

Universidad de Morelos  
Facultad de Educación

LA INTEGRACIÓN DE LA FE EN EL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO  
FORMAL DE LAS UNIVERSIDADES  
ADVENTISTAS DE MÉXICO

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial de los  
requisitos para obtener el grado de  
Doctorado en Educación

por

Óscar Mario Camacho Solano

Marzo de 2010

## RESUMEN

# LA INTEGRACIÓN DE LA FE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO FORMAL DE LAS UNIVERSIDADES ADVENTISTAS DE MÉXICO

por

Óscar Mario Camacho Solano

Asesora principal: Dra. Raquel Bouvet de Korniejczuk

## RESUMEN DE TESIS DE GRADO

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: LA INTEGRACIÓN DE LA FE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO FORMAL DE LAS UNIVERSIDADES ADVENTISTAS DE MÉXICO

Nombre del investigador: Óscar Mario Camacho Solano

Nombre y título de la asesora principal: Raquel Bouvet de Korniejczuk, Ph. D.

Fecha de culminación: Marzo de 2010

### Problema

El presente estudio procuró dar respuesta a dos preguntas: ¿En qué medida los docentes de las universidades adventistas de México integran, en el currículo formal, la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso escolar 2009, según los niveles del modelo propuesto por Korniejczuk (1994)? Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral ¿son predictores de la categorización de los docentes en los distintos niveles de integración de la fe?

## Metodología

El estudio fue de tipo descriptivo, correlacional y usó técnicas cuantitativas y cualitativas. Participaron 201 docentes y 95 estudiantes de las universidades adventistas de México.

Para la recolección de los datos se utilizaron la Encuesta para Docentes Universitarios Adventistas de México (EDUAM), entrevistas semiestructuradas individuales a docentes y estudiantes y análisis de documentos. Para determinar el nivel definitivo de la integración de la fe de los docentes, se utilizó la técnica de la triangulación. Para poner a prueba la hipótesis del estudio se utilizó el análisis discriminante.

## Resultados

Los resultados de este estudio muestran que el 91% de los docentes realiza una implementación deliberada de la integración de la fe en el currículo formal y un 9% lo hace en forma no deliberada. El 80.6% de los docentes de las universidades adventistas de México se ubican en los niveles 3 y 4: en el nivel 4 —implementación convencional— el 54.7% y en el nivel 3 —implementación irregular— el 25.9%. No se categorizó a ningún docente en el nivel 0 —falta de conocimiento o de interés—. En el nivel máximo del modelo, que es el nivel 6 —implementación comprensiva— se categorizó a seis docentes (3%).

Debido a la distribución irregular de los docentes según el modelo de Korniejczuk (1994) los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral no son discriminantes para la ubicación de los docentes de las universidades adventistas de México en los niveles de integración de la fe en la enseñanza, de acuerdo con el modelo de Korniejczuk (1994).

## Conclusiones

La gran mayoría de los docentes de las universidades adventistas de México conocen muy bien lo que significa la integración de la fe en la enseñanza. Están de acuerdo en que debe estar incorporada al currículo formal y debe ser planificada intencionalmente y la aplican en un nivel alto.

No significa que los factores no repercutan en la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sucede de acuerdo con los datos del cuestionario es que la mayoría de los docentes han incorporado a su cosmovisión educativa lo que cada uno de los factores evaluaba. Las puntuaciones de los docentes en cada uno de los factores fueron altas y homogéneas. La distribución irregular en los niveles de integración que presenta la muestra indica que la falta de variabilidad de la variable dependiente no permite su discriminación por los factores estudiados.

LA INTEGRACIÓN DE LA FE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO FORMAL DE LAS  
UNIVERSIDADES ADVENTISTAS DE MÉXICO

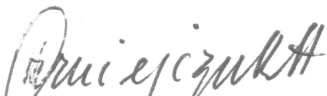
Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el grado de  
Doctorado en Educación


por

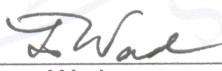
Oscar Mario Camacho Solano


APROBADA POR LA COMISIÓN

  
Asesor principal: Dra. Raquel B. de  
Korniejczuk

  
Miembro: Dr. Victor Korniejczuk

  
Miembro: Dr. Theflow Harper

  
Dr. Loron Wade  
Examinador externo

  
Prof. Ismael Castillo Osuna  
Rector

30.03.2010  
Fecha de aprobación

## DEDICATORIA

A mi esposa Marta Emilia, por su apoyo incondicional en todo momento. Por dejarlo todo y viajar conmigo hasta otro país, iniciando juntos una aventura llena de sentimientos encontrados, alegrías y tristezas, obstáculos, enfermedades y limitaciones. Por mantener siempre la fe y la esperanza en las promesas divinas y experimentar a mi lado el cumplimiento de las mismas. Porque con su amor, abnegación, dedicación y entrega ha cumplido el voto matrimonial de acompañarme en la prosperidad y en la adversidad. Por su ayuda, paciencia y constante ánimo para seguir adelante hasta la consecución con éxito del objetivo propuesto

A mis hijas Silvia y Daniela, por ser la motivación y la razón de mi existencia. Porque gracias a ellas me considero el hombre más privilegiado del mundo y el padre más afortunado y agradecido con Dios por concederme los dos tesoros más valiosos en mi vida. Por ser hijas maravillosas, amorosas, obedientes y cristianas. Por el apoyo continuo que me brindaron, por creer siempre en mí.

A la memoria de mis padres Eduin y Elisa, que fallecieron hace algunos años. Descansan en el Señor con la promesa de la resurrección y vida eterna. Me enseñaron a confiar plenamente en Dios y en la educación cristiana adventista.

A mi hermana Lizeth que descansó en el Señor dos meses antes de terminar este proyecto.

## TABLA DE CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| LISTA DE TABLAS .....  | IX |
| RECONOCIMIENTOS .....  | XI |
| Capítulo   |    |
| I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO .....                                | 1  |
| Análisis de la educación superior .....                                    | 1  |
| Rol del docente en la educación superior .....                             | 5  |
| Integración de la fe .....   | 13 |
| Declaración del problema .....   | 17 |
| Hipótesis .....  | 17 |
| Relevancia del problema .....  | 18 |
| Aporte de la investigación .....   | 18 |
| Propósitos del estudio .....   | 20 |
| Marco teórico .....  | 20 |
| La perspectiva de Akers .....  | 20 |
| La perspectiva de Korniejczuk .....  | 21 |
| El modelo de Korniejczuk .....   | 23 |
| Definición de términos .....   | 25 |
| Limitaciones .....   | 29 |
| Delimitaciones .....   | 30 |
| II. REVISIÓN DE LA LITERATURA .....  | 31 |
| Introducción .....   | 31 |
| Situación de la educación superior a inicios del siglo XXI.....            | 32 |
| Banco Mundial .....  | 33 |
| La UNESCO .....  | 34 |
| Programa UNITWIN .....   | 36 |
| Hacia las sociedades del conocimiento .....                                | 37 |
| La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico<br>(OCDE) ..... | 38 |
| Francia: El Reporte Jacques Attali .....                                   | 38 |
| Reino Unido: El Reporte Dearing .....                                      | 39 |
| España: El Informe Bricall Universidad 2000 .....                          | 40 |



|   |            |
|---|------------|
| Estados Unidos de Norteamérica: El Reporte Boyer .....  | 40         |
| México: La Educación Superior en Siglo XXI .....  | 41         |
| Proyecto y metodología Tuning .....   | 42         |
| Otros estudios .....  | 43         |
| Papel de los docentes universitarios .....  | 47         |
| El rol del profesor según el Espacio Europeo de<br>Educación Superior (EEES) .....                      | 54         |
| Situación de la educación superior cristiana .....  | 61         |
| Instituciones de educación superior pertenecientes a<br>distintas denominaciones religiosas .....       | 76         |
| Instituciones católicas .....   | 76         |
| Instituciones luteranas .....   | 79         |
| Instituciones de extracción reformada .....   | 81         |
| Instituciones menonitas .....   | 82         |
| Instituciones evangélicas interdenominacionales .....   | 84         |
| Instituciones wesleyanas .....  | 86         |
| Instituciones bautistas .....   | 87         |
| El papel del profesor universitario en las instituciones cristianas ....                                | 89         |
| Situación de la educación superior adventista .....   | 94         |
| Integración de la fe y la enseñanza .....   | 104        |
| Cosmovisión cristiana de la educación .....   | 104        |
| Definición del término integración de la fe .....   | 113        |
| La integración de la fe en instituciones cristianas de educación<br>superior .....                      | 122        |
| Estudios e investigaciones sobre la integración de la fe .....  | 128        |
| Currículo formal e informal .....   | 133        |
| Docentes y alumnos universitarios en el currículo formal .....  | 138        |
| Papel del educador adventista y la integración de la fe en la<br>enseñanza en el currículo formal ..... | 141        |
| Resumen .....   | 145        |
| <b>III. METODOLOGÍA .....</b>   | <b>148</b> |
| Introducción .....  | 148        |
| Diseño del estudio .....  | 148        |
| Participantes .....   | 153        |
| Unidades de análisis intermedias .....  | 154        |
| Universidad Linda Vista .....   | 155        |
| Universidad de Navojoa .....  | 155        |
| Universidad de Montemorelos .....   | 156        |
| Unidades de análisis primarias .....  | 157        |

|  |     |
|--|-----|
| Instrumentación .....  | 157 |
| El cuestionario .....  | 158 |
| Estructura del cuestionario .....  | 158 |
| Las entrevistas .....  | 163 |
| Estructura de las entrevistas .....  | 163 |
| Validez de la entrevista .....   | 165 |
| Ejecución de las entrevistas .....   | 166 |
| Análisis de documentos .....   | 166 |
| Recolección de datos .....   | 166 |
| Docentes .....   | 168 |
| Criterio de selección de los docentes .....  | 168 |
| Estudiantes .....  | 169 |
| Análisis de datos .....  | 169 |
| Análisis cuantitativo .....  | 170 |
| Análisis cualitativo .....   | 170 |
| IV. RESULTADOS .....   | 175 |
| Descripción del comportamiento demográfico de la muestra .....                                     | 176 |
| Género .....   | 176 |
| Edad .....   | 176 |
| Tiempo de experiencia en la docencia .....   | 177 |
| Área de especialidad y nivel de enseñanza .....  | 177 |
| Carga académica .....  | 178 |
| Afiliación religiosa y años de feligresía .....  | 178 |
| Educación adventista y niveles .....   | 178 |
| Grado académico obtenido .....   | 179 |
| Tipo de institución de egreso .....  | 179 |
| Materias del componente denominacional .....   | 179 |
| Asistencia a seminarios sobre integración de la fe en la<br>enseñanza .....                        | 180 |
| Fuentes de información sobre integración de la fe .....  | 180 |
| Niveles de integración de la fe de los docentes .....  | 181 |
| Resultados del cuestionario .....  | 181 |
| Conocimiento del docente sobre integración de la fe .....  | 181 |
| Grado de interés de los docentes .....   | 182 |
| Administración de la integración de la fe .....  | 183 |
| Planeación y preparación para la integración de la fe .....  | 184 |
| Cambio de técnicas, de metodologías y de estrategias para<br>mejorar la integración de la fe ..... | 185 |
| Involucramiento de los estudiantes en la integración de la fe.....                                 | 186 |

|  |         |
|--|---------|
| Colaboración entre docentes en la integración de la fe .....   | 187     |
| Resultados de las entrevistas a los docentes y a los estudiantes ...   | 188     |
| Percepción de los docentes sobre la integración de la fe en el<br>currículo .....  | 188     |
| Descripción de las necesidades curriculares de los docentes<br>en relación con la integración de la fe en la enseñanza ..... | 189     |
| Descripción de los niveles de integración de la fe con casos<br>típicos encontrados al entrevistar a los docentes .....      | 191     |
| Implementación no deliberada .....   | 191     |
| Implementación deliberada .....  | 197     |
| Triangulación para asignar el nivel de integración de la fe en la<br>enseñanza y por género.....                             | 221     |
| Distribución de los docentes por niveles .....   | 222     |
| Análisis de factores discriminantes en los niveles de integración<br>de la fe .....  | 223     |
| Descripción de resultados de los factores .....  | 223     |
| Compromiso espiritual del docente .....  | 223     |
| Estilo de vida del docente .....   | 225     |
| Liderazgo de los docentes .....  | 227     |
| Compromiso docente de los educadores universitarios .....  | 229     |
| Satisfacción del docente frente a su propio trabajo .....  | 230     |
| Media y desviación típica de los factores .....  | 232     |
| Prueba de hipótesis .....  | 233     |
| <br>V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y<br>RECOMENDACIONES .....  | <br>234 |
| Síntesis .....   | 234     |
| Planteamiento del problema .....   | 234     |
| Síntesis de la revisión de la literatura .....   | 235     |
| Educación superior .....   | 235     |
| Rol de los docentes universitarios .....   | 236     |
| Integración de la fe en la enseñanza .....   | 238     |
| Propósito del estudio .....  | 240     |
| Metodología .....  | 240     |
| Participantes .....  | 241     |
| Instrumentación .....  | 241     |
| Resultados .....   | 242     |
| Niveles de integración .....   | 242     |
| Factores .....   | 243     |
| Prueba de hipótesis .....  | 243     |

|  |     |
|--|-----|
| Discusión .....  | 243 |
| Conocimiento del docente acerca de la integración de la fe .....                                   | 243 |
| Interés de los docentes en la integración de la fe en el proceso<br>de enseñanza-aprendizaje ..... | 246 |
| Administración de la integración de la fe .....  | 247 |
| Planeación, preparación y dificultad de implementar la<br>integración de la fe.....                | 249 |
| Cambio de estrategias .....  | 250 |
| Involucramiento de los alumnos en la integración de la fe .....                                    | 252 |
| Apoyo entre docentes para la integración de la fe .....  | 254 |
| Compromiso espiritual del docente .....  | 256 |
| Estilo de vida del docente .....   | 259 |
| Liderazgo del docente .....  | 260 |
| Compromiso docente del educador .....  | 262 |
| Satisfacción laboral del docente .....   | 265 |
| Conclusiones .....   | 267 |
| Conclusiones derivadas de la prueba de hipótesis .....   | 267 |
| Conclusiones derivados de los hallazgos del análisis cualitativo.....                              | 268 |
| Implicaciones .....  | 269 |
| Implicaciones para la administración académica de las<br>instituciones .....                       | 269 |
| Implicaciones para los formadores de docentes .....  | 272 |
| Implicaciones para los docentes universitarios .....   | 273 |
| Recomendaciones .....  | 275 |
| Referidas al sistema educativo adventista .....  | 275 |
| Referidas a futuras investigaciones .....  | 277 |
| Apéndice   |     |
| A. INSTRUMENTOS .....  | 279 |
| B. PERMISOS .....  | 290 |
| C. CATEGORIZACIÓN DE LOS DOCENTES EN NIVELES .....   | 293 |
| D. SALIDAS ESTADÍSTICAS COMPUTARIZADAS .....   | 297 |
| REFERENCIAS .....  | 315 |
| CURRÍCULUM VÍTAE .....   | 329 |

## LISTA DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| 1. Síntesis del modelo de integración por parte de los docentes<br>(Korniejczuk, 1994) .....  | 26  |
| 2. Operacionalización de variables .....  | 172 |
| 3. Operacionalización de la hipótesis .....   | 173 |
| 4. Criterio para asignar niveles de implementación .....  | 174 |
| 5. Distribución de la muestra por grupos de edad .....  | 177 |
| 6. Distribución de la muestra por grado académico obtenido .....  | 179 |
| 7. Distribución de la muestra por fuentes de información .....  | 180 |
| 8. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a<br>los enunciados correspondientes al conocimiento que tiene el docente<br>de la integración de la fe .....                     | 181 |
| 9. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a<br>los enunciados correspondientes al interés de los docentes en la<br>integración de la fe .....                               | 182 |
| 10. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a<br>los enunciados correspondientes a la administración de la integración<br>de la fe .....                                     | 184 |
| 11. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a<br>los enunciados correspondientes a la planeación y preparación del<br>docente para integrar la fe en las materias .....      | 185 |
| 12. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a<br>los enunciados correspondientes a los cambios de técnicas que hace el<br>docente para mejorar la integración de la fe ..... | 186 |
| 13. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a<br>los enunciados correspondientes al involucramiento de los estudiantes<br>cuando el docente integra la fe .....              | 187 |

|   |     |
|---|-----|
| 14. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a la colaboración del docente para la integración de la fe ..... | 188 |
| 15. Distribución de cantidades y porcentajes de la muestra por respuestas a las preguntas en la entrevista al docente sobre la integración de la fe en la enseñanza .....     | 189 |
| 16. Distribución de la muestra por niveles de integración de la fe en la enseñanza y por género .....   | 223 |
| 17. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al compromiso espiritual del docente .....                       | 224 |
| 18. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al estilo de vida del docente .....                              | 226 |
| 19. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al liderazgo del docente .....                                   | 228 |
| 20. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al compromiso del docente hacia su profesión .....               | 230 |
| 21. Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a la satisfacción del docente frente a su trabajo .....          | 232 |
| 22. Media y desviación típica de los factores de la tercera parte del cuestionario (n = 201) .....  | 233 |

## RECONOCIMIENTOS

Deseo expresar mi reconocimiento:

A Dios Todopoderoso, por concederme la oportunidad, la vida, la salud y la sabiduría de alcanzar un logro académico importante en mi vida profesional para servirlo a Él en primer lugar y servir a mi iglesia en el área de la educación.

