Dios revelado al pueblo de Israel, y acoger el llamado de Jesús a vivir en comunidad, siguiendo el modelo de los doce apóstoles.</p>
Contenido	<p>Las temáticas de la unidad son: Mi conciencia, Espacio íntimo de mi vida, Vive la vida buena, El ser humano en la encrucijada I y II.</p>	<p>Se abordan tres temáticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El ser humano y la comunidad 2. La moral y la ética orientan el compromiso 3. La creación y sus efectos
Secuencia	<p>Se inicia con el reconocimiento del ser humano como una persona capaz de elegir el bien, dotada de un criterio moral natural que le permite discernir y optar por los valores que conforman el horizonte de la vida buena, es decir, una vida en plenitud y con sentido trascendente.</p>	<p>Las temáticas se trabajan a lo largo de cuatro semanas. Durante la primera semana y media se aborda el primer contenido. En la segunda mitad de la segunda semana y durante la tercera semana se trabaja la segunda temática. Finalmente, la cuarta temática se desarrolla en la cuarta semana.</p>
Método	<p>Se proponen cinco momentos.</p> <p>Contexto: se adaptan los contenidos a la realidad de los estudiantes por medio de lluvias de ideas y ejemplos de la vida cotidiana.</p> <p>Experiencia: el estudiante vive y palpa su entorno. Se proponen actividades como juegos de subasta, películas, foros, audios, la lectura de textos bíblicos y la lectura del texto guía.</p>	<p>Utiliza la metodología ERCA. Para el proceso de enseñanza se utilizan diferentes estrategias didácticas, tales como la presentación de videos con la posterior socialización de impresiones y opiniones; actividades individuales con espacios de socialización; la descripción de actitudes de vida en comunidad; trabajos cooperativos; actividades escritas; lecturas reflexivas de textos impresos; y el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia.</p>

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Método	<p>Reflexión: se rescata el sentir de la experiencia, respondiendo a la pregunta: ¿para qué me sirve este aprendizaje en la vida? Se ofrecen actividades de análisis y reflexión individual y grupal.</p> <p>Acción: se asume un compromiso por medio de acciones concretas en la vida cotidiana.</p> <p>Evaluación: se realizan presentaciones de dramatizaciones, entrevistas, la interpretación de frases, ensayos y exposiciones, con el fin de valorar los aprendizajes.</p> <p>Las técnicas utilizadas durante el proceso son: la memorización, los grupos colaborativos, la observación y los cuestionarios.</p>	
Recursos	Los materiales concretos y digitales que se utilizan son: el texto de Cristiana Educación, el cuaderno de trabajo, la Biblia y un cuestionario para entrevista radial.	El docente emplea útiles de escritorio, recursos tecnológicos como la computadora y el proyector, el libro de estudio Zain 10.º EGB y videos para la profundización de las temáticas.
Evaluación	Para verificar el desarrollo del proceso de aprendizaje y los resultados alcanzados, se evalúa de manera continua y al final de la unidad, mediante exposiciones y la aplicación de cuestionarios. Como instrumento de evaluación se utiliza la rúbrica.	La evaluación se realiza a partir de indicadores relacionados con las destrezas. Como técnicas de evaluación se utilizan la observación sistemática y el cuestionario de preguntas cerradas.

Bachillerato

Al igual que en la Básica Superior, se analiza la planificación de 2.º y 3.º de Bachillerato correspondiente a diferentes docentes en dos

instituciones educativas. En el caso de 1.º de Bachillerato, no fue posible acceder a este documento en una de las instituciones.

Las planificaciones analizadas corresponden a una hora de clase, con una duración aproximada de 45 minutos, y presentan numerosos elementos en común. En todos los casos se formulan objetivos e indicadores de evaluación que guardan coherencia entre sí; además, se aplica el método ERCA para el desarrollo de las clases y se utiliza como recurso principal la plataforma Edebé On.

Es importante destacar que el docente 1 especifica y detalla con mayor precisión las actividades que se desarrollarán durante la clase, mientras que el docente 2 realiza una descripción más general del proceso didáctico. En las tablas 7 y 8 se detallan los componentes curriculares correspondientes a los niveles antes mencionados.

Tabla 7. *Microplanificación en 2.º Bachillerato*

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Objetivos Clase	Identificar, como fundamento de la ética y la moral cristiana, los lineamientos que Dios plantea al pueblo de Israel, sintetizados en los Diez Mandamientos, como el camino que los creyentes deben seguir para promover y defender la dignidad del ser humano.	Analizar la realidad social del propio entorno desde una mirada cristiana, a través de la identificación de los principios de la Iglesia, con el propósito de establecer la incidencia de Jesucristo y de su mensaje en el contexto actual.
Contenido	Identificar el fundamento ético de los derechos humanos.	Analizar la realidad social actual desde una perspectiva cristiana, contrastándola con la situación social, política y religiosa del pueblo judío y de los pueblos en los que Jesús realizó su misión.

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Método	<p>Se utiliza el método ERCA.</p> <p>Experiencia: presentar el tema mediante el video <i>Desafíos éticos en el mundo actual</i> y dialogar en grupos de tres a partir de preguntas orientadoras.</p> <p>Reflexión: leer los temas propuestos y responder a las actividades individuales de las páginas 28 a la 30. Posteriormente, compartir las respuestas en grupos de cinco.</p> <p>Construcción: analizar las páginas de la 28 a la 31 y preparar una exposición creativa, la cual se sustenta en plenaria a partir del cuestionamiento del profesor y la participación de los demás estudiantes.</p> <p>Aplicación: formar grupos de cinco para realizar el trabajo cooperativo de la página 31; al finalizar, comparten sus conclusiones en plenaria.</p> <p>Celebrar: realizar un momento de silencio orante, acompañado de música instrumental, y proclamar Sabiduría 9, 1-19 tomado de la Biblia.</p>	<p>Se utiliza el método ERCA.</p> <p>Experiencia: se crea una experiencia concreta a través de actividades prácticas, situaciones problematizadoras, ejemplos reales y dinámicas participativas.</p> <p>Reflexión: se analizan y discuten las observaciones, emociones, ideas y conclusiones derivadas de la experiencia; esta fase promueve el pensamiento crítico y la metacognición.</p> <p>Conceptualización: se construyen nuevos conceptos y marcos teóricos a partir de la experiencia y la reflexión.</p> <p>Aplicación: se brinda la oportunidad de utilizar lo aprendido en contextos reales, para resolver problemas, tomar decisiones y transferir los conocimientos a nuevas situaciones.</p>
Recursos	Plataforma Edebé On, libro Zain y cuaderno.	Texto físico estudiante, cuaderno de apuntes, Biblia, carpeta de trabajo, cartulina y marcadores, imágenes impresas.