A la administración de la Asociación Central Sur de Costa Rica, especialmente al Pastor José María Vallejos Cedeño, por el apoyo financiero, moral y anímico para alcanzar la meta propuesta.

Al rector de la Universidad de Montemorelos, profesor Ismael Castillo Osuna, por tenderme la mano y darme apoyo sin reservas. Por ser una motivación e inspiración espiritual y profesional en mi vida.

A la Dra. Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk, asesora principal, al Dr Víctor Korniejczuk, asesor metodológico y al Dr Therlow Harper, miembro asesor del equipo. Gracias por el apoyo, orientación, paciencia, motivación y tiempo que me brindaron para culminar con éxito este proyecto académico.

Al Dr. Eustacio Penniecook Royes y a su esposa, Dra. Myrtle Sawyers de Penniecook, por haberme enseñado, no sólo en teoría, sino más en la vivencia personal, lo que significa integrar la fe en la enseñanza y por inculcarme que es un privilegio ser obrero en la causa del Señor.

A todos los directivos y docentes de las universidades adventistas de México: Universidad de Morelos, Universidad de Navojoa y Universidad Linda Vista, población de este estudio, por concederme la información para la investigación.

A Cecilia Ovaras por su constancia en la oración para que Dios me concediera sabiduría, conocimiento y éxito en la realización de este estudio.

A Gilberto y Olga Colls, Yovanys y Rosiris Quintero, por ayudarme financieramente cuando más lo necesité.

A mis amigos Jair y Olivia Del Valle, Tito y Tatiana Venegas, David y Dulce Mendoza, Jesús y Eunice Alvarado, Ruth Hernández e hijos, Esmeralda De León, Samuel y Sara Briton e hijos, por ser mi familia en México y enseñarme que los hijos de Dios sólo tienen una nacionalidad y una ciudadanía y es la del reino de los cielos.

A todos, muchas gracias. Quedo agradecido a ustedes por siempre, por haber contribuido a mi crecimiento profesional, cristiano y humano.



## **CAPÍTULO I**

### **NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO**

En los primeros años del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico. Las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro (UNESCO, 2005).

#### **Análisis de la educación superior**

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relacionados a la financiación y a la igualdad de condiciones de acceso a los estudios. A la vez busca una mejor capacitación del personal docente, una formación basada en las competencias y una constante mejora y conservación de la calidad de la enseñanza. La educación superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo.

El énfasis actual en la calidad, característico en el ámbito general de la educación, se manifiesta de forma inequívoca en el sector universitario donde se proyectan, además, las tendencias que apuntan al control de las empresas económicas. Durante las dos últimas décadas, la preocupación por la evaluación de la calidad de

la educación universitaria, constituye un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados. En Europa, la evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en América Latina, en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema (Alcántara, 2006; Vega Miranda, 1997).

Todas las denominaciones patrocinadoras de instituciones de educación cristiana superior han promovido la autoevaluación. La iglesia católica igualmente se ha preocupado por sus universidades para que éstas lleguen a ser líderes en la renovación de la educación superior. En 1998, JUAN Pablo II señaló que las universidades católicas deben tener ante todo un fuerte sentido de su propia identidad católica. Esta identidad no se establece de una vez para siempre cuando nace la institución. La misma brota del hecho de vivir dentro de la Iglesia hoy y siempre. La identidad católica de una universidad debería ser evidente en el currículo, en las facultades, en las actividades de los estudiantes y en la calidad de la vida comunitaria.

Las instituciones de educación superior, sin considerar quien las patrocina, están preocupadas por conservar su identidad y vigencia en un mercado muy competitivo. Las instituciones educativas adventistas no son la excepción y tratan de mantener su identidad, sus rasgos característicos y cómo evitar ser alcanzadas por la secularización. Álvarez López (1998) señaló que la corriente secularizadora está impactando subrepticamente sobre la educación adventista, influyendo sobre la filosofía educativa, los objetivos y métodos, los libros de texto y las normas de conducta.

La única manera de hacer frente a esta tendencia es mediante esfuerzos conscientes por mantener la identidad adventista de sus instituciones. La mayor competencia obliga a cada institución de educación superior a potenciar al máximo aquellos aspectos que la caracterizan.

Las instituciones de enseñanza universitaria y organizaciones religiosas patrocinadoras han realizado estudios para verificar si las mismas mantienen sus rasgos característicos distintivos o han sido afectadas por la secularización. Benne (2001) realizó un agudo análisis cualitativo de varias universidades de extracción religiosa y muestra que éstas no se encuentran exentas de ser afectadas por las tendencias dominantes de la educación superior. En su estudio presenta que algunas de ellas han perdido su identidad, misión y tradición, y han permitido la entrada de influencias secularizadoras. También presenta las causas del éxito de las universidades que lograron mantener la fe y las tradiciones de la iglesia a la que responden.

Varios estudios (Tünnermann Bernheim, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006; Tünnermann Bernheim y López Segrera, 2000) muestran que la crisis de la educación superior es una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, misiones, organización, quehacer y métodos de trabajo. De no atender las nuevas demandas, la universidad clásica se convertirá en pieza de museo. Señala que la idea de la nueva universidad tiene que partir de tres paradigmas fundamentales del siglo XXI: desarrollo humano y sustentable, cultura de paz y educación permanente. Precisa que el elemento clave para alcanzar ese concepto será el compromiso constante de la Universidad con los procesos de globalización, innovación y la pertinencia social.

Brunner y Uribe (2007) presentan e interpretan los resultados producidos por una encuesta aplicada en línea a autoridades académicas y administrativas de las universidades chilenas con el fin de conocer cuáles son sus percepciones y opiniones sobre variados aspectos del sistema universitario. Los cambios estructurales más importantes ocurridos en el sistema durante los últimos 25 años son: la acreditación voluntaria de programas e instituciones, la participación de los privados en la educación superior y el aumento de la competencia entre las instituciones. Los objetivos educacionales considerados más importantes por las universidades son: mejorar la eficiencia docente, innovar y flexibilizar el currículo, consolidar el pregrado y mejorar la empleabilidad de los egresados. Las ventajas competitivas más importantes de las universidades en el mercado de la enseñanza de pregrado son: el prestigio institucional; la infraestructura, equipamiento y biblioteca de las universidades; la calidad de sus docentes; la inserción laboral y logros de sus egresados, y los beneficios otorgados a los alumnos (créditos y becas).

La preocupación de que los colegios superiores y universidades adventistas alrededor del mundo se están alejando de los valores adventistas tradicionales de la iglesia fue descrita en un informe presentado por la Comisión en Educación Superior de la Iglesia Adventista a los delegados al Concilio Anual en la sede mundial de la iglesia en Silver Spring, Maryland, en octubre de 2005.

Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges (2005) señalaron que todo centro educativo universitario y por consiguiente todo docente adventista, al diseñar el currículo, tomando en cuenta el perfil del egresado, tendrán presente que el motivo pri-

mordial por el cual existen las instituciones adventistas de educación superior es la salvación de las almas.

Las universidades son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones, sociedades y países, y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida.

### Rol del docente en la educación superior

La enseñanza empieza con lo que el profesor sabe. Quienes enseñan deben, sobre todo, estar bien informados y ser versados en el conocimiento de sus campos. La enseñanza sólo puede ser apreciada cuando los profesores han leído con profusión y sienten un compromiso intelectual. Los grandes maestros crean un terreno común para el compromiso intelectual. Estimulan un aprendizaje activo, no pasivo, y alientan a los estudiantes a ser pensadores críticos y creativos, con la capacidad de continuar aprendiendo una vez que su vida estudiantil haya terminado (Boyer, 1996).

Salinas (1998) mencionó que es imposible que las instituciones de educación superior, sean públicas o privadas, patrocinadas por un ente gubernamental o por una denominación religiosa, puedan iniciar procesos de cambio sin contar con el profesorado, pero tampoco parece que puedan tener éxito a la larga aquellas experiencias promovidas por profesores sin el apoyo de la institución. Cada universidad deberá desarrollar por lo tanto el perfeccionamiento del personal académico acorde con la misión, visión, identidad, rasgos distintivos y políticas institucionales, en correspondencia con las políticas de educación superior de cada país. Los conocimientos y destrezas de los docentes, son esenciales para el buen funcionamiento de un pro-

grama educativo; por lo tanto, las universidades, deben tener recursos técnicos y didácticos para cubrir sus necesidades.

En 1999, Salcedo expresó que el perfil integral del profesor universitario puede ser definido como el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un profesor universitario, los cuales se expresarían en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente, y con sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación-creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes, comprometidas en el logro de la misión de la universidad.

González Maura (2000, 2004, 2006b) indicó que los profesores están inmersos en toda esta situación que afrontan las instituciones de enseñanza superior, la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con la filosofía y con el desarrollo de las universidades, es una tarea de primer nivel. Así también que las mismas instituciones satisfagan las demandas actuales de la educación superior a inicios del siglo XXI, es un desafío. El contrarrestar las influencias secularizadoras que amenazan a las universidades, el llevar adelante todas las iniciativas para que la identidad propia y los rasgos distintivos de una universidad adventista se mantengan es una tarea que recae en los docentes primordialmente. El perfeccionamiento del profesorado universitario debe tener un carácter integral. La existencia de un perfil integral del profesor universitario contribuirá a orientar a la institución en la formulación y ejecución de programas de desarrollo, perfeccionamiento y evaluación del profesorado, en la me-

dida en que ésta disponga de lineamientos claros acerca de las estrategias, acciones, operaciones y tareas requeridas por tales programas, dentro de la puesta en práctica de políticas orientadas a asegurar no sólo la sobrevivencia de la institución, sino su permanencia y proyección futuras.

Juan Pablo II (2001, 2003) expresó que el docente es un maestro que no transmite el saber como si fuera un objeto de uso y consumo, sino que establece ante todo una relación sapiencial que, aun cuando, por el número demasiado elevado de estudiantes, no pueda llegar al encuentro personal, se convierte en palabra viva antes que en transmisión de nociones. El docente instruye, educa y forma.

En la sociedad actual y en la denominada sociedad del conocimiento, se requieren de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario en primer lugar, que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, sea asumida desde la perspectiva de la formación integral fundamentada en cinco componentes: ético, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico (Espinoza y Pérez Reyes, 2003).

Pérez Esclarín (2004) señaló que ser educador es algo más complejo, sublime e importante que enseñar matemáticas, biología, inglés o lectoescritura. Educar es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias, dar la mano, ofrecer los propios ojos para que otros puedan mirar la realidad sin miedo. El quehacer del educador es

misión y no simplemente profesión. Implica no sólo dedicar horas sino dedicar el alma. Exige no sólo ocupación, sino vocación.

Soriano Roque (2004) señaló que el profesor universitario es uno de los sujetos claves para hacer realidad el objetivo de lograr la calidad del egresado al ser un factor esencial del proceso de desarrollo integral de los estudiantes. Lo anterior se afianza con el hecho de que el profesor es el recurso humano “duradero o permanente”, más importante con que cuenta la universidad, para hacer posible su razón de ser o misión.

Tünnermann Bernhein (2006) expresó que los educadores para los próximos años necesitan formarse en un nuevo paradigma, el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices. El educador, a la vez que forma, se está formando, y a la vez que enseña, aprende.

La formación en las nuevas técnicas de la información y la comunicación exige un alto nivel de educación. El conocimiento del inglés y el arte de conocer y navegar en un océano de informaciones. Esa formación no debe caer en la tentación de compilar y yuxtaponer informaciones, en vez de utilizarlas como elementos básicos para construir y organizar conocimientos. El futuro de las sociedades del conocimiento descansa en gran parte en la excelencia de la formación de los profesores, cuyas tareas y funciones están llamadas a diversificarse para alcanzar, entre otros objetivos, el de la educación para todos (UNESCO, 2005).



White (2005a) señaló que existen dos tipos de docentes en el mundo:

Hay dos clases de educadores en el mundo. La una está compuesta por quienes Dios hace conductos de luz; la otra por aquellos a los cuales Satanás usa como sus agentes, que son sabios para hacer el mal. La primera contempla el carácter de Dios y crece en el conocimiento de Jesús. Se entrega completamente a las cosas que producen ilustración celestial, sabiduría celestial, para edificación del alma. Toda capacidad de su naturaleza queda sometida a Dios; aún sus pensamientos son puestos en cautiverio de Cristo. La segunda está en convivencia con el príncipe de las tinieblas, siempre alerta para hallar oportunidad de enseñar el conocimiento del mal, y que, si se le da cabida, no tardará en penetrar en el corazón y la mente. (p. 17)

Korniejczuk (2005) añadió un elemento importante en el rol del docente en la educación adventista, afirmando que para el educador el servicio es el filtro maestro de todas sus experiencias docentes, porque el verdadero objeto de la educación es la formación para el servicio. El resultado final de la educación cristiana es el servicio a Dios y al prójimo. El impacto de la aplicación de los conocimientos tanto profesionales como espirituales y sociales en el servicio abnegado y sacrificado se sentirá en un desarrollo más acabado de la profesión, en una interrelación con el estudiante y en una preparación de este último para un servicio eficaz en esta vida y en la futura.

Cantú Hinojosa (2006) enfatizó que el docente es el eslabón que une al modelo educativo de la institución con los alumnos. Es quien llega en el aula hasta el corazón y la mente de los estudiantes. El trabajo docente en las instituciones educativas tiene gran importancia y trascendencia. El éxito en la docencia depende, en gran medida, de la formación de los educadores, de su capacitación y su actualización. El conocimiento pedagógico adquirido por el docente, así como el dominio de las materias que va a impartir es fundamental. Las destrezas de comunicación, y el dominio de las herramientas tecnológicas en educación, son muy importantes para que se de adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Mérida (2006) destacó que la mentalidad del profesorado, su filosofía educativa, su posicionamiento profesional y personal frente a su docencia, la cultura que exista en cada centro educativo, y el grado de ilusión, satisfacción y trabajo que se pongan en juego, serán factores que explicarán el cambio, o no, de esta nueva labor que se propone al docente universitario.

Montero Lago (2007) señaló que el profesor es un guía, maestro, consejero en el proceso de aprendizaje, a la vez que un analizador crítico, juez, árbitro, reforzador e inspector de los aprendizajes del estudiante. Junto con poseer un amplio dominio de los contenidos, debe reunir varias otras características personales que le permita establecer relaciones interpersonales favorables para el aprendizaje de sus estudiantes tanto en forma presencial como a distancia.

Spengler, Egidi y Craveri (2007) indicaron que este desdoblamiento de la función docente puede evidenciarse en los múltiples roles que se le exigen, necesitando las universidades un docente llamado por ellas “el profesor colectivo”: (a) profesor-formador, ya que orienta el estudio y el aprendizaje, da apoyo psicosocial al estudiante, enseña a investigar, a procesar la información y a aprender; (b) diseñador de currículum y materiales didácticos, ya que prepara los programas y currículos, selecciona contenidos, diseña las unidades didácticas; (c) profesor-investigador, ya que investiga y se actualiza en su disciplina específica, en teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje, reflexiona sobre su propia práctica pedagógica, y orienta y participa de la investigación de sus alumnos; (d) profesor-tutor, ya que orienta al alumno en sus estudios relativos a la disciplina por la cual es responsable, esclarece dudas y explica preguntas relativas a los contenidos de la disciplina, y participa en

las actividades de evaluación; (e) tecnólogo educacional (Instructional Designer), ya que organiza pedagógicamente los contenidos y los adecua a los soportes técnicos a ser utilizados en la producción de los materiales, a la vez que brinda una apoyatura técnico-informática durante las tutorías presenciales; (f) profesor-administrador académico, ya que organiza los cronogramas del curso y la relación de los alumnos con la institución.

La actuación de este nuevo profesor colectivo tenderá a pasar del monólogo sabio del aula al diálogo dinámico de los laboratorios, correos electrónicos y comunicación en línea, virtual; del monopolio del saber a la construcción colectiva del conocimiento a través de la investigación; del aislamiento individual a los trabajos en equipos interdisciplinarios y complejos; de la autoridad al compañerismo en el proceso de aprendizaje. A pesar de que ya no ocupa la centralidad en los procesos de aprendizaje, el profesor continúa siendo esencial para el proceso educativo en todos los niveles y sus funciones continúan siendo indispensables para el éxito del aprendizaje.

Bolívar Botía y Caballero Rodríguez (2008) expresaron que el docente debe construir el nuevo conocimiento partiendo de los aprendizajes previos del alumnado, y tener por objetivo que estos sean capaces de extrapolar y generalizar los nuevos conocimientos a situaciones que se originan en la vida cotidiana. El contenido es transmitido a través de un uso efectivo de los ejemplos, metáforas, analogías, demostraciones y simulaciones. La actuación eficaz del profesor puede llegar a ser compartida a través de grupos de discusión, exposiciones, estudios de caso y artículos. Este intercambio académico de estrategias eficaces de enseñanza está basado

en la reflexión y análisis de las experiencias que cada profesor vive en el aula con sus alumnos.

La excelencia en la enseñanza no abarca exclusivamente la actuación individual en el aula, sino que también engloba la aportación del profesor en el diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículo en su conjunto. Debe haber una conexión clara entre el conocimiento que tiene el profesor de la materia y el marco amplio del currículo en el que se encuadra. Todo ello fomenta el ajuste y adaptación del conocimiento al nivel del alumnado y ofrece garantías para la puesta en marcha de un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y fundamentada.

Vélez Ramírez (2008) concluyó que el modo o disposición personal del profesor universitario no se improvisa. Él es la base de una universidad. Por esa razón, la institución universitaria necesita vincular docentes comprometidos con su misión y visión, con su desarrollo y con su conocimiento intelectual, ya que su avance será el avance de la institución. Docentes que no se limiten a administrar el saber adquirido, sino a alimentar el saber heredado, que nunca está terminado y que necesita extenderse a partir de los alumnos. El docente universitario tiene que saber todo lo que a su disciplina se refiera. Debe imponerse siempre nuevas metas, en aras de la búsqueda de la renovación, la actualización y la verdad, ya que el amor a esta es lo más importante en la formación del hombre. El catedrático debe reconocer que la docencia no es solo ir al aula de clases a repetir una lección. La docencia, y más aún la docencia universitaria, es una labor profunda de formación de la generación joven.

## Integración de la fe

Gaebelein (1968) enfatizó que necesitamos docentes que vean sus materias, ya sea ciencias, historia, matemáticas, literatura o arte, incluidas en el modelo de la verdad de Dios. Una cosa es entender que toda verdad es verdad de Dios y otra es construir, basados en esta premisa, una práctica educacional efectiva que muestre a los alumnos la unidad de la verdad, que despierte sus corazones y mentes al concepto de Cristo, "quien es la imagen del Dios invisible", "por quien todas las cosas fueron creadas". La educación cristiana tiene la obligación de defender y honrar la verdad dondequiera se encuentre. No hay educación cristiana sin docentes cristianos

Desde el momento en que una persona asume la posición de que toda verdad es verdad de Dios, tiene el cometido de hacer algo. Este principio no significa sólo palabras, sino hechos. Una institución cristiana puede expresar sus convicciones básicas integrando la Palabra de Dios con la revelación de Jesucristo. La manera más efectiva de integrar cada materia de estudio con el Cristianismo es a través de docentes que tengan cosmovisión genuinamente cristiana. Se requiere que los docentes sean eruditos cristianos sinceros para neutralizar el humanismo.

Akers y Moon (1980) declararon que la integración del aprendizaje, la fe y la práctica es apropiada en cada materia que se enseña comúnmente. Todas las materias de las diferentes áreas, involucran ideas, actitudes, temas, procesos mentales y valores morales. En cada materia, los métodos de enseñanza usados tienden a crear valores cristianos o valores no cristianos, así como actitudes y estilos de vida.

En 1991, Holmes señaló que los docentes son esenciales para que la integración de la fe en el proceso enseñanza aprendizaje se lleve a cabo en una institución

cristiana. Enfatizó que el profesor tiene la llave que abre el clima del aprendizaje e inspira con entusiasmo las ideas de integrar un modelo en su vida con el cual el educando pueda hacer una aproximación a la integración de la fe a la realidad presente.

La integración quiere decir establecer relaciones entre las disciplinas, colocar las especialidades en un contexto más amplio, dar luz a los datos en forma reveladora y con frecuencia educar también al público no especializado. Se trata de un trabajo serio y disciplinado que intente interpretar, conjugar y aportar una visión nueva sobre la investigación original (Boyer, 1997).

Vallejo Cedeño (2004) señaló que al integrar la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben incluir en cada una de las materias que imparten, la cosmovisión y la filosofía de la educación cristiana. Así podrán satisfacer la creciente necesidad de integración de la fe que existe en el sistema educativo cristiano.

Cada miembro del personal debería preguntarse frecuentemente si su labor educativa refleja la cosmovisión y la filosofía de la educación cristiana en forma equilibrada o le falta una de las dos. Un concepto central en la filosofía adventista de la educación es la integración fe y aprendizaje. Muchos educadores adventistas, de hecho, perciben esta idea como ingrediente distintivo de la educación adventista del séptimo día, que debe ser nutrido de manera afirmativa y continua (Taylor, 2004).

Rasi (2004) enfatizó que son los profesores, los encargados en mayor porcentaje de implementar la integración, aunque esta, no se circunscribe únicamente a los docentes. El proceso de la integración fe y enseñanza aprendizaje en un colegio o universidad adventista abarca todos los aspectos de la tarea educativa, tanto áulicos como extra-áulicos. La transmisión de una perspectiva integrada dependerá de la

medida en que los educadores mismos hayan integrado estas dos dimensiones de su misión en su propia experiencia. Sólo entonces estarán en condiciones de mediar una visión integral a sus alumnos. Los educadores cristianos pueden abordar cada campo del conocimiento desde una cosmovisión bíblico-cristiana. Sin embargo, al restaurar la unidad fe-enseñanza, deben respetar tanto la integridad de las creencias religiosas como la de la disciplina académica o profesional por la que son responsables.

Korniejczuk (2005) señaló que para un docente adventista la integración tiene un alcance mucho más amplio que la articulación académica. Se extiende ampliamente a todos los ámbitos de la vida. No solamente a la búsqueda e integración del desarrollo espiritual mediante una relación salvadora con Cristo, sino también a las dimensiones sociales, culturales y físicas. Ve el don de Dios en el diseño del ser humano, al otorgarle el poder de pensar y hacer. Al otorgarle facultades físicas, mentales, sociales y espirituales. Al hacer del hombre una unidad de cuerpo y alma. La integración es una oportunidad de interpretar y articular su disciplina en la complejidad y diversidad de la experiencia humana.

Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges (2005) indicaron que la integración de la fe, unida a la disciplina académica en la preparación del alumno, dará como resultado una educación integral cristiana que se apreciará en el salón de clase, en los campos de recreación, en la relación maestro-alumno, en la programación de docentes, administradores, en los pasillos y en todo momento y lugar. Esto se logra a través de la integración de los valores bíblicos. Administradores y docentes trabajan en la misma dirección: amistar al alumno con Dios. La integración de la fe bíblica con

los valores, verdades, principios, conceptos, historias, biografías es el eje que impacta todo el saber del plan de estudio. Es la óptica que sirve de brújula, de filtro y de plataforma de toda toma de decisión y acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración de la fe requiere estar cimentada en Cristo. La integración de la fe es el valor agregado, representado por la dimensión espiritual, en donde, de manera intencional, la verdad bíblica y/o del espíritu de profecía permean el plan académico, el ambiente del aula, las actividades que conducen a experiencias vividas por el alumno, que conllevan a una interacción entre docente, discente y el contenido curricular en el proceso de enseñar y aprender, para que cada alumno sea lleno del conocimiento de la voluntad de Dios en toda sabiduría e inteligencia espiritual.

Dockery (2007) señaló que la tarea de integrar la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje es la esencia de una universidad cristiana, ésta misión conjunta define la diferencia distintiva de una educación cristiana universitaria.

Aunque en la literatura existente se aborda el tema de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son pocos los estudios que han intentado describir y determinar el nivel de la integración de la fe en la enseñanza realizada por los docentes. A raíz de esta necesidad, Korniejczuk (1994) condujo una investigación con el propósito de desarrollar un modelo para identificar, el nivel de efectividad de los maestros que enseñan en las escuelas adventistas del nivel secundario, al integrar la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo formal. El modelo resultante de esa investigación provee una herramienta valiosa y útil para la administración y el personal docente de las instituciones educativas cristianas.



## **Declaración del problema**

Cómo mantener la fe y los rasgos distintivos en las universidades de índole religioso, es un tema de estudio e investigación que ha tomado mayor relevancia en los últimos veinte años. Las universidades adventistas igualmente hacen esfuerzos para no perder su identidad y para lograr una integración de la fe en el proceso de enseñanza–aprendizaje, acorde con la cosmovisión de la educación superior adventista dada a conocer por el Departamento de Educación de la Asociación General. Con la finalidad de observar los niveles de la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso deliberado de los docentes de nivel superior, en las universidades adventistas de México se adoptó el modelo propuesto por Korniejczuk (1994) como base para esta investigación.

¿En qué medida los docentes de las universidades adventistas de México, integran, en el currículo formal, la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el modelo propuesto por Korniejczuk (1994)? Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, compromiso docente, liderazgo y satisfacción laboral ¿son predictores de la ubicación en los niveles de la integración de la fe de los docentes de las universidades adventistas de México?

## **Hipótesis**

Hi<sub>1</sub>: Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral, son predictores de ubicación en los niveles de la integración de la fe en la enseñanza de los docentes de las universidades adventistas de

México en el 2009 en el marco del currículo formal, a la luz del modelo propuesto por Korniejczuk (1994).

### **Relevancia del problema**

La supervivencia de las instituciones educativas adventistas de nivel superior, ciertamente depende de su fortaleza espiritual y de la convicción con la que apliquen los principios bíblicos sustentados por la iglesia adventista. La integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de los docentes en las universidades es fundamental para que las mismas puedan mantener su identidad y rasgos distintivos. Definitivamente las instituciones de enseñanza superior de la iglesia adventista no están exentas de ser invadidas y amenazadas por corrientes secularizadoras que pongan en peligro su identidad. Esta investigación ayudó a las instituciones para conocer los niveles de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de los docentes en cada área de enseñanza. También proveyó información valiosa para la ejecución de programas de inducción y de actualización referente a la integración de la fe.

### **Aporte de la investigación**

Esta investigación contribuye con al menos los siguientes aportes al conocimiento:

Para el sistema educacional adventista: Es de apoyo para determinar el nivel de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes que trabajan en la educación superior. De acuerdo con los resultados que arrojó esta investigación los encargados del departamento de educación en los dis-

tintos niveles jerárquicos de la iglesia adventista fomentarán la integración de la fe con el propósito de conservar la identidad institucional, los rasgos distintivos y alcanzar los objetivos de la educación superior adventista. Además les provee valiosa información para la descripción del perfil del docente universitario.

Para los administradores de las instituciones de nivel superior: Es de gran beneficio esta investigación porque permite a los administradores conocer el nivel de implementación de la fe de los docentes que laboran para su universidad. También evalúa si su trabajo se refleja en el perfil de los egresados de acuerdo con el modelo propuesto por el Departamento de Educación de la Asociación General para la educación superior. También para que los administradores reorienten su plan estratégico de desarrollo institucional para evitar o contrarrestar las influencias secularizadoras que amenazan a la institución.

Para los docentes: Esta investigación les permite autoevaluarse, y así conocer por sí mismos el nivel en que se haya en relación con la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el modelo de Korniejczuk (1994). Es de motivación para alcanzar, si no lo están haciendo, los niveles óptimos de integración de la fe y desarrollar una cosmovisión cristiana de la educación adventista.

Para los padres de familia y para los estudiantes: El resultado de esta investigación les presenta la información adecuada para que evalúen las alternativas y tengan confianza de matricularse en una institución que se ajuste a sus principios y valores.

## **Propósitos del estudio**

El propósito de este estudio fue observar el nivel de integración de la fe en el currículo formal por parte de los docentes en las universidades adventistas de México, según el modelo adoptado.

Los objetivos de este estudio fueron los siguientes:

1. Describir en qué medida el docente se ubica en los niveles del modelo adoptado de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Comparar el grado de coincidencia entre la percepción de los docentes, de los estudiantes y de los administradores con la documentación relativa a la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades adventistas de México.
3. Explorar los factores en la vida del docente que parecen influir en el nivel de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades adventistas de México.
4. Evaluar el modelo adoptado a la luz de los resultados obtenidos en el estudio.

## **Marco teórico**

### **La perspectiva de Akers**

El marco teórico de la presente investigación se fundamentó en la perspectiva de Akers. Al analizar las ideas de integración de Holmes sobre disociación versus unión, Akers (1977) desarrolló los cuatro modelos de enseñanza que se presentan a continuación: (a) la completa disociación, (b) la relación dialogal, (c) la relación coyuntural y (d) la integración total o fusión.

La completa disociación ocurre cuando los docentes mantienen separados los conceptos de la fe y la materia, lo cual hace que los alumnos tengan una visión de que los aspectos espirituales no tienen relación alguna con la materia.

La relación dialogal tiene que ver con la forma como el docente presenta las diferencias entre los conceptos de la fe y la materia, las semejanzas o diferencias entre los puntos de vistas de uno o del otro.

La relación coyuntural es claramente identificada cuando los docentes usan diferentes puntos de enlace entre la religión y la asignatura.

La integración total o fusión se da solamente cuando el docente proyecta una visión unificada de la realidad al estudiante; así, éste llega a comprender la realidad en forma clara y lógica.

#### La perspectiva de Korniejczuk

Korniejczuk (1994) sintetiza el conjunto de los modelos y los presenta como un continuo entre dos polos: la completa disociación y la completa fusión. Los conceptos enunciados pueden aclararse con la descripción de ambos extremos de los polos. La ausencia de integración o disociación completa se caracteriza por las siguientes situaciones:

1. Pérdida del lugar prominente de la verdad: En lugar de centrarse en la verdad, la educación es hedonista y pragmática. Otra preocupación de lo educacional es desarrollar habilidades profesionales, vocacionales y personales. Existe una dicotomía entre lo sagrado y lo secular. Al seguir un modelo tal, el docente presenta la asignatura divorciada de la fe.

2. Pérdida de la universalidad de la verdad: La verdad es relativa. La verdad cambia con el tiempo, el lugar y la cultura. La verdad es también subjetiva; cada uno tiene su propia verdad.

3. Pérdida de unidad de la verdad: La búsqueda de la verdad se limita a los métodos empíricos de las ciencias naturales. La información se aprende de manera distorsionada, más y más de menos y menos. Los profesionales tienen como objetivo la especialización.

Korniejczuk (1994) indica que el ideal de la total integración motiva el énfasis de la verdad como total y se caracteriza por las siguientes situaciones:

1. La verdad como centro: La cosmovisión incluye la concepción bíblica de la naturaleza, el hombre y la historia. La disciplina es otra revelación de Dios. Los maestros y estudiantes examinan juntos las presuposiciones básicas del libro de texto, las contribuciones a la clase y las ideologías prevaletentes. Las prueban con los principios bíblicos para ver si son cristianas y pueden ser aceptadas.

2. La verdad es universal: La verdad incluye todas las disciplinas y penetra todas las áreas del saber. Un maestro cristiano no puede esconder la verdad porque la verdad ocupa todos los pensamientos y actividades dentro y fuera del aula.

3. La verdad como unidad: Toda verdad es verdad de Dios. No existe dicotomía alguna entre lo sagrado y lo secular. Los docentes cristianos comprenden la verdad y la presentan a los alumnos en la totalidad de la vida. La Biblia se incorpora al currículo como una visión unificadora. El propósito de cualquier actividad educativa es aprender a pensar cristianamente sobre la ciencia, el arte y la sociedad humana. Dios tiene una visión total y unificadora de la realidad, pero los seres humanos finitos

no la tienen. Hasta los métodos teológicos y hermenéuticos están sujetos a distorsiones y limitaciones propias de la interpretación humana.

### **El modelo de Korniejczuk**

El modelo de Korniejczuk (1994) es un modelo de implementación deliberada de la integración de la fe por parte del docente y solamente se aplica al currículo formal, es decir, a la enseñanza de las asignaturas. Está estructurado en siete niveles agrupados en dos segmentos: (a) implementación no deliberada (niveles 0, 1 y 2) y (b) implementación deliberada (niveles 3, 4, 5 y 6). A continuación se describe cada uno de ellos.

#### *Implementación no deliberada*

Nivel 0: falta de conocimiento o interés. En el nivel 0, el docente tiene poco o ningún conocimiento de lo que es la integración de la fe en la asignatura. No hace nada para procurar la integración. Piensa que la asignatura que enseña no se relaciona con la fe.

Nivel 1: interés. En este nivel el docente ha adquirido o está adquiriendo información sobre la integración de fe en la asignatura. Es consciente de que debería incorporarla a sus clases. Busca maneras de implementar la integración y piensa que valdría la pena incorporarla en su planificación.

Nivel 2: adiestramiento. En el nivel 2 el docente sabe cómo implementar la integración en por lo menos algunos temas. Está haciendo planes definidos de implementar la integración en forma deliberada en determinado tiempo.

### *Implementación deliberada*

Nivel 3: implementación irregular o superficial. En el nivel 3 el docente integra la fe en forma deliberada pero no planificada. No presenta una cosmovisión cristiana coherente. Integra en forma irregular algunos temas pero fuera del contexto general de la asignatura. Hace una integración superficial. Une los contenidos espirituales con propósitos seculares fuera de la cosmovisión.

Nivel 4: implementación convencional. En el nivel 4, el docente conoce cómo integrar su fe con la asignatura. La integración de la fe la hace en forma estabilizada pero no produce ninguna modificación en las estrategias de implementación coherente. A nivel de los objetivos de unidad, la integración se nota en algunos temas y está basada más en la presentación de los docentes que en la respuesta de los estudiantes.