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Evaluación	Indicador de evaluación: distingue entre ética y moral.	Indicador de evaluación: compara la realidad social actual con la situación social, política y religiosa del pueblo judío, a fin de fundamentar las enseñanzas de Jesús y proponer acciones concretas para su aplicación en la actualidad, orientadas a la conversión personal y comunitaria, frente a los pecados contra Dios, las personas y el cuidado del medioambiente.

Tabla 8. *Microplanificación en 3.º Bachillerato*

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Objetivos	Asumir compromisos sociales, formulando propuestas de servicio social como miembro de la Iglesia y como individuo acorde con la moral social y cristiana.	El objetivo de la clase es comprender que la consolidación del pueblo de Israel se ha desarrollado a través de diversas etapas históricas, de modo que este proceso nos ayude a asumir un compromiso activo con la causa del Reino de Dios en medio de la sociedad actual.
Contenido	Desarrollar iniciativas para el servicio social a favor de los más necesitados de la sociedad.	Referir la organización social y política del pueblo de Israel, desde el período de los jueces hasta el establecimiento de la monarquía, identificando sus implicaciones religiosas y comunitarias. Describir las relaciones de Jesús con el poder político y religioso de su tiempo, analizando su postura profética frente a la autoridad, la injusticia y la violencia. Analizar las enseñanzas del Evangelio sobre la vida y la paz, y explicar su aplicabilidad en el mundo actual, especialmente frente a las realidades de conflicto y guerra.

Componente	Unidad educativa 1	Unidad educativa 2
Método	<p>Se utiliza el método ERCA.</p> <p>Experiencia: analizar el video <i>Defiende los valores humanos</i> y realizar un intercambio de ideas a partir de preguntas orientadoras.</p> <p>Reflexión: responder las actividades individuales luego de leer el texto de las páginas 32 y 33, y compartir las respuestas en clase.</p> <p>Construcción: conformar grupos de trabajo y asignar temas relacionados con la temática principal del servicio social, para su análisis y profundización.</p> <p>Aplicación: realizar la actividad cooperativa de la página 35 y finalizar con una plenaria para socializar los aprendizajes.</p> <p>Celebración: concluir el encuentro con una oración en la que se pida la práctica de los valores cristianos.</p>	<p>Se utiliza el método ERCA.</p> <p>Como estrategias didácticas, se utilizan el trabajo cooperativo, la síntesis, el diálogo, la lectura comprensiva y el intercambio de experiencias.</p>
Recursos	Plataforma Edebé On, libro Zain y cuaderno	Plataforma Edebé On+, texto virtual, herramientas digitales, internet y computador
Evaluación	Indicador de evaluación: formula propuestas de servicio social, tanto individuales como grupales, en favor de las personas más necesitadas.	Indicador de evaluación: comprende las diferentes etapas que han consolidado a Israel como pueblo de la Alianza con Dios, relacionándolas con la vida cotidiana, para reconocer y asumir el propio proceso de luces y sombras.

Análisis de observación de clases - enfoque pedagógico

En este apartado se analiza la observación de las clases de ERE en cada uno de los subniveles educativos, a partir de los cuatro enfoques pedagógicos: tradicional, conductista, constructivista y crítico.

Preparatoria

En las tres unidades educativas, en 1.º de Básica, se evidenció que los docentes desarrollan sus clases principalmente desde la pedagogía constructivista, tal como se detalla en la tabla 9, además de incorporar algunos elementos propios de la pedagogía tradicional. En el proceso educativo observado no se identificaron rasgos del enfoque conductista ni del enfoque crítico.

Tabla 9. *Enfoque pedagógico en preparatoria*

Enfoque	Descripción
Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es el centro del aprendizaje y adquiere protagonismo en el descubrimiento del tema, así como en la experiencia de Dios a través de la persona de Jesús, relacionando estos elementos con su entorno y con la cotidianidad que vive en sus diferentes contextos. • El estudiante participa activamente en las actividades y en los espacios propuestos por el docente. • Se utilizan diversas técnicas para que el niño construya su aprendizaje, partiendo de los aprendizajes y experiencias previas en relación con el tema de la clase. • Diálogo horizontal entre docente y estudiantes. • Los docentes guían el proceso de aprendizaje, procurando que el rol de enseñar no recaiga únicamente en ellos, y aplican técnicas que favorecen la participación activa de los niños.
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se realiza mediante actividades del libro o a través de hojas de trabajo impresas al finalizar la clase. • El docente asigna una calificación numérica; se trata de una evaluación de carácter cuantitativo orientada a medir los conocimientos adquiridos.

Básica Elemental

En las tres observaciones realizadas en los niveles de Básica Elemental (segundo, tercero y cuarto de básica), se evidenció la presencia de una combinación de elementos propios de los cuatro enfoques pedagógicos. Si bien se generan espacios que incentivan la participación y la reflexión por parte de los estudiantes, el docente mantiene un rol central al establecer las normas de la clase y dirigir la transmisión de la información. En la tabla 10 se detallan los elementos identificados correspondientes a cada enfoque pedagógico.

Tabla 10. *Enfoque pedagógico en Básica Elemental*

Enfoque	Descripción
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • El docente dirige la clase durante todo el tiempo. Utiliza la plataforma Edebe On para presentar el texto en formato digital y realizar la explicación del tema. En algunos momentos emplea videos, aunque con una finalidad principalmente expositiva. • Durante la mayor parte de la clase, los estudiantes actúan como consumidores de información y ejecutores de órdenes. • La evaluación consiste en un trabajo individual final que es calificado por el docente; no se evidencia un proceso de evaluación formativa durante el desarrollo de la clase.
Conductista	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de la clase, el docente emite indicaciones y establece las normas de comportamiento, las cuales controla durante todo el desarrollo de la sesión. • Los estudiantes siguen las órdenes y la rutina previamente establecidas. Es frecuente que se impartan instrucciones como sacar el cuaderno y escribir.
Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos resultan adaptables, ya que abordan la moral y la ética desde la realidad concreta de los estudiantes. • Los estudiantes se muestran motivados, debido a que muchos de ellos pertenecen a grupos que realizan actividades de apostolado. • Los docentes utilizan ejemplos acordes a las experiencias de los niños, lo que despierta interés y reflexión en sus vidas, promoviendo un aprendizaje activo.

Enfoque	Descripción
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> Existió un espacio para la reflexión; a través del debate se generó un ambiente participativo. Los estudiantes mostraron una actitud crítica al expresar sus puntos de vista y reflexiones sobre la presencia del Espíritu Santo en la vida de las personas.

Básica Media

En las observaciones realizadas en los niveles de Básica Media se identificaron estrategias que permiten la creación de un entorno participativo y reflexivo; sin embargo, persisten elementos propios de las clases magistrales. En la tabla 11 se detallan los elementos identificados de cada enfoque.

Tabla 11. *Enfoque pedagógico en Básica Media*

Enfoque	Descripción
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> En algunas ocasiones, la clase se realiza como una exposición magistral.
Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> El docente fomenta la interacción y actúa como facilitador del aprendizaje. El estudiante se caracteriza por la participación activa, la reflexión y la construcción de significado en relación con los contenidos religiosos. Los contenidos de las clases integran aspectos teóricos y prácticos. Se utilizan recursos interactivos que favorecen la interacción con los estudiantes. Para la evaluación se emplean proyectos y espacios de reflexión.

Básica Superior

En el subnivel de Básica Superior se realizaron seis observaciones, dos en cada nivel. El proceso de enseñanza-aprendizaje combina elementos de los cuatro modelos pedagógicos. En la secuencia didáctica, los docentes buscan asumir un papel de mediadores del aprendizaje; sin embargo, la evaluación y el uso de los recursos continúan respondiendo, en gran medida, a un enfoque tradicional. A pesar de que se generan espacios de participación y reflexión, la mayor parte de los

estudiantes mantiene un rol pasivo durante el desarrollo de las clases. En la tabla 12 se detallan los elementos identificados de cada enfoque.

Tabla 12. *Enfoque pedagógico en Básica Superior*

Enfoque	Descripción
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza material visual, auditivo y físico, presentando la información por diferentes medios; sin embargo, estos recursos cumplen principalmente una función expositiva y no participativa. • Predominan las actividades propuestas en los libros de texto y la revisión de conceptos. • La mayor parte de los docentes mantiene una evaluación de carácter tradicional, mediante exámenes y lecciones orales o escritas, compuesta por una suma de valoraciones realizadas durante la hora de clase o al final de la unidad, con el fin de establecer los logros alcanzados. • La mayoría de los estudiantes se limita a escuchar las exposiciones y asume un rol pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Conductista	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplican refuerzos positivos y negativos para controlar el comportamiento y participación de los estudiantes.
Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajan objetivos significativos partiendo de la dimensión comunitaria del ser humano, lo que permite una comprensión de los fundamentos naturales de la familia, la vivencia comunitaria y la capacidad de discernir y elegir valores. • Los contenidos están estructurados de forma sistemática y secuencial; mantienen continuidad y se entrelazan entre sí. Se presentan en la unidad didáctica de menor a mayor complejidad, resultan significativos, abarcan una propuesta vinculada a la experiencia comunitaria del joven y se encuentran contextualizados. • El docente asume el papel de mediador, proponiendo actividades que permiten evidenciar los conocimientos previos, fomentar el trabajo en grupo y, en ciertas ocasiones, promover la investigación y las salidas de campo. • Dos de los docentes realizan procesos de retroalimentación durante el desarrollo de las clases, brindando a los educandos reconocimiento y valoración personal.

Enfoque	Descripción
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> En una de las clases observadas se crea un espacio de reflexión participativa, en el que los educandos manifiestan para qué les sirve el aprendizaje y finalizan con un compromiso concreto.

Bachillerato

Se realizaron dos observaciones áulicas en cada uno de los niveles del Bachillerato. La información obtenida se consigna en la tabla 13.

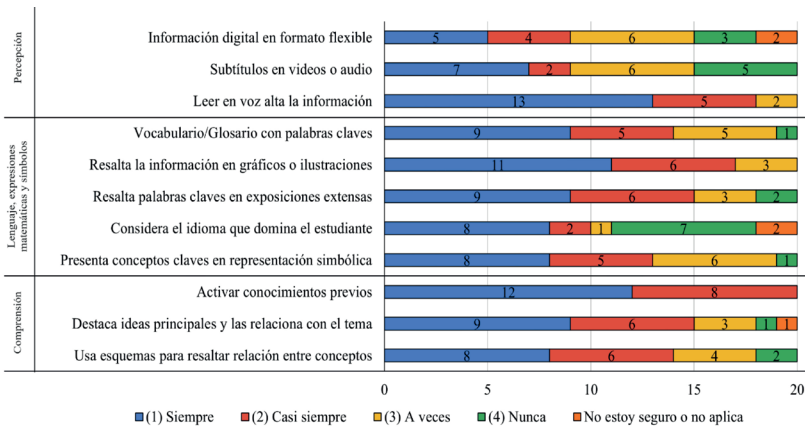
Tabla 13. *Enfoque pedagógico en Bachillerato*