Nivel 5: implementación dinámica. En el nivel 5 el docente varía las estrategias de implementación para incrementar el impacto en los alumnos. Además descubre cambios que ha hecho en los últimos meses y lo que está planificando para el futuro cercano. También modifica las estrategias de integración y los temas de acuerdo con los intereses y las necesidades de los alumnos. Por eso en este nivel son los alumnos los que efectúan la integración.

Nivel 6: implementación comprensiva. En el nivel 6 el docente coopera con sus colegas en la tarea de integración de la fe. Participa en un trabajo cooperativo entre dos o más docentes para incrementar el impacto en los alumnos. En este nivel los docentes proveen una cosmovisión cristiana coherente.



Estos niveles fueron desarrollados y agrupados por Korniejczuk (1994) bajo el nombre de modelo empírico de la integración de la fe en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Para una mejor comprensión de éste modelo, Korniejczuk los configuró en tres apartados: (a) niveles de implementación, (b) características de cada nivel y (c) algunos ejemplos relevantes para cada nivel (ver Tabla 1).

### **Definición de términos**

A los efectos de la presente investigación los términos más relevantes se definen como sigue:

1. Fe: Es la creencia personal en la verdad de Dios, la cual se desarrolla al relacionarse directamente con Él. Incluye cuatro elementos básicos: (a) la verdad, (b) el compromiso y la obediencia a Dios, (c) los sentimientos y las experiencias con Dios, y (d) la relación con nuestros semejantes. La fe, desde una perspectiva cristiana, es un acto de la voluntad que decide depositar su confianza en Dios, respondiendo a su auto-revelación y a los llamados del Espíritu Santo a nuestra conciencia. La fe religiosa es más fuerte que una creencia, porque incluye la decisión de vivir y aun morir por nuestras convicciones.

2. Integración: Es el proceso de combinar componentes mentales, físicos, morales y espirituales en un mismo apartado.

3. Integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Es el proceso que le provee al educando, la oportunidad de desarrollar y experimentar en todo el contexto educativo la incorporación de la verdad de Dios en su fe, mientras participa del proceso cristiano de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1

*Síntesis del modelo de integración por parte de los docentes  
(Korniejczuk, 1994)*

| Tipo de implementación       | Nivel de implementación                     | Características   | Ejemplos característicos  |
|------------------------------|---|---|---|
| Implementación no deliberada | Nivel 0: Falta de conocimiento o de interés | <p>El docente tiene poco o ningún conocimiento de lo que es la integración de la fe en la materia.</p> <p>El docente no hace nada para procurar la integración.</p> <p>El docente no está convencido de que es posible integrar la fe en su materia.</p>  | <p>La integración es sólo extracurricular, no puede ser implementada en el currículo.</p> <p>En este momento tengo otras prioridades en mente.</p> <p>No puedo hacerlo en mi materia</p> <p>Sé cómo hacerlo pero no tengo el apoyo de la institución.</p> |
| Implementación no deliberada | Nivel 1: Interés                            | <p>El docente piensa que la materia que enseña no está relacionada con la fe.</p> <p>El docente ha o está adquiriendo información sobre integración fe-materia.</p> <p>El docente es consciente que debería incorporarlo a sus clases.</p> <p>El docente está buscando maneras de implementar la integración.</p> | <p>Sé muy poco sobre cómo implementarla.</p> <p>No me gusta la integración superficial, por eso estoy buscando nuevas vías.</p> <p>Estoy buscando ideas de implementación.</p>  |
| Implementación no deliberada | Nivel 2: Aprestamiento                      | <p>El docente sabe cómo implementar la integración en por lo menos algunos temas.</p> <p>El docente está haciendo planes definidos de implementar la integración en forma deliberada en determinado tiempo.</p>   | <p>Algunas ideas que he probado espontáneamente las voy a incorporar en mi planificación.</p> <p>He decidido introducir algunas cosas en forma más sistemática en las planificaciones y en la actividad áulica.</p>                                       |
| Implementación deliberada    | Nivel 3: Implementación irregular           | <p>El docente integra en forma deliberada pero no planificada</p> <p>El docente no presenta una cosmovisión cristiana coherente.</p> <p>El docente integra en forma irregular algunos temas, pero fuera del contexto general de la materia.</p>   | <p>Sé que lo que hago no es lo mejor, pero ésta es una universidad cristiana y tengo que hacer algo.</p> <p>No tengo idea de cómo planificar esto.</p> <p>Sólo me siento cómodo con un par de temas: creación y evolución</p>                             |

| Tipo de implementación    | Nivel de implementación              | Características   | Ejemplos característicos  |
|---------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Implementación deliberada | Nivel 4: Implementación convencional | <p>El docente conoce cómo integrar su fe con la materia, implementa la integración en forma estabilizada pero no produce ninguna modificación en las estrategias de implementación</p> <p>La integración se presenta en una implementación coherente</p> <p>Las planificaciones muestran a nivel de objetivos del plan de la materia la integración en algunos temas.</p> <p>La integración que conduce el docente está basada más en la presentación del docente que en la respuesta de los alumnos.</p> | <p>He registrado la integración en el plan de la materia, así me acuerdo de hacerla.</p> <p>No es común que cambie lo que he planificado.</p>   |
| Implementación deliberada | Nivel 5: Implementación dinámica     | <p>El docente varía las estrategias de implementación para incrementar el impacto en los alumnos.</p> <p>El docente puede describir cambios que ha hecho en los últimos meses y lo que está planificando para el futuro.</p> <p>El docente modifica las estrategias de integración y los temas de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos.</p> <p>Son los alumnos los que efectúan la integración.</p>   | <p>Con mirar a las caras [de los alumnos] ya sé lo que piensan. Entonces los animo a que saquen conclusiones.</p> <p>Varió mis estrategias de acuerdo con las necesidades de los alumnos.</p> |
| Implementación deliberada | Nivel 6: Implementación comprensiva  | <p>El docente coopera con sus colegas en la tarea de integración de la fe</p> <p>Existe un trabajo cooperativo entre dos o más docentes para incrementar el impacto en los alumnos.</p> <p>La institución en su totalidad (o al menos un grupo de docentes) proveen una cosmovisión cristiana coherente.</p>  |   |

4. Integración formal: Es la enseñanza estructurada por parte de los maestros en el currículo formal, permitiendo incorporar el sistema de intercomunicación maestro-alumno, a fin de que cada uno adquiriera la dimensión correcta, cristiana y bíblica de la vida.

5. Dimensiones del compromiso espiritual: Es el compromiso espiritual del docente que va en dos direcciones: vertical en su relación con Dios, su vida devocional que tiene que ver con la adoración, la mayordomía, asistencia a la iglesia, estudio de la Biblia. Y la dirección horizontal que refleja su compromiso y relación con las personas, manifestados a través del evangelismo, servicio, hospitalidad y ayuda al prójimo.

6. Estilo de vida: Un compromiso con la perspectiva del estilo de vida del docente cristiano adventista, que incluye lo siguiente: comportamientos, hábitos, actitudes, valores y la visión del mundo que desarrolla y refleja. La forma de alimentarse, las relaciones personales y familiares y como cuida su cuerpo.

7. Liderazgo: Liderazgo se refiere a la capacidad que posee un docente de ejercer influencia sobre un grupo de compañeros o de alumnos o de hacer que estos modifiquen su conducta de una manera voluntaria e informal. Es la influencia, arte, modelo o proceso de influir sobre las personas para que se esfuercen en forma voluntaria y con entusiasmo para lograr los objetivos del grupo. La imagen del liderazgo puede ayudarnos a comprender al educador formador como agente y dinamizador de grupos en los contextos educativos.

8. Compromiso docente: Tiene que ver con la actitud y responsabilidad del educador hacia su profesión y hacia los educandos. Su constante superación y ac-

tualización en su área de estudio. Preparación física, mental, intelectual y espiritual para las clases que imparte.

9. Satisfacción laboral: Actitud del docente frente a su propio trabajo, dicha actitud está basada en las creencias y valores que el docente desarrolla de su propio trabajo. Es el grado en el cual un docente se identifica con una universidad en particular, con sus metas y desea mantenerse en ella como uno de sus miembros del personal. La actitud del docente es determinada conjuntamente por las características actuales del puesto que desempeña, de su grado académico, experiencia, así como por las percepciones que tiene de lo que “debería ser”.

10. Cosmovisión: la manera de ver el mundo, el conjunto de presuposiciones y conceptos fundamentales que una persona tiene acerca del mundo. La mayoría de las personas no son conscientes de su propia cosmovisión. Sin embargo, la cosmovisión de una persona influencia toda su manera de pensar, de interpretar lo que ve y escucha, y de actuar.

### **Limitaciones**

1. Una limitación de este estudio estuvo dada por el área geográfica que abarcó. Por razones de presupuesto y tiempo limitados solamente se evaluaron docentes de las universidades adventistas de México.

2. Otra limitación fue la cantidad de casos que se estudiaron. Por ser una investigación de tipo mixto, cuantitativa y cualitativa, se encuestaron y se entrevistaron solamente 201 docentes. Una muestra mayor tal vez habría arrojado resultados más significativos.

## **Delimitaciones**

En el marco de referencia de esta investigación, se establecieron las siguientes delimitaciones:

1. Este estudio se circunscribe al nivel en que los docentes integran la fe en la enseñanza-aprendizaje en las materias que imparten, en las tres universidades seleccionadas de México.

2. La población está compuesta por los administradores, docentes, estudiantes graduandos y coordinadores académicos de las facultades y escuelas de las tres universidades adventistas en México.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

#### **Introducción**

En este capítulo, la revisión de la literatura abarcó diferentes aportaciones teóricas, empíricas, conceptos generales y tendencias, especialmente en las dos últimas décadas, de la educación superior y sus implicaciones. Contempló la educación superior cristiana y la educación superior adventista, así como los retos que afrontan todos estos sistemas de educación superior ante las nuevas realidades de la sociedad del conocimiento. Analizó el papel que desempeña en la actualidad el docente universitario, ya sea en un sistema secular o religioso, estatal o privado. En la primera parte se revisaron las tendencias que están siguiendo los cambios en los sistemas de educación superior a escala mundial. Ofrece un panorama general de las propuestas y el papel que desempeñan las fundaciones internacionales, las instituciones financieras y los organismos multilaterales en la política de la educación superior. Las presiones para reformar las instituciones de enseñanza superior y entender la dirección que están siguiendo los sistemas universitarios. La segunda parte de este trabajo expuso las consideraciones de la educación superior cristiana, situación de las universidades cristianas y su relación con las organizaciones religiosas fundadoras o patrocinadoras. Además presentó el aporte de varias investigaciones sobre la secularización de las instituciones de educación superior cristianas, la integración de

la fe en la enseñanza y la conservación de sus rasgos distintivos. En la tercera parte se analizó la situación de la educación superior adventista, se consideraron las tendencias que la están afectando. Se consignaron las recomendaciones para la supervivencia de las instituciones adventistas de educación superior. La educación superior adventista es analizada por los expertos para determinar si las mismas continúan atendiendo las demandas y necesidades de la sociedad actual sin dejar de lado la razón primordial por la cual existen como es la parte redentora. En la cuarta y última parte se consideró la integración de la fe en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Se analizó en que consiste una cosmovisión, cómo se puede construir, las características e implicaciones en la educación. Además se revisó las aportaciones de los entendidos en relación a la definición del término “integración de la fe” y se adoptó la definición para efectos de esta investigación. Otro aspecto muy importante que se tomó en cuenta en esta parte es el rol del docente y se consideró su papel en la integración de la fe, dentro del currículo formal.

### **Situación de la educación superior a inicios del siglo XXI**

Algunos estudios recientes (Alcántara, 2006; Newman, 2000; Rodríguez Rojo, 1999; Rodríguez Gómez, 2000; Vega Miranda, 1997) indican que en la última década del siglo veinte inició a nivel mundial la preocupación por el futuro de la educación superior. Esta preocupación se manifiesta a nivel mundial, en todos los países y en todos los continentes. La enseñanza superior siempre ha ocupado un lugar preeminente en el programa público y privado. Es depositaria y protectora de la cultura, agente de cambio de esa cultura, motor del crecimiento económico mundial y nacio-



nal e instrumento para la realización de las aspiraciones colectivas. El entorno de la educación superior es crecientemente competitivo. Se han puesto en marcha poderosos cambios, impulsados por el ingreso de nuevos proveedores de educación superior, con y sin fines de lucro; la explosión de la educación virtual; rápidos avances tecnológicos; desplazamiento demográfico y la globalización. Desde hace unos años distintos organismos internacionales se preocupan por el papel que desempeñará la educación superior en el contexto mundial y en el desarrollo de las naciones. Esta preocupación por la educación universitaria se refleja nítidamente en la multiplicación de estudios, investigaciones, congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema. Toma auge en los últimos años del siglo XX abriendo un amplio debate sobre los problemas de la educación superior en el mundo. Este debate ocurrió por igual en los países de mayor desarrollo como en los de menor desarrollo y tanto en los ámbitos de definición de políticas públicas nacionales como en el terreno de los organismos internacionales, las corporaciones y la banca multilateral. Se trata de un proceso en curso, en el que múltiples voces se han dado cita para confrontar posturas, modelos y soluciones que lleven a la renovación de la universidad.

### Banco Mundial

El Banco Mundial (1995) examinó las principales dimensiones de la crisis de la educación superior en los llamados países en desarrollo y a la vez evaluó las perspectivas de lo que se considera como una reforma exitosa en dicho sector. Recalcó que los países en desarrollo pueden alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación superior mediante cuatro orientaciones clave para la reforma: (a) la promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo

el desarrollo de establecimientos privados, (b) el otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, (c) la redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública y (d) la introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.

### La UNESCO

La UNESCO (1995) reconoció que la educación superior se encuentra en un estado de crisis en casi todos los países del mundo, pese al desarrollo sin precedentes y la creciente conciencia de su papel vital para el desarrollo económico y social. El documento identifica tres principales tendencias comunes a los sistemas y las instituciones de educación superior: (a) la expansión cuantitativa, la cual se ha acompañado de continuas desigualdades en el acceso; (b) la diversificación de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio y (c) las restricciones financieras. La UNESCO recomienda que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización.

En 1996, Delors presentó los desafíos que tiene que afrontar la educación superior, en términos de una serie de tensiones: (a) la tensión entre lo mundial y lo local, (b) la tensión entre lo universal y lo singular, (c) la tensión entre lo tradicional y lo moderno, (d) la tensión entre el largo plazo y el corto plazo, (e) la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, (f) la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y (g) la tensión entre lo espiritual y lo material.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. El concepto de la “educación durante toda la vida” se plantea en el Informe como una de las llaves de acceso al siglo XXI (p. 16). La clave de la educación durante toda la vida está dada a su vez por el desafío de lograr mediante los procesos de la formación la generación en las personas en primer lugar de la capacidad de aprender a aprender. El concepto de educación durante toda la vida significa que se deben ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias. Se trata, en consecuencia, de una visión integral del funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes niveles (p. 18).

White (2005b) declara que

la educación es una gran obra de toda la vida; pero para obtener una verdadera educación es necesario poseer la sabiduría que proviene solamente de Dios. Vuestra educación debe continuar durante toda vuestra vida; cada día debéis aprender, y poner en uso práctico el conocimiento adquirido. La educación que empezamos aquí no se concluye en esta vida, sino que se ha de proseguir por toda la eternidad, progresando siempre, sin terminar jamás”. “La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (p. 13)

Delors (1996) mencionó que

las instituciones de educación superior deben ocupar un papel destacado en el desarrollo de los procesos de cambio que las realidades actuales demandan a la educación, así como renovar el sentido de su misión intelectual y social en la sociedad, siendo en cierto modo una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural. (p. 23)

En 1998, la UNESCO definió en la Conferencia Mundial sobre educación su postura sobre la pertinencia de la educación superior en el presente y de cara al porvenir. La pertinencia significa tener en cuenta las políticas, el mundo laboral, los demás niveles del sistema educativo, la cultura, la educación a lo largo de toda la vida y a los estudiantes y profesores.

### **Programa UNITWIN**

A raíz de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, la UNESCO ha contribuido a la organización de la enseñanza superior y la investigación en redes, mediante la creación y el desarrollo de las redes del Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (University Twinning and Networking [UNTWIN]). Es un plan de acción y una dinámica en favor de la solidaridad universitaria a escala mundial. Los objetivos del programa son los siguientes: (a) constituirse en un instrumento de primer orden para el desarrollo de las competencias de las instituciones de enseñanza superior e investigación mediante el intercambio y el aprovechamiento compartido del saber conforme a un espíritu de solidaridad internacional, (b) dar un nuevo impulso y una dimensión global a los acuerdos de hermanamiento y otras formas de asociación entre instituciones de enseñanza superior de países industrializados y de países en desarrollo, (c) abrir el camino a la comunidad de la enseñanza superior y la investigación para que sume sus fuerzas a las de la UNESCO; (d) constituir centros de excelencia destinados a los estudios especializados y la investigación avanzada con el apoyo de la comunidad internacional y (e) atenuar las consecuencias del éxodo de profesionales.