Enfoque	Descripción
Tradicional	<p>El profesor es quien dirige la clase durante todo el proceso; en pocos espacios permite que los estudiantes desarrollen una postura crítica. Durante el ciclo de aprendizaje, se solicita a los estudiantes copiar textualmente en el cuaderno las definiciones de la temática observada —por ejemplo, los tipos de ética—, cuidando que no existan faltas ortográficas.</p> <p>Se utiliza la plataforma Edebé On con el texto digital como recurso principal, lo que mantiene un ritmo monótono en la clase.</p> <p>La evaluación se realiza mediante un trabajo individual.</p> <p>El estudiante asume un rol basado en la repetición para retener y reproducir la conducta deseada por el profesor, con el fin de obtener una calificación por las actividades realizadas.</p>
Conductista	<p>El docente da órdenes del comportamiento en el aula.</p>
Constructivista	<p>La clase se desarrolla en torno a las destrezas. Los contenidos responden al interés de los estudiantes, al abordar la moral y la ética desde la realidad que viven en su entorno personal y familiar.</p> <p>En los momentos de activación de conocimientos previos, algunos estudiantes participan de manera voluntaria; el docente dialoga con ellos a partir de preguntas orientadoras.</p> <p>Se plantean actividades de aprendizaje colaborativo para el análisis y la reflexión de textos y temáticas en grupos pequeños.</p>
Crítico	<p>En algunos espacios se fomenta la toma de decisiones y el pensamiento crítico.</p>

Recursos didácticos en el proceso educativo bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

En esta sección se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los veinte docentes en relación con el uso de recursos didácticos y otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En términos generales, la mitad de los participantes manifiesta que aplica de manera constante las pautas correspondientes a los tres principios del DUA. No obstante, se identifican algunos indicadores en los que resulta necesario fortalecer el trabajo pedagógico, a fin de responder de mejor manera a la diversidad del estudiantado y garantizar procesos educativos verdaderamente inclusivos en el aula (ver figura 1).

Figura 1. Principio 1



En relación con las opciones para la percepción, la pauta que con mayor frecuencia aplican los docentes es permitir que los estudiantes lean en voz alta o describan la información presentada en textos impresos, imágenes o videos; trece docentes señalaron que lo realizan siempre y cinco casi siempre. Esta estrategia se utiliza principalmente para captar la atención de los estudiantes y generar espacios de interacción y reflexión. En cuanto a la pauta de entregar la información en formatos flexibles, nueve docentes indican que siempre o casi siempre comparten

materiales en formatos editables que permiten realizar ajustes; además, en las presentaciones se emplea un tamaño de letra grande. Estas acciones facilitan la atención a las necesidades de los alumnos y a los diferentes ritmos de aprendizaje.

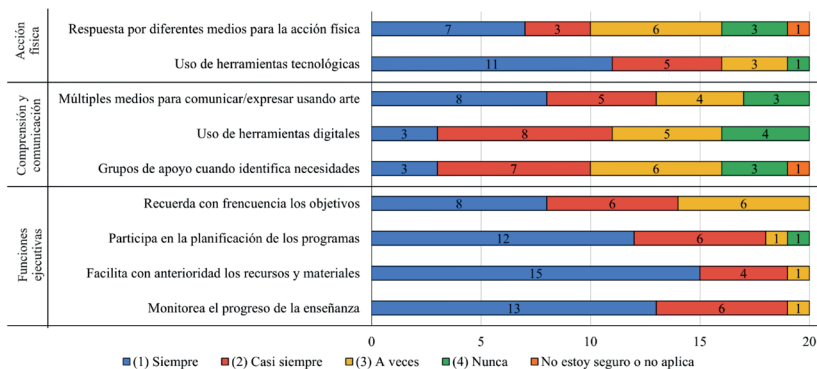
Los docentes que marcaron las opciones *a veces* (6), *nunca* (3) y *no estoy seguro* (2) señalan que no consideran necesaria esta flexibilización, debido a que se siguen normas técnicas institucionales, las plataformas utilizadas no permiten modificar los recursos digitales o porque, en el caso de niños pequeños, no se emplea material digital. De igual manera, en el indicador referido al uso de subtítulos o transcripciones en contenidos audiovisuales, los docentes manifiestan que no siempre los utilizan, ya sea porque muchos videos disponibles en internet no cuentan con esta opción o porque consideran que el material es sencillo de comprender.

Respecto a las opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, la mayoría de los docentes (9 siempre y 5 casi siempre) proporciona vocabulario con el significado de palabras clave, lo que favorece la comprensión de términos nuevos o provenientes de otros idiomas. Asimismo, gran parte de los docentes resalta la información relevante en gráficos, diagramas, ilustraciones o textos extensos mediante el uso de colores o variaciones en el tamaño de letra para facilitar la comprensión del tema; no obstante, algunos señalan que esta tarea debería recaer en los estudiantes, como parte del aprendizaje para identificar información importante. Además, trece docentes indican que siempre o casi siempre utilizan símbolos, cómics o representaciones gráficas para explicar conceptos clave, ya que consideran que estas estrategias mejoran la comprensión y hacen la clase más interesante y dinámica. En contraste, el indicador que presenta menor cumplimiento es el referido a considerar el idioma que domina el estudiante, pues se asume que todos utilizan el español: siete docentes marcaron la opción *nunca*, uno *a veces* y dos *no aplica*.

Las respuestas obtenidas en las opciones para la comprensión guardan coherencia con las pautas anteriores. Los docentes (doce, siempre, y ocho, casi siempre) activan los conocimientos previos mediante estrategias didácticas como videos, diálogo sobre experiencias relacionadas con el tema, debates, lluvias de ideas, canciones, juegos y dinámicas grupales. Asimismo, la mayoría de los profesores relaciona las ideas

principales con las experiencias del contexto de los estudiantes y utiliza mapas mentales o esquemas para vincular conceptos, con el propósito de facilitar la comprensión de los contenidos, alcanzar los objetivos planteados y generar un mayor impacto en niños y jóvenes. En la figura 2 se observan las respuestas obtenidas.

Figura 2. Principio 2



La mitad de los docentes ofrece opciones de respuesta por diferentes medios que permiten la acción física, como actividades en equipo y juegos digitales. El resto las utiliza *a veces* (seis) o *nunca* (tres), debido a que no se dispone de los recursos necesarios o porque consideran que no son requeridas para el desarrollo de la clase. En cuanto al uso de herramientas tecnológicas, los docentes señalan que *casi siempre* (cinco) y *siempre* (once) las emplean tanto en el aula como para la realización de tareas en casa, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y la temática abordada. Las plataformas más utilizadas son Google, Edebé On, Canva, Educaplay y Liveworksheets.

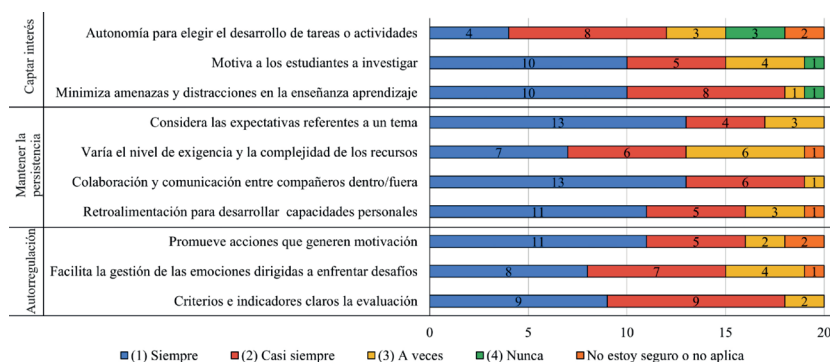
Los docentes también emplean opciones para la expresión y la comunicación a través del arte: ocho indican que siempre y cinco que casi siempre lo utilizan, con el propósito de favorecer la creatividad, despertar el interés y evitar que la clase se torne excesivamente teórica. Asimismo, utilizan herramientas digitales como Prezi y Kahoot (tres, siempre, y ocho, casi siempre). Sin embargo, quienes marcaron las opciones *nunca* o *a veces* en estos indicadores mencionan dificultades relacionadas con la cantidad de estudiantes, limitaciones de tiempo,

falta de recursos o la preferencia por actividades de trabajo de campo. Además, se evidencia que pocos docentes recurren a grupos de apoyo cuando se identifican necesidades específicas en los estudiantes.

Los cuatro indicadores relacionados con la entrega de opciones para las funciones ejecutivas son cumplidos por la mayoría de los docentes. Al inicio de la unidad o de la clase, recuerdan los objetivos a trabajar, dado que la educación religiosa se orienta a partir de estos y de las destrezas propias de cada nivel. Asimismo, participan en la planificación de los programas y en las reuniones de área, aunque reconocen que en la ejecución no siempre se logra cumplir todo lo planificado. Los docentes facilitan con anticipación los recursos necesarios: los estudiantes cuentan con el libro guía, otros materiales se encuentran en la plataforma institucional o en la plataforma del propio texto, algunos documentos se comparten a través de grupos de WhatsApp y también se les indica fuentes o espacios donde pueden investigar.

Para monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes generan espacios para realizar preguntas y resolver dudas o inquietudes; algunos llevan a cabo tutorías grupales o personalizadas y emplean rúbricas de evaluación para valorar trabajos escritos y orales. En la figura 3 se presentan los resultados obtenidos.

Figura 3. Principio 3



Para captar el interés de los estudiantes, se evalúan tres indicadores. Si bien los docentes señalan que *siempre* o *casi siempre* entregan opciones de autonomía para elegir el desarrollo de tareas o actividades,

los comentarios evidencian que esta flexibilidad es limitada. En la mayoría de los casos, la tarea es diseñada por el docente; no obstante, se respetan las respuestas de los estudiantes y se los incentiva a formar un criterio personal. En cuanto a la investigación, diez docentes indican que *siempre* motivan a los estudiantes a indagar, con el fin de satisfacer su curiosidad, cumplir con los deberes y participar activamente en clases o debates. Otra estrategia para captar el interés de niños y jóvenes consiste en minimizar amenazas o distracciones: algunos docentes establecen normas claras de comportamiento y participación, mientras que otros utilizan actividades de relajación antes de iniciar la clase o incorporan pausas activas durante la jornada.

Para mantener la persistencia, la mayoría de los docentes (trece, siempre, y cuatro, casi siempre) considera las expectativas de los estudiantes frente a las temáticas abordadas, lo que les permite definir el camino a seguir y guiar el proceso hacia el logro de los objetivos. Asimismo, se promueve la comunicación y la colaboración entre compañeros dentro y fuera del aula (trece, siempre, y seis, casi siempre) mediante actividades grupales y en parejas. Estas prácticas favorecen la creación de ambientes sanos y relaciones positivas, además de fortalecer valores como la convivencia, el respeto, el compañerismo y la honestidad. Se evidencia cierta variación en el nivel de exigencia y complejidad, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo; sin embargo, se procura que todos se esfuercen y den lo mejor de sí. Los docentes reconocen que la retroalimentación es fundamental para el aprendizaje y el acompañamiento de los estudiantes; por ello, suelen realizarla al finalizar la clase o la actividad, aunque no siempre disponen del tiempo suficiente.

En relación con la autorregulación, casi todos los docentes promueven acciones orientadas a generar motivación a través de actividades lúdicas y de la aplicación práctica de los aprendizajes. Además, quince docentes señalan que *casi siempre* trabajan la gestión de emociones al enfrentar desafíos, mediante debates, análisis de problemáticas actuales y espacios de reflexión. Finalmente, se proporcionan criterios de evaluación que permiten a los estudiantes realizar procesos de autoevaluación de su propio trabajo.

Conclusión y discusión

La enseñanza de la Educación Religiosa Escolar es tan importante como la de las demás asignaturas que conforman el currículo nacional. Mendes (2021) sostiene que el carácter integral de la educación remite necesariamente a las enseñanzas de Jesús de Nazaret y al estudio bíblico-teológico. De igual forma, el Papa Francisco (2013) exhorta a una educación religiosa que genere experiencias de fe duraderas, capaces de permitir que niños y jóvenes respondan a sus inquietudes y asuman un mayor protagonismo en el mundo, a partir de su participación en programas dentro y fuera de la Iglesia, para afrontar los problemas globales. En este marco, el propósito del presente estudio fue caracterizar la práctica áulica en el contexto de la Enseñanza Religiosa Escolar en el Ecuador, a partir de la descripción y el análisis de los enfoques pedagógico-didácticos, la planificación microcurricular y los recursos didácticos utilizados desde el marco del DUA.

Los hallazgos de esta investigación ofrecen una visión integral de la realidad educativa de la ERE, que puede contribuir al mejoramiento de la práctica docente y al fortalecimiento del proceso educativo en este contexto, al proporcionar información sobre los aciertos y desaciertos en el ejercicio de la asignatura. Si bien se trabajó con una muestra reducida, se recolectó información de instituciones educativas ubicadas en diversas ciudades del país, como Quito, Riobamba, Esmeraldas, Puyo, Ibarra y Manta, así como de los distintos subniveles educativos, desde Preparatoria hasta Bachillerato. Esto permitió evidenciar la existencia de semejanzas tanto en la planificación como en la práctica educativa de la ERE en diferentes escuelas del país.