## **Hacia las sociedades del conocimiento**

El conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades pueden calificarse de “sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005). Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades. Debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber. Cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. La aparición de nuevos conocimientos, así como su organización en disciplinas cada vez más específicas y en redes de conocimiento cada vez más complejos y menos jerarquizados, pone en tela de juicio la viabilidad del funcionamiento de las universidades. El modelo más o menos normalizado de las universidades del siglo XX está perdiendo la preponderancia de que había gozado hasta ahora en los sistemas de enseñanza superior de la mayoría de los países. Los conocimientos se multiplican y diversifican creando nuevas comunidades disciplinares transversales.

Éstas se organizan en redes en torno a coloquios internacionales y revistas de investigación especializadas. Las universidades tratarán de responder adecuadamente a la masificación de la enseñanza superior, garantizando al mismo tiempo la calidad de los títulos académicos. Establecer procedimientos de control de la calidad, sin menoscabar la libertad académica de los docentes”. (p. 100)

“Una oportunidad para los países en desarrollo serán las redes universitarias. La aparición previsible de redes universitarias no anuncia sin embargo la desaparición de las universidades e instituciones académicas. Se seguirán necesitando sitios con una localización geográfica precisa” (p. 101). La estructuración en redes facilita a los países en desarrollo la creación de un sistema de enseñanza superior o el mejoramiento de su calidad.

## La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) realizó un estudio sobre la educación superior en ocho países (Alemania, Australia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Japón y Suecia). Encontró que los desafíos comunes que enfrentan las políticas para este sector son los siguientes:

1. El estado está proveyendo menos financiamiento basal a las instituciones, mientras la autonomía de éstas y las presiones del mercado continúan aumentando. ¿Cómo pueden los gobiernos asegurarse de que sus objetivos de política para la educación superior se cumplan sin crear tensiones que podrían amenazar la sustentabilidad de las instituciones?

2. La educación es el punto donde confluyen poderosas fuerzas políticas, tecnológicas y educativas en constante cambio, que tendrán un efecto significativo sobre la estructura de los sistemas educativos de todo el mundo en lo que resta del siglo. Muchos países están involucrados en iniciativas que intentan transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, preparando a los alumnos para formar parte de la sociedad de la información y la tecnología.

### Francia: El Reporte Jacques Attali

En 1997 el ministro de educación nacional, ciencia y tecnología francés, encomendó a Jaques Attali, en su calidad de Consejero del Estado, la integración de un grupo independiente de intelectuales para que discutieran y dieran una respuesta informada a cuestionamientos de las misiones del sistema de enseñanza superior francés como la formación de estudiantes, la preparación de los profesionales del fu-

turo, el desarrollo de un potencial de investigación y la participación en la formación permanente. El informe dictaminó entre otras cosas permitir a cada estudiante alcanzar su propio nivel de excelencia, hacer progresar el conocimiento por medio de la investigación y docencia y adaptar las profesiones a las demandas del futuro y al espíritu de empresa. El informe insiste en la necesidad de armonizar el sistema francés con las tendencias de desarrollo de la Educación Superior en Europa, de promover los intercambios de estudiantes y profesores y la cooperación científica. Se destaca en este informe la importancia de la figura y el rol de los docentes como elementos imprescindibles a la hora de iniciar cualquier cambio.

#### Reino Unido: El Reporte Dearing

En 1997, el gobierno británico nombró una comisión encabezada por Ron Dearing con la encomienda de hacer recomendaciones concretas para que el sistema educativo británico satisfaga las necesidades del Reino Unido en los próximos 20 años. El informe final recomendó que un objetivo estratégico de largo plazo para el gobierno sería responder al incremento de la demanda de educación superior, gran parte del cual se espera en el nivel de pregrado. Todas las instituciones de enseñanza superior debían dar prioridad al desarrollo e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje concentradas en la promoción del aprendizaje escolar y a la preparación técnica y profesional de los docentes, para que lleven adelante los procesos de cambio que impone la sociedad actual.

## España: El Informe Bricall Universidad 2000

En el año 2000 en España se publicó el informe de la comisión que fue presidida por Josep M. Bricall. El informe menciona que es aconsejable contemplar la universidad como una institución cuyas actividades se destinan al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad. La cuestión más importante de la universidad es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige. Señala tres grandes impactos sobre el mundo de la educación: la emergencia de la sociedad de la información, el fenómeno de la mundialización y la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura. La calidad de una institución de educación superior dependerá, en alto grado, del buen oficio de sus miembros. En los próximos años, se debe insistir menos en los procedimientos para la selección del profesorado y más en las garantías de una adecuada formación del mismo. Para llevar a cabo los cambios en las universidades, éstas deben contar con docentes dispuestos a ser protagonistas.

## Estados Unidos de Norteamérica: El Reporte Boyer

En 1998, en los Estados Unidos de Norteamérica, después de tres años de trabajo, se difundió el informe de la Comisión Nacional sobre Educación de Pregrado en Universidades de Investigación, encabezada por Ernest L. Boyer. El reporte Boyer concluyó que la universidad debía facilitar la indagación en contextos tales como la biblioteca, la computadora y el estudio, con la expectativa de que estudiantes más adelantados y el propio cuerpo de profesores sean compañeros y guías del estudiante. La universidad debía proveer a cada estudiante una experiencia educativa integral, en la que la totalidad es más profunda y más comprensiva de lo que puede ser medido por créditos ganados. De esta manera, indicó la comisión, la capacidad de la



universidad para crear tal educación integral produciría una clase particular de individuo.

### México: La Educación Superior en el Siglo XXI

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) presentó un documento para coadyuvar al desarrollo y consolidación del sistema de educación superior en México. La transformación radical que necesitaba para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los entornos nacional e internacional. Para coadyuvar a que la sociedad mexicana enfrentara con éxito los retos que le plantearía el desarrollo demográfico, económico, político, social y cultural que se vislumbraba para las primeras décadas del siglo veintiuno, el sistema de educación superior (SES) del país, formado por el conjunto de las instituciones de educación superior (IES) de las 32 entidades federativas, debería tener un desarrollo cuantitativo y cualitativo muy importante durante el lapso en cuestión. Entre los retos que la educación superior mexicana enfrentaba con miras a su desarrollo en la primera parte del siglo veintiuno, pueden destacarse los siguientes: (a) constituirse en la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento en el sentido más amplio, que la propone como un espacio de innovación permanente; (b) atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento, como resultado de la dinámica demográfica del país y la expansión de la matrícula de los niveles básico y medio superior y (c) ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica. Por últi-

mo, en el área de la docencia queda claro que el papel del profesor se ha modificado, tendiendo a ser más el de un tutor y un facilitador del aprendizaje y del acceso a la información. Su rol central no se reduce a la transmisión de la información, sino que incluye el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y el acompañamiento para su formación integral, según las características de cada área.

### Proyecto y metodología Tuning

Tuning (2006) generó uno de los movimientos de reforma educativa a nivel superior más importantes del mundo: el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Es un proyecto dirigido desde la esfera universitaria que tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior. Su validez puede considerarse mundial por cuanto ha sido probado en varios continentes con fructíferos resultados. Provee un ambiente donde las instituciones de enseñanza superior, los movimientos estudiantiles y otros actores de la educación europea, se encuentran realizando una sinergia inédita con el fin de repensar la universidad y los procesos de aprendizaje que en ella se desarrollan; con el fin de cambiar la perspectiva de la educación del nivel superior y modificar los métodos y sistemas de evaluación entre otras cosas. Se trata de crear el ambiente que reinvente una Europa del conocimiento que busca adaptar la educación superior al aprendizaje a lo largo de la vida, capacitando de esta forma a sus ciudadanos a los cambios incesantes que plantea la sociedad actual.

Hoy día Tuning es más que un proyecto constituido como espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior. Mediante la búsqueda de con-

sensos contribuye al avance del desarrollo de las titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada. Pero Tuning no solo es un proyecto; se ha constituido en una metodología.

Para involucrarse en la comprensión de los planes de estudio se ha diseñado una metodología que implica (a) competencias genéricas (académicas de carácter general), (b) competencias específicas en cada área, (c) la función del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System [ECTS]) como un sistema de acumulación, (d) enfoques de aprendizaje, didácticos y de evaluación y (e) la función de la promoción de la calidad en el proceso educativo.

Tuning diferencia entre resultados de aprendizaje y competencias en su metodología. Los docentes formulan los resultados de aprendizaje y el estudiante adquiere las competencias a lo largo del proceso de aprendizaje. Ambos, resultados de aprendizaje y competencias, se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad enfocados a prepararse para el mercado laboral y la ciudadanía. En esta metodología las competencias se describen como puntos de referencia para diseñar y evaluar planes de estudio; pero no son inamovibles. Debe existir flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio.

#### Otros estudios

Varios estudios (Beneitone et al. 2007; Rodríguez Gómez, 2002; Tünnermann Bernheim, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006; Tünnermann Bernheim y López Segrera, 2000) mostraron que la educación superior en el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predis-

posición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. A la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de la educación que impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, son agentes que de un modo u otro afectan el proceso de las personas durante toda su vida

Morrison (2003, 2008) mostró que el cambio en la educación superior a nivel mundial y el cambio en las universidades son impulsados por las fuerzas combinadas de la demografía, la globalización, la reestructuración económica y la tecnología de la información, que conducirían, a lo largo de esta primera década del siglo XXI, a la adopción de nuevas concepciones del mercado de la educación, de nuevas estructuras organizacionales y de la forma y contenido de la enseñanza. El panorama de la educación superior sería muy diferente en los próximos años, en comparación con lo que existía entonces. Las conferencias magistrales no serían el modo predominante de instrucción. La norma sería, más bien, el aprendizaje basado en proyectos individuales y grupales. La educación se enfocaría a producir graduados que pudieran usar una variedad de instrumentos de tecnologías de información y técnicas para acceder, evaluar, analizar y comunicar información y que pudieran trabajar efectiva-

mente en equipos con personas de diferentes grupos étnicos. De esta manera, las instituciones prepararían mejor a sus estudiantes para dirigir un amplio espectro de asuntos y decisiones del mundo real.

Algunos trabajos recientes (Beneitone et al. 2007; Delgado García et al. 2005; González Maura, 2006a, 2006b; González Maura y González Tirados, 2008; UNESCO, 2004) mostraron que la formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable. Las competencias constituyen configuraciones complejas de la personalidad que integran componentes motivacionales y cognitivos y se expresan en la calidad del desempeño profesional. Las condiciones del desempeño profesional en el presente exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una profesión, competencias genéricas que permitan al profesional ejercer eficientemente la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad, ética y responsabilidad. Las competencias genéricas pueden ubicarse en cuatro grupos: las relativas al aprendizaje, las relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, las relativas a la autonomía y el desarrollo personal, y las relativas a los valores.

La necesidad de lograr un currículo flexible, diseñado a partir de una concepción del binomio enseñanza-aprendizaje en la que los docentes sean orientadores y los estudiantes sujetos en el proceso de desarrollo profesional. Las competencias genéricas y específicas han de trabajarse de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Padilla Beltrán (2008) expresó que la misión fundamental de las instituciones de educación superior es relacionar los conocimientos aprendidos por el estudiante con su diario vivir, evidenciándolos en clase, lo que supone una interiorización y verdadera aprehensión de conocimiento por parte del estudiante. El aprendizaje se transforma en un instrumento de resolución de problemas cotidianos. El nuevo escenario educativo se ve enriquecido por la interacción del estudiante con su entorno. Las prácticas pedagógicas acompañadas del análisis de las situaciones reales, el uso de herramientas que transforman la información haciéndola ágil, veraz y oportuna, propician el surgimiento de nuevas tareas, objetivos, intereses, interacciones y roles de los usuarios en una relación dialéctica. La promoción de una educación integral implica las relaciones de cooperación y conflicto entre las IES, las comunidades, empresas, nuevos movimientos sociales y los diferentes niveles de gobierno. La educación integral también implica la promoción del desarrollo humano, los valores morales y cívicos, el desarrollo sustentable, una cultura de paz, la educación física y artística.

Vargas Hernández (2008) indicó que la transformación de la educación superior debe centrarse en generar, investigar, organizar, coordinar, compartir, difundir y aplicar el conocimiento en el gran contexto de la sociedad global del conocimiento y dar respuesta a las crecientes demandas del desarrollo. Todas las IES deberán estar conectadas en redes administrativas, académicas y científicas, logrando la conectividad total de los procesos. No obstante, se deberá tener plena conciencia de la posible dependencia tecnológica, el factor de costo-beneficio y las bondades que pueden ofrecer las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

## **Papel de los docentes universitarios**

Delors (1996) señaló que, aunque es muy diversa la situación psicológica y material de los docentes, es indispensable revalorizar su estatuto si se quiere que la “educación a lo largo de la vida” cumpla la misión clave en favor del progreso de nuestras sociedades y del fortalecimiento de la comprensión mutua entre los pueblos. La sociedad tiene que reconocer al educador como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo. Concierne a los docentes también el imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Tienen que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural. Esas posibilidades suelen preverse en las múltiples formas de vacaciones para educación o de permiso sabático. Deben ampliarse estas fórmulas mediante las oportunas adaptaciones al conjunto del personal docente. Enfatizó la importancia del intercambio de docentes y de la asociación entre instituciones de diferentes países, que aportan un valor agregado indispensable a la calidad de la educación y, al mismo tiempo, a la apertura de la mente hacia otras culturas, otras civilizaciones y otras experiencias.

La UNESCO (1998) afirmó que el personal y los estudiantes son los principales protagonistas de la educación superior. Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política en la formación del personal docente. Se debe establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deben ocuparse sobre todo de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia; tomar medidas adecua-

das en materia de investigación, así como de actualización y mejora de las competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje; asegurar condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza y conceder más importancia a la experiencia internacional. Además, dada la función que desempeña la enseñanza superior en la educación permanente, debe considerarse que la experiencia adquirida fuera de las instituciones constituye un mérito importante para formar parte del personal de la enseñanza superior.

Cabrera y González (2001) realizaron una investigación sobre las competencias que debe poseer el docente universitario para el ejercicio de su función en tres campos: conocimientos, actitudes y habilidades didácticas del docente. La muestra estuvo conformada por un grupo de nueve expertos, todos ellos autoridades y/o docentes de una universidad de Lima y un grupo de ocho líderes de opinión, todos ellos especialistas en el área educativa del nivel superior de la ciudad de Lima. Las investigadoras informaron los siguientes hallazgos:

1. Los conocimientos relevantes que debe poseer el docente universitario se puede dimensionar en conocimientos sobre el alumno (desarrollo cognoscitivo y cultural del alumno), conocimiento del contenido temático y conocimientos de los fines educativos, siendo considerados los dos primeros como más importantes.

2. El docente universitario debe manifestar actitudes ético-morales hacia el alumno (actitud de aceptación y respeto, actitud de empatía, orientación al alumno, afecto y estima, así como expectativas positivas hacia los alumnos) y hacia la profe-



sión docente (vocación docente, actitud de investigación, actitud de apertura al cambio, actitud de trabajar en equipo).

3. El docente universitario debe manejar las siguientes habilidades didácticas: habilidades esenciales para enseñar, habilidad de comunicación, habilidad de organización, habilidad de retroalimentación, habilidad de monitoreo y habilidad de revisión y cierre. Asimismo el manejo de diversas estrategias pedagógicas para un mejor aprendizaje

En 2004, Soriano Roque recalcó que el profesor no va al aula de clases provisto sólo con sus conocimientos, sino con ciertos comportamientos y actitudes que sirven de ejemplo: qué dice y cómo lo dice, qué hace y cómo lo hace, lo que es en definitiva manifestación de su ser y pensar como persona. De lo anterior emana la necesidad de la conciencia del profesor universitario de cual es su lugar y rol en el proceso docente educativo, que de ningún modo puede limitarse a transmitir conocimientos y a desarrollar habilidades intelectuales y prácticas, sino que junto a esto tiene que contribuir a la formación de una persona digna, libre, respetuosa de Dios, de las leyes, amante de la vida, la naturaleza y la verdad. Si con su trabajo el docente de educación superior no transmite, inspira y forma, estos y otros valores en sus alumnos, estará sólo enseñando y adiestrando, pero no “preparándolos para la vida”, formándolos integralmente. Los nuevos tiempos exigen del profesor un mayor liderazgo en el proceso educativo entendido este como la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de la educación de todos y para todos. Al visualizar al educador de este nuevo milenio, debe pensarse en una perso-

na capaz de afrontar los retos y adversidades, con conocimientos, responsabilidad y ética, que serán bandera para situarse ante las exigencias del saber del mundo actual sin soslayar las grandes líneas teóricas de la problemática educativa contemporánea.

Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología. La tecnología puede utilizarse para apoyar formas tradicionales de educación, así como para transformar el aprendizaje. Una presentación multimedia, por ejemplo, puede mejorar una clase magistral tradicional, pero no necesariamente transformar la experiencia de aprendizaje. Por otra parte, el uso de herramientas multimedia para enseñar ciertos temas que han sido abordados anteriormente es un ejemplo de cómo la tecnología puede transformar la experiencia de aprendizaje. Los alumnos deben experimentar ambos tipos de uso de la tecnología dentro de sus cursos. Sin embargo, el uso más prometedor de la tecnología en la educación es como apoyo a formas más innovadoras y creativas de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2004b).

Cataldi y Lage (2004) procuraron determinar el perfil del docente universitario, en una muestra de 200 alumnos ingresantes al primer cuatrimestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires. Aplicaron una encuesta en la que el alumno debía indicar los cinco aspectos que desean en sus docentes y los cinco que no desean. Los aspectos deseados fueron los siguientes: (a) que sea justo (80%), (b) que sea paciente (75%), (c) que sea claro en sus exposiciones (70%), (d) que explique las veces que sea necesario (68%), (e) que se interese por sus alumnos (65%) y (f) con buena onda (53%). Los aspectos no deseados fueron los siguientes: (a) que

sepa mucho y que no sepa explicar (75%), (b) que sea soberbio (73%), (c) que fume en clase (68%), (d) que se moleste si tiene que repetir (65%), (e) que sus actitudes sean de superioridad (48%) y (f) que abuse de su poder (45%). Los investigadores concluyen que los aspectos que destacan en el perfil deseado del docente universitario son de índole social y de transposición del saber sabio al saber enseñado. Es en esa medida que los planes de formación y capacitación docente deben considerar en forma prioritaria aspectos de la interacción profesor-alumno, tales como el buen trato y el interés hacia los estudiantes y no solo habilidades de índole pedagógica.

Segura Bazán (2004, 2005) concluyó que, con relación al perfil integral del profesor universitario, la formación del profesor debe atender ámbitos científicos, relacionados con el desarrollo de proyectos de investigación, actitudes, y aptitudes para una enseñanza y aprendizaje de calidad, y apertura al cambio. Las nuevas tecnologías desempeñarán un papel fundamental en la aparición de las redes de enseñanza superior. Es cierto que las nuevas tecnologías permiten transmitir instantáneamente la información en el mundo entero, pero para transformar la información en conocimiento necesitaremos profesores de calidad cada vez más numerosos. El profesor debe ser un investigador, un profesional de las ciencias pedagógicas, es decir, un educador por excelencia, quien ha de especializarse y desarrollar sus competencias laborales en el proceso docente-educativo que no se limita a lo instructivo sino que abarca lo educativo y capacitativo. En la integralidad del trabajo del profesor, en todas estas direcciones, también se expresa su calidad. Si se observa el proceso educativo desde el ángulo de sus tres componentes académicas —docente, in-

investigativa y extensionista—, en todas ellas se manifiesta la calidad de la integralidad cuando se forman valores y actitudes, conocimientos y habilidades profesionales.

El profesor universitario es por tanto uno de los sujetos claves para hacer realidad el objetivo de lograr la calidad del egresado al ser un factor esencial del proceso de desarrollo integral de los estudiantes. Lo anterior se afianza con el hecho de que el profesor es el recurso humano “duradero o permanente”, más importante con que cuenta la universidad, para hacer posible su razón de ser o misión. Es decir, el objetivo de lograr la integralidad del profesor se deriva del objetivo de la integralidad del estudiante y la calidad de todos los procesos en que está participando durante sus años de formación. El desarrollo integral de los estudiantes es realizado, ante todo, por el profesor, por ser ejemplo. Toda labor educativa es profundamente formadora y transformadora porque está basada en conocimientos, en valores, creencias, actitudes, sentimientos que conforman en su totalidad la estructura de la personalidad del docente, que se entrega y reproduce cada día de trabajo.

Mérida (2006) añadió otra de las dimensiones que se ve afectada por el nuevo rol docente del profesorado universitario es el método o modo de organizar y hacer en el aula. De una metodología expositiva, basada en su mayor parte en la transmisión de conocimientos mediante lección magistral, se pasa a una metodología activa donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje recae en el alumnado, que asume un papel protagonista en su formación, al situarse como procesador activo de información y no como mero receptor pasivo del saber que el profesorado le transmite oralmente.

En 2006, Tuning describió el rol del profesor en los próximos años. Señaló que el nuevo paradigma de la enseñanza-aprendizaje, estaría centrado en el estudiante y que cobraría paulatinamente gran importancia en las universidades europeas y del mundo. Esta nueva situación académica, llevaría a un profundo cambio del papel del profesor y cada vez sería más necesaria su función de guía y de tutor. El profesor universitario debería transformar su perfil de docto expositor de materia a facilitador del aprendizaje de sus alumnos, ya no sería el brillante protagonista del proceso de formación sino un tutor o un orientador experto en formación, a la vez que especialista en una materia científica del currículum. Las clases serían más dinámicas, fomentándose el trabajo en equipo, con mayor interacción entre el profesor y el alumno, y con una reducción importante de las clases magistrales. El profesor tendría que hacer algo más que dar clase, es decir debería fomentar el aprendizaje creativo y que el alumno piense por sí mismo, de forma que sea protagonista de su propia formación.

Cantú Hinojosa (2006) mencionó que los docentes de una institución de educación superior son un mosaico de talentos. La riqueza está en la diversidad. Los retos son muchos para los docentes así lo son también para las instituciones educativas, especialmente para los directivos académicos que las dirigen. Ambos comparten una responsabilidad de trabajar y propiciar ambientes académicos acorde a los tiempos, buscando una mejora significativa en la calidad de los egresados para que puedan ser competentes como profesionistas pero especialmente como personas que ejercen una profesión y así sirven a su comunidad y su país.

## El rol del profesor según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Del Canto Rodrigo et al. (2007) encontraron que la misión del profesor en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) le exige un cambio de rol. Las recomendaciones sugieren restar cierta importancia a la configuración y fuente de un conocimiento preciso e inequívoco, para permitir un papel más flexible y falible, pero también más amplio. Este enfoque permite abarcar nuevas competencias y adaptarse a los estudiantes y a los vertiginosos cambios que se dan en la sociedad. El EEES busca una transición de responsabilizarse por el saber, por los contenidos, a incorporar competencias transversales, el saber hacer y actitudes, el saber ser. El nuevo papel del educador implica dotar de especial importancia a la gestión, guía y motivación del estudiante en su camino hacia la consecución de los objetivos marcados para la asignatura. Para ello, el equipo docente debe programar cuidadosamente su actividad en forma de supervisión para el grueso del grupo, y atención más personalizada para los casos que lo requieran, cubriendo así la diversidad del alumnado. En el marco del EEES se hace imprescindible dotar de transparencia a las actividades docentes, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor, lo cual implica: una definición precisa de los objetivos de la asignatura y una planificación detallada del presupuesto horario para alumno y profesor. La implementación de tal planificación, lejos de constreñir la labor del profesor, permiten dotarle de mayor flexibilidad, agilidad y crecimiento, combinando la creciente gama de nuevas metodologías. El profesor ha de proporcionar al estudiante los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. En consecuencia, lo importante no es memorizar información, sino sa-

ber encontrarla y analizarla, de forma que el estudiante realiza procesos de reflexión y crítica, así como de síntesis de tal información. El aprendizaje basado en proyectos, la Técnica Puzzle de Aronson, la autoevaluación, el uso combinado de las sesiones en clase con un campus virtual, la impartición de la docencia por pares de profesores y fomentar las actividad de los alumnos, mediante las entregas, ya sean hojas de dudas, participación en foros, intervenciones en clase, para cubrir sus demandas específicas, son las principales metodologías en las que hace énfasis el EEES. Así, una vez fijado los objetivos y el temario, el nuevo rol del profesor se sintetiza como el de intérprete y mediador de dicha planificación frente a las demandas concretas del estudiante.

Montero Lago (2007) presentó las funciones y principales tareas que definen el rol del docente en el nuevo sistema:

1. Guía: El docente traza con precisión los objetivos que deben lograr los estudiantes, destaca y ejemplifica la importancia de ellos para sus alumnos y contextualiza la utilización de los recursos que se pueden usar con sus formas de operación para el logro de los aprendizajes. Es el orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal.

2. Experto de contenido: El docente tiene amplio dominio de los contenidos que se abordan en el curso, de manera que pueda tratarlos con flexibilidad, profundidad y significatividad en la variedad de relaciones de los conocimientos con sus alumnos, sea en forma presencial o a distancia.

3. Facilitador: El docente debe ser el referente académico que resuelve las dudas del estudiante, que le provea de información, explicaciones y orientaciones

que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes; es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizajes y los apoya en proyectar los aprendizajes para su desarrollo profesional y personal.

4. Moderador: El docente gestiona actividades y dirige en labores grupales, tanto presenciales como virtuales; se distingue por su lenguaje, su trato y carácter empático con sus estudiantes, siendo un modelo para los aprendizajes sociales y efectivos ligados con la autodirección en el aprendizaje disciplinario o multidisciplinario.

5. Controlador de los procesos: El docente es analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, lleva el control de los procesos y utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna, de modo de lograr las organizaciones de experiencias de los estudiantes, las cuales han de ser facilitadoras de los aprendizajes esperados.

6. Evaluador: El docente lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, de resultados y de impactos; junto con las retroalimentaciones, participa activamente en la certificación de los aprendizajes y de las competencias.

Un estudio (González Tirados y González Maura, 2007) realizado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, sobre las necesidades de formación del profesorado universitario para afrontar las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en una muestra de 191 docentes de diferentes centros de dicha Universidad, permitió identificar las principales necesidades del profesorado en materia de preparación para la docencia en aspectos tales como el diseño de asignaturas, métodos de enseñanza, evaluación del aprendi-



zaje, tutoría, utilización de las TIC, la organización universitaria, conocimientos psicológicos y en la autoevaluación de su práctica docente. El estudio realizado permitió identificar además aquellos temas que el profesorado considera valiosos para su desarrollo personal y profesional en general y, en particular, para el desarrollo de la docencia y la investigación. Con relación al diseño de asignaturas se observa que las principales demandas se concentran en poder recibir conocimientos sobre el dominio de los créditos europeos para reorganizar su asignatura, contenidos sobre competencias y cómo elaborar la guía del alumno. En cuanto a la utilización de metodologías de enseñanza las principales necesidades del profesorado encuestado se manifiestan en la falta de preparación para la dinamización de sesiones presenciales, aumentar conocimientos sobre el trabajo en equipo y el estudio dirigido. Por lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje las principales dificultades se expresan en la concepción de la evaluación como proceso, toda vez que las demandas se ubican mayoritariamente en la evaluación sistemática (portafolios, trabajos, la evaluación online y la evaluación diagnóstica). En cuanto a las tutorías las principales necesidades se concentran en la utilización de técnicas más útiles en el proceso de la acción tutorial y el dominio de las características y tipos de tutoría. Con respecto a los conocimientos psicológicos necesarios para la docencia se destacan los relativos a estrategias de intervención psicológica, los mecanismos de aprendizaje autónomo y cooperativo y el conocimiento de la personalidad de los estudiantes. Respecto a la utilización de las TIC se destacan necesidades de formación relativas a la utilización de las TIC como apoyo a la docencia presencial, al dominio de acciones formativas a través de entornos de aprendizaje y a la utilización de las TIC en las tutorías. Con re-

lación a los conocimientos necesarios sobre la organización universitaria se destacan los relativos a los aspectos humanos en la organización universitaria: liderazgo, comunicación, participación y trabajo en equipos, así como contenidos relativos a las áreas de actuación del docente universitario, tanto en docencia como investigación y gestión. Respecto a la práctica docente, las necesidades formativas del profesorado se concentran en el dominio de técnicas para la innovación educativa, de instrumentos e indicadores para la autoevaluación de la docencia y métodos de análisis de la actuación docente. Entre los temas que el profesorado considera valiosos para su desarrollo personal y profesional se destacan el trabajo en equipos, la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades.

Vélez Ramírez (2008) planteó una interrogante: ¿Cuáles podrían ser, en consecuencia, las virtudes que debería tener un docente de una institución superior? Ella misma da la respuesta, y señala que, si educar es formar, la benignidad y la serenidad deben acompañar la labor cotidiana de la docencia. La indulgencia ante los pequeños defectos, la comprensión para juzgar el acto, mas no a la persona, llevarán a que el profesor comprenda al alumno, pero sin dejar de exigirle. La justicia lo llevará a dar a cada persona lo que le corresponde y a evitar los juicios temerarios sobre las demás, en tanto que la unidad sellará la concordancia entre su enseñar y su actuar. El docente debe ser modelo de entrega, generosidad y abnegación. Su meta debe ser el saber superior, por lo cual necesita dedicarle tiempo a sus alumnos, ayudarlos, acompañarlos, aconsejarlos, animarlos y, muchas veces, corregirlos. El respeto, la sinceridad y la amistad del docente, unidos por el espíritu de servicio, podrán llevar a los educandos al desarrollo de los talentos que han recibido y, por ende, a la respon-

sabilidad y a la madurez tan necesaria en los estudios superiores. El docente universitario debe tener en su haber la constancia, la diligencia y la laboriosidad que lo lleven a ser ejemplo de persona trabajadora, que prepara bien sus clases, que enseña con profesionalidad, que cuida los detalles, desarrolla su trabajo con puntualidad, orden y responsabilidad.

El profesor universitario busca la veracidad, privilegia la rectitud y no le teme al bien obrar. Igualmente, debe ser sincero. Reconoce las cualidades y defectos de sus alumnos y está atento a hacerlos caer en la cuenta de sus errores. Con su mansedumbre espera el momento y el lugar oportuno para corregir la falta, a la vez que es discreto, diligente, servicial y generoso. La tarea científica y académica ha de estar acompañada de una conducta digna, noble, limpia y esforzada, por exigencia del propio ideal académico, ya que el amor a la verdad, si es auténtico, repercute en todos los ámbitos del vivir, del pensar y del sentir.

Villa Sánchez (2008) indicó que el papel docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y a las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza. Ello supone nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes. Este cambio requiere una capacitación explícita del profesorado y la asunción de un enfoque que conlleva un comportamiento docente más rico y complejo. No cabe duda de que no es lo mismo explicar bien una lección o tema y hacerlos accesibles a los estudiantes que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimenta-

ción de su propio proceso y evaluar las competencias que adquieren o desarrollan, entre otras tareas.

Padilla Beltrán (2008) señaló que las competencias, habilidades y capacidades docentes, se centran en (a) el conocimiento del campo pedagógico, (b) la didáctica, (c) el avance tecnológico y la aplicación a la educación de un sinnúmero de tecnologías de comunicación e información y (d) la formación del desarrollo humano.

Se espera que el docente conozca y aplique los modelos en su disciplina en coherencia con modelos evaluativos y se cualifique continuamente en las nuevas teorías con miras al mejoramiento de la calidad del servicio educativo para sus estudiantes.

La didáctica es un campo específico de conocimientos que busca optimizar el aprendizaje entre los estudiantes. Se espera que el docente se caracterice por ser divulgador de las diferentes fuentes de información de su disciplina, por la aplicación de diferentes estrategias didácticas específicas en su saber, por el uso adecuado y pertinente de los recursos didácticos que tenga a su disposición, por el uso pedagógico de la tecnología de información y comunicación y por la innovación y el diseño de actividades de aprendizaje tanto presenciales como de trabajo independiente para sus aprendices.

Un docente hace uso pedagógico de los recursos multimedia y las distintas fuentes de conocimiento en su disciplina y, principalmente, promueve la consulta de las bases de datos y las lecturas de las diferentes críticas y aportes a su saber publicadas en revistas indexadas.

La formación del desarrollo humano supone la interacción del maestro con su cultura, con la comunidad académica, con su saber, con el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades, capacidades y desempeños de sus estudiantes, futuros profesionales agentes de cambio, con él mismo en la actualización de sus conocimientos y, principalmente, con la comprensión de las problemáticas sociales específicas, casi particulares en cada institución y en cada localidad y región en vías al progreso equitativo.

### **Situación de la educación superior cristiana**

En el ámbito de la educación superior cristiana igualmente existe una preocupación, la mayoría de las universidades patrocinadas por organizaciones religiosas están realizando análisis internos para determinar su existencia y permanencia en estos tiempos de cambio. En esta época se propaga en el mundo una ola de reformas de los sistemas educativos, alegando como justificación no sólo las imperfecciones de los postulados filosóficos que los sustentan, sino las grandes limitaciones que los actuales sistemas presentan para responder a los acelerados cambios de la sociedad contemporánea.

Wells (1996) presentó las ocho tensiones que afronta el Calvin College, una institución protestante en los Estados Unidos: (a) la tensión entre la piedad y el intelecto, (b) la tensión entre la enseñanza y la erudición, (c) la tensión entre las necesidades y los deseos individuales y las necesidades de la comunidad, (d) la tensión entre lo que es vivir en una sociedad moderna basada en la ciencia y en la tecnología y llevar fuera de la misión del colegio, la enseñanza de la verdad eterna y de los valo-

res trascendentales, (e) la tensión entre motivar a los estudiantes y a los docentes, mediante el reconocimiento público de sus logros o promesa de premios materiales y la preferencia de la comunidad del Calvin por un ambiente comunitario, igualitario, modesto, con una motivación interna, (f) la tensión entre las riquezas y las obligaciones, (g) la tensión entre un colegio o universidad adherida a la tradición distintiva cristiana y uno basado en la excelencia y la libertad académica y (h) la tensión entre la identidad cultural distintiva del Calvin y la necesidad por la diversidad dentro de la facultad y el alumnado.

Sin embargo, muchas tensiones son beneficiosas, incluso necesarias; tensiones que se construyen o se crean dentro de una institución educativa.