En las observaciones realizadas en las clases de ERE, se identificó que, en todos los niveles educativos, se emplea una combinación de enfoques pedagógicos. La pedagogía tradicional se evidencia principalmente en el rol del docente, quien, en la mayoría de las clases, aborda los contenidos y destrezas propuestas en los estándares de la educación religiosa de manera expositiva. El libro, ya sea virtual o físico, constituye el principal recurso utilizado por los docentes, lo que transforma la clase en una experiencia predominantemente teórica y menos orientada a la praxis. En este contexto, los estudiantes asumen un rol pasivo, convirtiéndose en consumidores de información, limitándose a seguir

instrucciones como copiar contenidos en el cuaderno y completar las actividades propuestas en el libro. La evaluación, por su parte, se caracteriza por ser sumativa, aplicada al final de la clase o de la unidad, mediante exámenes escritos u orales que miden el nivel de conocimiento y memorización de los contenidos revisados.

No obstante, también se identifican espacios en los que se implementan elementos del enfoque constructivista, a través de la participación activa del estudiante, la vinculación de los aprendizajes con sus experiencias previas en los ámbitos social, académico y personal, el trabajo en grupo, el diálogo y el uso de recursos interactivos, lo que favorece la construcción del aprendizaje. Asimismo, se observan algunos componentes del modelo conductista, especialmente en la delimitación de normas de comportamiento dentro del aula. Finalmente, en los subniveles de Básica Elemental y Básica Superior se evidencian momentos de reflexión y compromiso que responden a los planteamientos de la pedagogía crítica.

Frente a esta predominancia del modelo tradicional, resulta importante que los docentes planifiquen y desarrollen sus clases desde los enfoques de la pedagogía constructivista y crítica. Un proceso de enseñanza que únicamente se base en la transmisión, memorización y repetición de conocimientos doctrinales con el fin de formar individuos informados sobre cuestiones religiosas no responde a las exigencias de la época actual, caracterizada por cambios constantes y nuevas realidades. La educación está llamada a responder al contexto, y la enseñanza religiosa constituye un medio privilegiado por el cual se pueden impulsar cambios. Como señalan Ojeda *et al.* (2020), se requieren cambios en el proceso educativo, el currículo, las funciones de los docentes y los estudiantes, y los métodos de evaluación, de modo que el mensaje cristiano se aborde de manera innovadora y significativa.

Desde las ideas del enfoque constructivista, hay que buscar formas en las que el estudiante sea capaz de construir su propio conocimiento a través de una variedad de experiencias significativas, mediadas y orientadas por el docente (Schunk, 2012). Asimismo, el establecimiento de un ambiente inclusivo permite a los estudiantes explorar su propia identidad espiritual en un marco educativo que valora la pluralidad de creencias. En este sentido, es necesario promover la comprensión y la reflexión crítica con el propósito de formar ciudadanos

éticos, respetuosos y tolerantes, que puedan aplicar los aprendizajes de la educación religiosa en la resolución de problemas y en su vida cotidiana (Acosta, 2018).

Como señalan Mahecha y Serna (2019), existe la necesidad de que los estudiantes aprendan a confrontar la espiritualidad en coherencia con su estilo de vida, para lo cual es fundamental fomentar la socialización constante de sentimientos, emociones, perspectivas, concepciones de sí mismos y el pensamiento crítico. Estos hallazgos no solo son relevantes para el campo de la ERE, sino que también tienen implicaciones más amplias en el ejercicio educativo, ya que implicar a los estudiantes y procurar que sean protagonistas de su proceso formativo constituye una propuesta válida para todas las asignaturas; de este modo, se contribuye a la formación de personas con conciencia social y comprometidas con la transformación de la sociedad.

En el análisis de la microplanificación, existen diferencias entre las instituciones y los docentes. Algunos realizan una planificación semanal detallada, en la que se definen todas las actividades a desarrollar en la clase; en otros casos, se elabora una planificación por unidad didáctica, en la cual se determinan las temáticas y destrezas a trabajar en cada semana. Las planificaciones se realizan a partir de las destrezas y contenidos propuestos por los *Estándares* de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana, los cuales se encuentran ordenados, estructurados y organizados de menor a mayor complejidad. Sin embargo, no se permite que los estudiantes propongan temas de estudio que sean de su interés, e incluso el docente se ve limitado por los estándares y los libros de la asignatura. La flexibilización de los contenidos y del currículo, así como su adaptación al contexto actual, resulta necesaria para motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la enseñanza religiosa, pues se abre un espacio para que resuelvan sus dudas y profundicen en temas de interés.

En los subniveles de Preparatoria, Básica Superior y Bachillerato se utiliza la metodología ERCA (experiencia, reflexión y conceptualización), mientras que en el nivel de Básica Elemental se aplica la secuencia didáctica de inicio, desarrollo y cierre, articulada con el método catequético (ver, juzgar, actuar y celebrar). Entre las actividades planificadas por los docentes se encuentran: descripción de imágenes; observación y reflexión sobre videos; trabajos individuales como completar páginas de los libros guía; narración de cuentos; lectura de textos; trabajos coo-

perativos como dramatizaciones y exposiciones; redacción de párrafos; visitas de campo; así como la escucha y participación en canciones y oraciones. Ambas metodologías, ERCA y el modelo catequético, son válidas para trabajar la enseñanza religiosa, pues estas propuestas parten de la experiencia de los educandos, quienes se convierten en creadores del aprendizaje mediante las actividades y estrategias empleadas (Jumbo *et al.*, 2023). Lo importante es que todo lo planificado se lleve a la práctica; sin embargo, como se describió anteriormente, esto no siempre sucede, debido a que se mantiene un predominio de la pedagogía tradicional.