Burtchaell (1998) afirmó que todas las universidades cristianas están en el proceso de sucumbir al secularismo y varias instituciones han estado paulatinamente disolviendo los lazos que las mantenían unidas con las iglesias cristianas que las fundaron. Pero también algo más sorprendente es que han llegado al punto de eliminar cualquier distintivo de carácter cristiano. Burtchaell descubrió sutiles variables denominacionales en un tema: la separación gradual pero efectiva entre la iglesia y la universidad. Como resultado de ese proceso, las universidades cristianas se han vuelto hacia una cultura creciente de la sociedad moderna, que se aleja aceleradamente y está en desarmonía con la vida religiosa. Al mismo tiempo, la religión ha venido a jugar un papel de menor importancia en la educación de los estudiantes de las universidades, incluso en las instituciones que retienen todavía alguna asociación religiosa. Todo esto ha ayudado reforzar dos dogmas claves modernas: la religión es, si no totalmente irracional, por lo menos no racional y ciertamente fuera de los límites

de la articulación intelectual; y la religión es marginalmente significativa en la vida humana.

Varios factores comunes llevaron a esta pérdida institucional de identidad religiosa. Los elementos de separación lenta pero aparentemente irrevocable de las universidades de las iglesias son muchos:

1. La iglesia fue reemplazada como el principal patrocinador financiero, lugar tomado por los alumnos, por fundaciones, por filántropos y por el gobierno.

2. Las asociaciones regionales de acreditación, los alumnos y el gobierno reemplazaron a la iglesia como la autoridad primaria a quien la universidad debía rendir el informe contable de su administración.

3. El estudio de su fe quedó marginada académicamente en los programas de estudio, la comprensión de la religión fue degradada y reducida a trivialidades para el uso promocional.

4. La actitud arrogante desarrollada por los administradores de las universidades fue transferida a lo académico y las universidades llegaron a ser independientes y predilectas del estado.

5. El personal docente transfirió sus lealtades primarias de su universidad a sus disciplinas y a su gremio, lo cual es antagónico a cualquier norma competente de excelencia profesional relacionada con la iglesia.

El estudio de Burtchaell revela también dos comprensiones históricas importantes:

1. Los problemas institucionales de secularización no se limitan a instituciones protestantes, sino también son evidentes en las instituciones católicas.

2. A pesar de las diferencias desde el punto de vista teológico, filosófico, y cultural entre los católicos y los protestantes, los problemas más profundos de fe y enseñanza y aprendizaje son notablemente similares.

Otro de los puntos concluyentes de este estudio es que cuando las universidades cristianas entran en la corriente principal de educación superior americana, para ser aceptadas y respetadas, deben dejar su piedad y carácter religioso. Hay una presunción en el establecimiento de educación superior y es que la fe cristiana no debe tener ningún papel legítimo en la empresa educativa.

Dockery y Gushee (1999) mostraron que las instituciones de educación superior necesitan establecer una visión formada por valores normalmente sostenidos y establecidos en la Palabra de Dios. Cada institución debe asumir un compromiso firme con Cristo y su reino. Constantemente las universidades cristianas deben recordar que no han sido llamadas a ser las más grandes instituciones privadas de educación superior, pero sí ser universidades cristianas en todo el sentido de la palabra. Las universidades necesitan tener una visión establecida en los valores de la prioridad de culto y servicio en todos los aspectos de la vida. Deben buscar cómo desarrollar una generación de estudiantes que puedan ser agentes de conciliación en el mundo, produciendo conciliación con Dios, en primer lugar, y luego entre sí.

En un estudio ya clásico, Benne (2001) analizó varias universidades de extracción religiosa y expresó que éstas no se encuentran exentas de ser afectadas por las tendencias dominantes. Muchas de ellas han perdido su identidad, misión y tradición y han pasado de la ortodoxia al secularismo. Los líderes de las universidades religiosas no tienen la intención de secularizarlas. En muchos de los casos estos líde-



res ni se dan cuenta de que están inmersos en el proceso. Otros líderes se llegan a dar cuenta pero son incapaces o no tienen la fuerza de voluntad para revertir el proceso de secularización. Benne mencionó, entre los factores externos, el acomodamiento cultural y especificó que la iglesia posee una cultura para la familia y los hijos. Cuando los hijos no van a la escuela de iglesia, a los clubes, a la universidad, los lazos que unen a la familia con la iglesia se vuelven más y más débiles. También mencionó el concepto de piedad que da énfasis a toda la vida interior de fe que es el corazón de la religión, que puede ser sostenida por el culto y la devoción personal y que puede ser renovada por reavivamiento. Sin embargo, las corrientes secularizadoras afirman que la mente no tiene nada que ver con el corazón y que el cristianismo no tiene nada que ver con el intelecto. Además mencionó las respuestas teológicas inadecuadas, especialmente gracias a la teología liberal, que está persuadiendo a las nuevas generaciones cambiando las creencias cristianas y modificando la visión del mundo. El último de los factores externos que mencionó en la aceleración de la secularización de las instituciones religiosas de educación superior es la teología reaccionaria contra el cambio, la experiencia, la modernidad o la intelectualidad.

El rasgo distintivo de una universidad cristiana debe ser una educación que cultive la integración creativa y activa de la fe y el aprendizaje, la fe y la cultura.

Benne (2001) aseguró que una institución de educación superior religiosa podrá mantener su identidad, su fe y sus tradiciones, únicamente si en la institución se presentan tres elementos: (a) visión, (b) ethos y (c) personas que tengan la visión y el ethos.

Respecto de la visión, sostiene que ha de estar anclada en la fe y que debe ser congruente con la misión y la práctica pedagógica institucional.

El segundo elemento, enunciado como ethos, se constituye por todos los elementos de la vida universitaria, por la forma en que la religión se manifiesta en las actividades cotidianas, curriculares y no curriculares. Según Benne, aquellas instituciones de educación superior que tienen un ethos coherente con la visión son más efectivas en la transmisión de la fe y las tradiciones.

Los factores anteriores requieren el apoyo decidido de personas comprometidas con la visión y el ethos, ya sea como miembros de iglesia, miembros de la junta directiva, administradores, docentes, empleados de apoyo e incluso, como alumnos.

Este proceso de secularización en varias instituciones cristianas de enseñanza superior ha llevado a los líderes educativos a internalizar en sus instituciones los desafíos externos, logrando que lleguen a ser parte de los problemas internos. Aunque es cierto que toda universidad tiene que afrontar factores internos y externos, es notorio cómo numerosos líderes han comprometido la historia, la trayectoria y la misión de las instituciones cristianas de educación superior. Algunos administradores no han valorado todos los problemas que tuvieron que solventar los fundadores de estas instituciones. En lugar de mantener los rasgos y características propias que han caracterizado a sus universidades, simplemente por ser endeble, las han irrespetado sucumbiendo ante la secularización. El mismo autor mencionó algunos factores externos de secularización, tales como el abandono de una noción sectaria y la apertura de la visión personal ethos. Los pocos rasgos que muestran de su tradición religiosa no son suficientes. No es fácil conseguir docentes y administradores que

sean creyentes y miembros de la iglesia. Falta comprensión por parte de los docentes de lo que significa la integración de la fe en el proceso de enseñanza, porque llegan a la universidad con una mentalidad positivista y naturalista, influenciados por el pensamiento posmoderno. Muchos miembros de las iglesias que han establecido instituciones de enseñanza superior no envían a sus hijos a las universidades de la iglesia. En otros casos las iglesias brindan poco apoyo a las instituciones educativas. La diversificación de carreras disminuye la cohesión de las instituciones. Los programas y las estrategias de reclutamiento se hacen cada vez con menos énfasis religioso para atraer a otros estudiantes y por último se ofrece en la institución “lo que el cliente pida y quiera”.

Adrian (2003) muestra que mientras la universidad moderna ha dejado sus raíces religiosas históricas y forcejeos con una crisis de propósito, la universidad cristiana está enfocando su atención cada vez más en los problemas históricos de fe y enseñanza aprendizaje y en la articulación de una cosmovisión cristiana. La universidad cristiana se conecta a sus tradiciones de fe históricas y se posiciona bien para proporcionar un fuerte fundamento espiritual e intelectual en un mundo posmoderno rápidamente cambiante. Adrian aseveró que el mayor conflicto que enfrenta hoy en día el mundo universitario es el papel que desempeña la fe cristiana en la educación superior y la alarmante tendencia hacia la secularización o pérdida de la fe. Muchas de las instituciones cristianas están en un estado de confusión. Muchas universidades cristianas continúan pareciéndose más a las universidades seculares y algunas han continuado la tendencia de separarse de sus iglesias que las fundaron. Otras, sin embargo, tienen la atención enfocada en sus tradiciones cristianas y han empe-

zado a plantearse preguntas en relación a lo que estas tradiciones significaron en la trayectoria de las universidades. Estas universidades también se han cuestionado a si mismas haciéndose la pregunta más significativa: ¿qué es lo que debe ser o lo que quiere ser una universidad cristiana?

En los Estados Unidos de Norteamérica es clara la preocupación que tienen muchas instituciones de educación superior de extracción religiosa, de ver cómo peligra su identidad y su fe y notar cómo se pierden sus rasgos distintivos.

Adrian (2003) mencionó otro estudio de 14 universidades cristianas que enfocó el problema de la fe y la enseñanza aprendizaje. El estudio se preguntó cómo pueden hoy día las instituciones cristianas de educación superior desarrollarse como instituciones académicas del primer orden y, al mismo tiempo, conservar y nutrir los rasgos distintivos y característicos de fe de las iglesias que las vieron nacer. El estudio estuvo representado por siete denominaciones de fe: católica, luterana, reformada, menonitas, evangélica, wesleyana y bautista. Históricamente, de acuerdo con este estudio, todas las instituciones habían ampliado su alcance y visión académica y religiosa. Algunos resultados de la investigación revelaron que estas universidades vieron la cultura que las rodeaba como extraña y hasta hostil a los valores religiosos tradicionales de su fe. Las características doctrinales y denominacionales fueron evidentes en su desarrollo temprano, pero se fueron perdiendo notablemente en años recientes. La observancia y las prácticas religiosas en todas estas universidades eran requeridas en la mayoría de los programas y actividades académicas, tanto que la asistencia a la capilla era obligatoria, pero había muchas actividades religiosas opcionales, algo así como un “bufete religioso” en el cual los estudiantes podían selec-

cionar las actividades que eran de su interés particular. El estudio también reveló que en casi todas las instituciones en las que se desarrolló la investigación el vestido del estudiante y su conducta eran más mesuradas. El proceso de secularización en estas universidades, reflejó el estudio, fue haciéndose notorio cuando el plan de estudios se tornó más secular y creció solo para incluir cursos profesionales en sus programas académicos y cada vez menos cursos de religión. En algunas universidades la religión dejó de ser lo más relevante y sólo estaba integrada en los cursos de civilización occidental. En otros casos estaba asociada a cursos sociales que tenían que ver con justicia, paz, ecología, crimen y castigo. La religión sólo era añadida como una parte de estos cursos. Los departamentos de religión o teología fueron perdiendo énfasis sobre la piedad y escolasticismo y colocaron más énfasis sobre la erudición crítica. Los títulos académicos de la facultad se incrementaron y las instituciones se expandieron académicamente, mirándose con mucho más gusto y comparándose con las más grandes universidades seculares.

Mientras los forcejeos que mantienen las universidades modernas con la crisis de propósito, las universidades cristianas luchan para reafirmar su identidad y su compromiso con la fe y enseñanza aprendizaje en la búsqueda continua de la verdad. En la nueva era del posmodernismo, la atención a los problemas históricos de la fe y enseñanza aprendizaje y la formación de una cosmovisión cristiana de la educación mantiene una fuerte base intelectual y espiritual para discusiones con otras filosofías y cosmovisiones que se encuentran en competencia para la mente posmoderna. Para las universidades cristianas que luchan contra los desafíos de la cultura

posmoderna, sus mejores años y sus grandes contribuciones para la sociedad cristiana todavía están en el futuro.

Hoyos (2003) señaló que las universidades de inspiración cristiana necesitan desarrollar una nueva capacidad de asumir la realidad de las sociedades, una capacidad de discernimiento religioso y moral en condiciones de animar la actividad científica y tecnológica con una orientación humanista, con sentido de justicia y solidaridad social, y una capacidad de brindar inspiración y sentido a la creatividad de las tendencias culturales nacientes. En forma creciente la sociedad aprecia el aporte cristiano como una esperanza en la crisis actual, incluso en ambientes antes poco favorables. Se pide su mediación en los conflictos sociales, su presencia más activa en la formación moral de la juventud y la ampliación de su aporte educativo. En consecuencia es fundamental que las universidades de inspiración cristiana en los próximos años sobresalgan como defensoras de la vida, promotoras de su calidad y como centros indiscutibles de siembra de espíritu solidario. Ello, unido a un alto nivel de exigencia y formación académica.

Blamires (citado en Litfin, 2004) afirmó que ya no existe una mente cristiana. El cristiano moderno sucumbió ante la secularización, pues acepta la religión, su moral, su adoración, su cultura espiritual, pero rechaza la perspectiva religiosa de la vida, el punto de vista que coloca todos los asuntos terrenales dentro del contexto de lo eterno; el punto de vista que relaciona todos los problemas humanos, sociales, políticos y culturales con los fundamentos doctrinales de la fe cristiana; el punto de vista que ve todas las cosas aquí abajo en términos de la soberanía de Dios y la transitoriedad de la tierra.

En un estudio comparativo entre los colegios y universidades en la India, Corea y Estados Unidos de Norteamérica, Ferguson (2002) descubrió tres tipos de instituciones cristianas o asociadas a las iglesias. Llama a la primera penetrante. Las instituciones penetrantes visualizan su misión educacional como una expresión del evangelio cristiano. Este punto de vista se expresa con frecuencia en una conexión formal con un cuerpo eclesial y se hacen todos los esfuerzos para colocar la teología cristiana, las tradiciones y los valores en el centro de la vida común de la institución. De manera general, en las líneas directivas de la institución tipo penetrante, hay una declaración de identidad cristiana. Los miembros de la junta son designados, los administradores seleccionados y el personal docente es contratado de acuerdo con el carácter cristiano de la institución. Los estudiantes pueden incluso seleccionar la institución porque son cristianos y buscan una atmósfera cristiana. Los programas académicos y de vida estudiantil están desarrollados en referencia a la fe cristiana y existen numerosas oportunidades para el crecimiento espiritual, la adoración y el servicio.

Un segundo tipo es el dimensional. Estas instituciones cultivan intencionalmente la relación con las iglesias y existe un intento serio de matizar la vida corporativa de la institución de acuerdo con los valores y convicciones de la fe cristiana. La mayoría de los líderes de las instituciones son cristianos y existe una clara declaración en la literatura de la institución donde los valores cristianos y las tradiciones están presentes. Sin embargo, estas instituciones son diversas y no son sectarias. Reciben libremente a todos los que desean estudiar y están abiertos a contratar a personas que estén fuera de la comunidad cristiana. Existe una marcada dimensión

de creencias y prácticas cristianas en la vida de la institución, pero la institución permanece bastante diversa.

Un tercer tipo es el referido como histórico. Estas instituciones reflejan en su vida común los valores de la tradición cristiana. Fundada por los fieles cristianos, estas instituciones están guiadas por la visión fundadora y continúan influyendo en la vida de la institución. Con frecuencia, existe una conexión formal con el cuerpo eclesial y se hacen referencias a los fundamentos en los documentos públicos. Sin embargo, estas instituciones son esencialmente seculares y diversas y están guiadas más por los valores actuales de la cultura y las normas de educación superior secular en la sociedad.

En cada uno de estos modelos existen fortalezas y debilidades obvias. El modelo penetrante intenta ser verdaderamente cristiano en todos los aspectos de la vida común, pero también corre el riesgo de ser más estrecho y sectario en espíritu. El dimensional tiene una fuerte presencia cristiana pero la "tendencia" en estas instituciones es generalmente hacia lo secular. El histórico tiene una presencia cristiana y representa el carácter diverso de la vida contemporánea, pero en realidad no está dominado por una fuerte identidad cristiana.

Los hallazgos de la investigación de Woodrow (2004) muestran que existe una tendencia en los últimos años que ha venido moviendo el quehacer de la universidad cristiana. En todas las instituciones el tema gira sobre la imagen institucional. Durante el último siglo, se establecieron frecuentemente universidades cristianas de artes liberales y se fundaron con nombres que incluyeron su afiliación sectaria o la palabra "cristiana" en ellas. La tendencia es omitir todo aquello que sea religioso del



nombre de la institución. La razón de esta tendencia está clara y tiene que ver con mercadotecnia y la comercialización, el posicionamiento y la misma supervivencia de la institución. Los ejemplos son muchos y claramente evidencian que el cambio de nombre y la separación de lo académico con lo religioso es una realidad en el ámbito de la educación superior cristiana en Norteamérica. En años recientes los ejemplos son muchos. Esta investigación cita, por ejemplo, que en 1985 el “Alabama Christian College” cambió su nombre por el de “Faulkner University”. El caso es claro, no hay duda y fácilmente se puede notar que la sociedad en forma general, y por consiguiente en el ámbito educacional, cada día está transformándose más secular. Por lo anterior, las universidades cristianas están confrontando presiones que amenazan y atentan contra su identidad cristiana. El “Southern California College”, afiliado con las Asambleas de Dios, analizó si era conveniente o no el cambio de nombre. Se discutió ampliamente si era conveniente o no dar este paso, pero finalmente después de analizar los pro y contra se tomó la decisión de no incluir más la palabra “Cristiana” en su nuevo nombre y desde 1998 es conocido como “Vanguard University”. En 1997 el “Michigan Christian College” cambió su nombre a “Rochester College”. Durante el año 2003 el “Pacific Christian College”, afiliado con las Iglesias Cristianas, cambió su estatus corporativo y su nombre por “Hope International University”.