Los docentes utilizan recursos digitales y concretos como imágenes, videos de YouTube, presentaciones en Canva, hojas de trabajo, tarjetas, cuadernos, la Biblia, textos eclesiológicos, entre otros. Entre estos, los libros de Zain y Cristiana Educación, con sus respectivas plataformas y recursos digitales (Edebé On y Fevida), constituyen el principal recurso utilizado. Al analizar los recursos desde el enfoque del DUA, se identifica que, en promedio, la mitad de los docentes (diez) cumple de manera sistemática con los tres principios; es decir, ofrecen múltiples formas de compromiso, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión.

La mayor parte de los docentes, siempre o casi siempre, lee en voz alta la información; activa los conocimientos previos al iniciar la clase y resalta las ideas principales o palabras clave en textos y gráficos. Esto favorece la presentación del contenido, como destacan Belandria y Monsalve (2021), quienes subrayan la importancia de identificar la información relevante para guiar al estudiante hacia la comprensión del tema. De manera particular, en la educación religiosa, cuando se trabajan algunos aspectos, se utilizan palabras en otros idiomas (latín o italiano), así como términos complejos y poco utilizados en la cotidianidad.

Aun así, existen algunos indicadores en los que se evidencian deficiencias en este principio. Los profesores no consideran el idioma que hablan los estudiantes, pues se asume que todos utilizan el español; sin embargo, el vocabulario de la comunidad hispanohablante presenta variaciones, por lo que pueden persistir confusiones de tipo lingüístico. Asimismo, es necesario entregar el contenido y la información en varios formatos y que estos sean flexibles, como la inclusión de subtítulos en

los recursos audiovisuales, texto acompañado de imágenes y documentos editables.

En el principio 2, referido a múltiples formas de acción y expresión, los indicadores que no son utilizados o que se usan con poca frecuencia son: la expresión a través del arte, el uso de herramientas digitales, principalmente por la falta de recursos en las instituciones, y la conformación de grupos de apoyo cuando se identifican necesidades. El trabajo cooperativo para apoyar a los estudiantes permite trascender la educación convencional, porque se crean espacios para socializar, aprender a partir de la interacción y acompañar académica, social y emocionalmente a los estudiantes (Catalán *et al.*, 2023); por lo que resulta importante que los docentes conformen grupos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el uso de tecnologías dentro de los salones de clase puede ser una herramienta útil; sin embargo, el DUA va más allá de la tecnología y se centra en crear entornos educativos inclusivos y accesibles para todos los niños y jóvenes. Por ello, los docentes están llamados a trabajar con diferentes recursos.

Por otro lado, las pautas aplicadas por la mayoría de los docentes son: participar en la planificación de los programas; facilitar los recursos y materiales con anterioridad, especialmente el libro y los recursos de las plataformas virtuales, los cuales están a disposición de los estudiantes en todo momento; y recordar con frecuencia los objetivos.

Finalmente, en el tercer principio, relativo a múltiples formas de motivación, se obtuvo que los profesores aplican todos los indicadores la mayor parte del tiempo; es decir, motivan la investigación, minimizan distracciones, retroalimentan, establecen indicadores de evaluación y promueven acciones para la motivación. Es importante recalcar que todas las acciones a favor de la accesibilidad no son una pérdida de tiempo ni una carga adicional. Por el contrario, si los recursos y el proceso educativo cumplen con las recomendaciones del DUA, se lograría una mayor implicación de los estudiantes en la educación religiosa.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia*, (23), 209-237. <https://bit.ly/49Mp7Ax>
- Alba, C. (2021). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, S. L. <https://bit.ly/4q3h3A4>
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. CAST. <https://bit.ly/4qLz33f>
- Angarita, Y. (2023). Educación Religiosa Escolar: un constructo teórico de la praxis docente desde la perspectiva de los actores de educación secundaria. *CienciaLatina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1278-1296. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6955
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2021). *Ley orgánica reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://bit.ly/4a3ff4c>
- Beltrán, J., Quinzo, M., Basantes, A., y Nogales, D. (2023). La lectura: Gamificación didáctica y realidad aumentada. *Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. (E56), 652-662. <https://bit.ly/4a2Fwj8>
- Belandria, A., y Monsalve, E. (2021). La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente. *Educere*, 25(81), 433-439. <https://bit.ly/4q9pUk2>
- Betto, F. (2015). *Educación crítica y protagonismo cooperativo*. <https://bit.ly/3NWLEID>
- Bustamante-Parra, D. M., y Cardona-Rodríguez, N. (2023). Estrategias para la enseñanza del diseño arquitectónico: entre lo tradicional y lo colaborativo. *Revista de Arquitectura*, 25(2), 100-109. <https://bit.ly/4rj8J0a>
- Cadavid, Á. (2020). La educación religiosa escolar, sentido y significado. *Revista Albertus Magnus*, 11(2), 161-182. <https://doi.org/10.15332/25005413.6403>
- Cantor, M., y Altavaz, D. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. *Varona*, (68), 1-9. <https://bit.ly/4akTuy4>
- Cañizares, J. M., y Carbonero, C. (2016). *Recursos y materiales didácticos en la actividad física en edad escolar*. Wanceulen Editorial. <https://bit.ly/4qbiIUt>
- Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://bit.ly/3LUqofO>
- Castillo, G., Sailema, J., Chalacán, J., y Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia*

- Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Catalán, M., Figueroa, M., y Espinoza, R. (2023). Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional. *Horizontes*, 7(27), 86–98. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.499>
- Costamagna, P., y Spinelli, E. (2017). Sistematización de una política ambiental territorial. El caso de Rafaela más sustentable. *Cuadernos del CLAEH*, 36(105), 187-216. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.36.1.9>
- Conferencia Episcopal Ecuatoriana. (2013). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar*. Conferencia Episcopal Ecuatoriana. <https://bit.ly/4bXnDEU>
- Cubillos, H., y Mahecha, G. (2021). Experiencias didácticas en ERE: caminos para una didáctica de la espiritualidad. En C. Moncada, H. Cubillos, J. Escobar, G. Mahecha, N. Cuellar, I. Ballesteros, y C. López, *Aproximaciones al diseño didáctico para la educación religiosa escolar* (89-128). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. <https://bit.ly/45CkTJm>
- Cuellar, N., y Moncada, C. (2021). Los problemas de la didáctica de la ERE en Colombia. En C. Moncada, H. Cubillos, J. Escobar, G. Mahecha, N. Cuellar, I. Ballesteros, y C. López, *Aproximaciones al diseño didáctico para la educación religiosa escolar* (17-49). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. <https://bit.ly/46hCzKo>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *ROCA*, 16, 463-472. <https://bit.ly/4q6st6e>
- Donzellini, M. (1993). *Teología y Catequesis*. Universidad San Damasco. <https://bit.ly/4t78xCS>
- Dueñas, F. (2021). La pedagogía praxeológica y su fundamento teórico desde el constructivismo pedagógico. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 1-5. <https://bit.ly/4k2diJQ>
- Duquelsky, M. (2022). Una revisión crítica de los aportes de Jesús Martín-Barbero al campo de la comunicación/educación durante los años setenta. *Anuario*, 19(19), 40-53. <https://bit.ly/3M0ixgK>
- Escobar, J., y Ballesteros, I. (2021). ¿Qué es la didáctica? Acercamiento desde la práctica docente. En C. Moncada, H. Cubillos, J. Escobar, G. Mahecha, N. Cuellar, I. Ballesteros y C. López, *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar* (51-88). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. <https://bit.ly/3LQkbS5>
- Escobar, J., y Ballesteros, I. (2024). En busca de lo Trascendental: Educación religiosa escolar en la fenomenología de la percepción. *Revista*

- Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 105-135. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a6>
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular: Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/49NTnLv>
- Figueroa, L., Ospina, M., y Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión & Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://bit.ly/4k6kWDf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://bit.ly/4qgojJm>
- Galván-Cardoso, A., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- García, J. (2015). La religión en el mundo actual. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (4), 9-28. <https://bit.ly/4bXtfyX>
- Giné, N. (2000). El proyecto curricular del centro y la atención a la diversidad. En R. Alcudia, *Atención a la diversidad* (37-49). Graó. <https://bit.ly/3NOuZ3E>
- Giroux, H. (2011). *Sobre la pedagogía crítica*. Continuo. <https://bit.ly/4t5ChjA>
- Iza, V. (2020). *Didáctica para la educación en la fe*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/4q3gExH>
- Jardilino, J., y Soto-Arango, D. (2020). Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072-1093. <https://doi.org/10.21723/riace.v15i3.12472>
- Jumbo, G., Mejía, D., y González, E. (2023). Métodos y procesos didácticos: todo lo que un docente de lengua y literatura debe saber. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 10100-10118. <https://bit.ly/4karDEb>
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL - CESAP - Radio Nederland. <https://bit.ly/4rJjd9z>
- Lara, T. (2015). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (65), 86-93. <https://bit.ly/4t7R2lX>
- Llanos, A. (2014). *La didáctica general en la clase*. Ediciones de la U - Transversal.
- López, C., Mahecha, G., Cubillos, H., Escobar, J., Moncada, C., y Cuellar, N. (2021). Educación Religiosa Escolar: Hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad. En C. Moncada, H. Cubillos, J. Escobar, G. Mahecha, N. Cuellar, I. Ballesteros y C. López, *Aproximaciones al diseño didáctico para la educación religiosa escolar* (129-154).

- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. <https://bit.ly/49MOrGG>
- Mahecha, G., y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la educación religiosa escolar. En N. Cuellar, G. Mahecha, C. Moncada, V. Serna, E. Quitián, N. Cuellar y C. Moncada (eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (87-125). Unicatólica. <https://bit.ly/4rklveX>
- Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación S.A. <https://bit.ly/4qRIX3w>
- Mendes, V. H. (2021). Ecología integral y pacto educativo global. La educación integral del Papa Francisco. *Aula*, 27, 343-355. <https://bit.ly/3LSu3L7>
- Meza, J., y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista electrónica de Educación Religiosa*, 8(2), 1-24. <https://bit.ly/4q3HjKZ>
- Mina, P., y Caicedo, H. (2020). *Una mirada al pensamiento crítico en la Facultad de Ciencias de la Educación, UCEVA*. REDIPE. <https://bit.ly/4krxghH>
- MINEDUC. (2016). *Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3LHOdYh>
- Munévar, P., Rivera, J., y Lasso, E. (2015). Articulación entre modelos, enfoques y sistemas en educación en la virtualidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 21-38. <https://bit.ly/4q8FPPo>
- Ojeda, J., Ceballos M., y Ramírez B. (2020). *Luces para el camino*. Pacto Educativo Global.
- Ormrod, J. (2019). *Psicología de la educación: desarrollo de estudiantes*. Pearson. <https://bit.ly/4k8PGmS>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://bit.ly/4tuxVD9>
- Palmett, A. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. <https://bit.ly/4c4xf0K>*
- Papa Francisco. (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Libreria Editrice Vaticana. <https://bit.ly/3NRkixu>
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (Trans. A. Rosin). Viking. <https://bit.ly/4adixL>
- Puente, T. (2023). *El proceso didáctico en la enseñanza religiosa*. Universidad Politécnica Salesiana.

- Robles, D., Hernández, M., Mendoza, V., y Guaña, J. (2022). La educación tradicional vs. La educación virtual. *RECIMUNDO*, 6(4), 689-698. <https://bit.ly/4rowDr4>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rosero, E., Pérez, M., Ruiz, M., y Mayorga, L. (2020). Proceso didáctico y destrezas en la lectura en niños de primer año de educación básica. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 634-644. <https://bit.ly/4aqvF89>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, L., Gallego, D., y Aristizábal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10), 41-48. <https://bit.ly/46bs8rS>
- Sánchez, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones. <https://bit.ly/4kfFysT>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6.a edición). Pearson Educación. <https://bit.ly/3NNn2Mh>
- Torres, S. (2021). El teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en el currículum escolar de Argentina: Ley Federal de Educación de 1993. *Educación Artística*, (12), 139-153. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20612>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Vargas, F. (2019). *Tendencias, corrientes y modelos pedagógicos: relaciones, semejanzas y diferencias. (Una mirada desde Occidente)*. Sello Editorial Universidad del Tolima. <https://bit.ly/4rls2pK>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 58(1), 68-74. <https://bit.ly/3Zc-k1HQ>
- Villagómez, M. (2023). *Pedagogías críticas y enseñanza religiosa*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, B., Guillén, M., Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard. <https://bit.ly/3ZcXV0r>