En el mundo de hoy, proclive al secularismo y a la comercialización, la frase “la imagen es todo” cala profundamente en los administradores de las universidades y además es un modelo operacional precioso y valioso que las universidades cristianas simplemente no pueden dejar pasar por alto y que por las circunstancias deben aceptar, si es que desean sobrevivir en un mundo académico tan competitivo. En un

medio donde la mercadotecnia se impone, no hay duda que, cuando se habla del nombre de una institución de educación superior, hay conciencia de ello, como si se tratase de una marca con hierro o de un sello de calidad. El manejo de la imagen es complejo; las universidades mantienen el deseo de diversificarse mientras luchan por no perder en forma definitiva su ambiente religioso. Otro hallazgo de la investigación es que la matrícula en muchas de las universidades que eliminaron la palabra cristiana de sus nombres aumentó significativamente, pero en otras no hubo cambios importantes. Así también, no todas las universidades que cambiaron su nombre perdieron todos los rasgos distintivos como instituciones cristianas.

Woodrow (2004) concluyó que está claro que los vientos de cambio en la sociedad moderna están influyendo en el curso y acción de la educación superior cristiana. El aumento de la secularización, producto de un mercado manejado por la sociedad actual, continuará desafiando la identidad de las universidades cristianas. Estos desafíos, sin embargo, pueden proporcionar una oportunidad excelente de redefinir su imagen y su identidad cristiana. Indudablemente las universidades cristianas tienen la misión de mezclar lo intelectual con lo espiritual proponiéndose la meta de alcanzar una erudición cristiana.

Dockery (2004) enfatizó que el propósito de las instituciones cristianas es educar a los estudiantes y prepararlos para cualquier vocación a la que Dios los ha llamado. Además equiparlos con las competencias necesarias y desarrollar el pensamiento crítico desde una perspectiva cristiana, para enseñarles a ser líderes que impacten el mundo como agentes de cambio. Nunca ha habido un momento más

crítico para que los eruditos cristianos cumplan su llamado de ser “sal y luz” en sus puestos de gran influencia en la sociedad que Dios les ha dada en la universidad.

La Iglesia Evangélica Luterana en América (2008) también indicó que, en la historia de la educación superior en Estados Unidos, muchas instituciones de educación superior se han desconectado de las iglesias que las fundaron y patrocinaron. Algunas totalmente, otras en parte. Casi todos los colegios relacionados con la iglesia han experimentado un fuerte incremento de la secularización en las facetas claves de la vida de los colegios en sus dos significados: un distanciamiento de la iglesia institucional y la pérdida de influencia de la herencia religiosa con que se fundaron.

En el futuro, como sucedió en el pasado, la supervivencia y la prosperidad de las universidades cristianas dependen de una delicada ecología de escuela, iglesia y familia. Si las universidades no están a la altura de su llamado como empresas importantes en la educación, las iglesias y las familias perderán interés y confianza en ellas. Sin el apoyo importante que proporcionan las iglesias y las familias a las empresas educativas, su futuro es poco promisorio. Las universidades se redefinen a sí mismas y redefinen sus misiones para las personas que quieren apoyarles. O sencillamente mueren. Se necesitan relaciones mutuamente benéficas, desarrolladas sobre la confianza, el compromiso y la colaboración. Las universidades cristianas deben reafirmar su compromiso para mantener una conexión viva con la fe cristiana y ofrecer una educación amplia y de excelencia en servicio a la iglesia y la sociedad en un marco de libertad académica. Las instituciones de educación superior cristiana deben educar en la fe con cursos sobre la Biblia, la teología, la historia de la iglesia y

la ética, a la vez que alimentar un diálogo continuo entre las afirmaciones de la fe cristiana y las afirmaciones de las disciplinas académicas.

### Instituciones de educación superior pertenecientes a distintas denominaciones religiosas

#### **Instituciones católicas**

Paulo VI (1965) manifestó que la Iglesia Católica tiene sumo cuidado de las escuelas superiores, sobre todo de las universidades y facultades. Ha de hacerse como pública, estable y universal la presencia del pensamiento cristiano en el empeño de promover la cultura superior y que los alumnos de estos institutos se formen como hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo.

Juan Pablo II (1990) enfatizó que el mundo de hoy está caracterizado por el proceso de secularización en el que está inmerso, el cual muchas veces cuestiona no sólo la religión sino la confesionalidad de muchas instituciones y estructuras. La universidad católica asume una importancia y una urgencia cada vez mayor, al garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana. Es responsabilidad de toda universidad buscar este significado y la universidad católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana.

Juan Pablo II (2002) enunció las particularidades de las universidades católicas en relación a la integración de la fe:

1. Por medio del servicio a la iglesia y a la sociedad. Mediante la enseñanza y la investigación la universidad católica da una indispensable contribución a la iglesia. La universidad prepara hombres y mujeres, que, inspirados en los principios cristianos y motivados a vivir su vocación cristiana con madurez y coherencia, serán también capaces de asumir puestos de responsabilidad en la iglesia. El espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción de la justicia social reviste particular importancia para cada universidad católica y debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes.

2. La pastoral universitaria es el medio a través del cual las universidades católicas llevan a cabo la integración de la fe en el proceso de enseñanza aprendizaje. La pastoral universitaria es aquella actividad que la universidad ofrece a los miembros de la comunidad la ocasión de coordinar el estudio académico y las actividades para-académicas con los principios religiosos y morales, integrando de esta manera la vida con la fe.

3. Por medio del diálogo cultural la universidad católica promueve la cultura mediante su actividad investigadora, ayuda a transmitir la cultura local a las generaciones futuras mediante la enseñanza y favorece las actividades culturales con los propios servicios educativos.

4. A través de la evangelización toda universidad católica presta una importante ayuda a la Iglesia en su misión evangelizadora.

Juan Pablo II afirmó que el objetivo de una Universidad Católica es el de garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario frente a los grandes problemas de la sociedad y de la cultura. Debe poseer características

distintivas esenciales como: (a) una inspiración cristiana por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la comunidad universitaria como tal; (b) una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano; (c) la fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la iglesia y (d) el esfuerzo institucional a servicio del pueblo de Dios y de la familia humana.

Arteaga M. (2002) señaló que la universidad católica examina a fondo la realidad, mediante la integración del saber. Es un centro de creatividad y de irradiación del saber para beneficio de la humanidad, un conjunto de maestros y estudiantes que se consagran a la investigación a la enseñanza y a la formación de los estudiantes que se han reunido con sus maestros libremente y por el amor al saber. Una universidad católica tiene como tarea privilegiada la de unificar existencialmente en el trabajo intelectual dos órdenes de realidades que muy a menudo se tienden a oponer como si fueran antitéticas: la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer ya la fuente de la verdad.

Verdugo (2002) indicó que la universidad católica puede contribuir a que la iglesia en su conjunto acoja cada vez más positivamente la pluralidad de representaciones de las verdades que se edifican sobre los suelos de las distintas culturas. La universidad católica está en condiciones privilegiadas de prestar un gran servicio a la tarea evangelizadora de la Iglesia, haciendo que ésta ponga atención en los condicionamientos culturales de acceso a la verdad. La renovación, exigida a las universidades católicas, las hará más capaces de responder a la tarea de llevar el mensaje de Cristo al hombre, a la sociedad y a las culturas. La educación superior católica tiene una tarea crucial y una responsabilidad especial de transmisión del conocimien-

to y desarrollo de la investigación, así como en la formación de personas en un desarrollo sólido e integrado.

Lacunza (2004) expresó que las universidades católicas deberían ser sitios de aprendizaje, lugares de excelencia y laboratorios intelectuales en los que se ofrezca una forma de educación superior verdaderamente humanizadora, abierta a la dimensión espiritual de la verdad y encaminada a una uni-versitas. Deben desempeñar una función de liderazgo como intermediarias de conocimientos y críticos sociales que buscan y sirven a la verdad en un entorno globalizado, al servicio del mundo universitario, la sociedad y la iglesia.

O'Connell (2005) opinó que los colegios universitarios religiosos intentan presentar la razón y la fe no por separado, sino como dos componentes distintos aunque relacionados en una verdad integrada. Es interesante observar que algunas de las instituciones de enseñanza superior con más logros y amplio reconocimiento en Estados Unidos trazan sus orígenes a un credo religioso. Sin embargo, por alguna razón, con el paso del tiempo la afiliación religiosa perdió importancia en la participación de la empresa académica y se desarrollaron dos modelos y enfoques diferentes de educación superior: el modelo de orientación puramente secular y el modelo de orientación religiosa.

### **Instituciones luteranas**

En 2008 la Iglesia Evangélica Luterana emitió un pronunciamiento social para la enseñanza titulado “Nuestro llamado en la educación”. La educación, como se entiende en este pronunciamiento social, se refiere en un sentido amplio al aprendizaje, a la enseñanza y al conocimiento como dimensión de la vida humana. Es una activi-

dad que abarca toda la vida y que invade todo lo que hace el ser humano. La educación se refiere a la actividad intencional en la que nos involucramos mutuamente para aprender. Las personas crean instituciones y situaciones cuyo propósito es animar, transmitir y promover el aprendizaje humano y moldear y equipar a las nuevas generaciones. Por medio de la educación, los seres humanos se forman como personas, adquiriendo conocimiento, sabiduría, actitudes, creencias, capacidades y habilidades para pensar, sentir y actuar de cierta manera. Los colegios universitarios y universidades luteranos prestan servicio a la Iglesia y la sociedad. Ofrecen un plan de estudios dirigido a educar a la totalidad de la persona. Este énfasis en un aprendizaje amplio e integrado y en un pensamiento crítico prepara a los estudiantes para toda la vida. Dentro de este contexto de las humanidades, preparan a los estudiantes para profesiones en la educación, la atención médica, la ciencia, la tecnología, el trabajo social, las artes, los negocios, la ley y otros llamados específicos, y proporcionan una educación equilibrada a muchos futuros pastores y otros líderes en la iglesia. Los colegios universitarios y universidades luteranas encuentran maneras excelentes de presentar a sus estudiantes las preguntas esenciales del significado y el propósito. Muchas destacan de manera prominente la enseñanza luterana de la vocación. Para ellos el propósito de la vida es servir a Dios y al prójimo en los llamados de cada uno en medio de su acontecer cotidiano. También educan a los estudiantes en la fe al ofrecer cursos en la Biblia, teología, historia de la iglesia y ética. Ayudan a los estudiantes a unir las demandas intelectuales de la fe con las demandas de otras disciplinas. Sustentan programas concretos de servicio al prójimo en contextos tanto locales como globales. Ofrecen oportunidades para la adoración, el



estudio de la Biblia, la tutoría y la participación en programas concretos de música que alaban a Dios. Cuando toman su herencia en serio, imparten una visión del mundo en la que la fe cristiana tiene una parte central e integradora. Educan en la fe enseñando la Biblia y la doctrina cristiana, explorando las perspectivas cristianas en cuestiones de máxima importancia y creando contextos para que estudiantes y catedráticos hagan preguntas y hablen de sus preocupaciones. Unen la fe y la educación, mostrando cómo la fe y su conocimiento profundizan y animan el aprendizaje en el salón de clase, la biblioteca y el laboratorio, y cómo ese aprendizaje profundiza y anima la fe y su conocimiento.

### **Instituciones de extracción reformada**

Algunos estudios (Hageman, 2006; Stam, 1985) expresan que los reformadores, y en especial Calvino, creyeron que la educación debía ser útil para el perfeccionamiento del ser humano, que consiste en realizar su vocación para lo cual Dios lo ha llamado con el fin de cumplir su papel en la comunidad y en la sociedad. Si la educación ha de ser ética debe ser empática. El propósito de la educación reformada también es hacer que los estudiantes estén orientados hacia la iglesia. La educación reformada hará que los estudiantes sean conscientes de las normas y los hará conscientes de lo que la Palabra de Dios les pide en situaciones concretas. Para hacer esto la Biblia debe ser un libro abierto en el aula de clases. Se debe poner más énfasis en la enseñanza de los diez mandamientos desde la perspectiva del amor cristiano. Se debe poner más énfasis en la enseñanza de la responsabilidad ante Dios primero, y también para con el prójimo. La esencia de la educación reformada busca una estrecha relación entre el espíritu y la ciencia. Enfatiza valores como el amor al

prójimo y el respeto a la diversidad. Reconoce la necesidad de enseñar diversas lenguas, fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y ofrece a la comunidad académica el modelo de Jesucristo, pedagogo por excelencia. En la fe reformada, las Escrituras y el Espíritu no se pueden separar nunca. La fe reformada cree que la Biblia como Palabra viva de Dios es la fuente final de la revelación de la voluntad de Dios y la regla con la que toda enseñanza se debe medir. Cree que aquellos que tienen la presencia viva de Cristo no necesitan la ayuda de santos ni de personas santas, por más estupendas que hayan sido las vidas de estos en esta tierra. Cree que la gracia de Dios en la obra viva de Dios es capaz de salvarnos sin la ayuda de actos de bondad y méritos de parte nuestra para completarla. Dios no está atado a ninguna de las tradiciones o instituciones, por venerables que éstas sean. Nunca debe permitirse que nada interfiera con el dominio de Dios sobre la creación. Este principio se ha llamado “la soberanía de Dios”, con el que la fe reformada está comprometida de todo corazón.

Korniejczuk (2005) señaló que las universidades de extracción reformada tienden a desarrollar más el pensamiento en términos de integración de fe. Promueven el desarrollo de una cosmovisión cristiana. Sus publicaciones son tan destacadas, que para algunos el modelo calvinista de educación superior cristiana es el único disponible. De ese modo transforman la vida por el desarrollo del pensamiento.

### **Instituciones menonitas**

Korniejczuk (2005) indicó que, para las universidades de extracción menonita, el centro de la integración de la fe está en el discipulado, no en el desarrollo del pensamiento. Con este modelo, los alumnos dedican un tiempo significativo de su pro-

grama de estudios para el servicio. Transforman el pensamiento por medio de una vida comprometida totalmente con un estilo de vida cristiano. Asignan importancia a amar y preocuparse unos por otros (ayuda mutua). Se trata de un amor que perdona todo en la vida con la familia de uno, miembros de la iglesia, vecinos y todas las personas del mundo. La justicia, la verdad, la misericordia, el perdón, la restauración, el amor y la no violencia son orientaciones bíblicas necesarias para reconstruir el tejido social, reconciliar y restaurar la sociedad.

Algunos estudios recientes (Asheervadam, 2007; Janzen y Giesbrecht, 1994; Lynn Voth, 2008; Neufeld, 2007; Ressler, 2008) indican que las instituciones educativas menonitas se preocupan por educar al estudiante en forma integral; atendiendo las dimensiones académica, espiritual, social, emocional y física. El currículum y los programas también incluyen educación bíblica, concientización de la paz, edificación de comunidad, adoración corporativa y énfasis en música, interacción de grupos pequeños y atención personal de los maestros. Se orientan según la cosmovisión cristiana, buscando una plena integración entre la fe y la educación. Esto implica un aporte positivo a la educación, a la cultura y al aprendizaje en sí y al mismo tiempo un rechazo a la separación entre lo espiritual y lo secular, a una vida espiritual superficial, como también a actitudes y actividades que en nombre de la ciencia contradicen a los principios de la creación. La educación, en consecuencia, no es meramente un ejercicio intelectual, sino un acompañamiento al hombre en su desarrollo personal y en su búsqueda y definición del sentido de la vida en la dimensión espiritual, académica, moral y social.

Según los estudios citados precedentemente, la excelencia académica, la creación artística, el enriquecimiento cultural y las actividades sociales constituyen vínculos enriquecedores, que juntamente con los demás, son valores considerados dignos y su logro ha de realizarse en el contexto de esta cosmovisión cristiana integral. El docente no es considerado solamente un instructor, sino más bien un educador, modelo, animador, facilitador, discipulador y compañero de diálogo para el educando, porque éste esencialmente es persona. Los docentes responden al llamado de enseñar como un ministerio. Por ser Dios amante y justo, los menonitas sienten el llamado de vivir de una manera que refleja esta realidad. Creen que la paz y la integridad son posibilidades realizables en la actualidad. Dios desea que el ser humano viva aquí y ahora de esa manera, y ha recibido todas las herramientas necesarias para llevar a cabo tal vida por medio de la fe en Jesucristo. Las instituciones de educación misional de la Iglesia Menonita están centradas en Cristo. Interpretan e implementan la vida y enseñanza de Jesús desde una perspectiva anabaptista. Tienen clara su identidad como parte de la iglesia y procuran discernir su conexión con la misión de Dios, mirando hacia el futuro. Reciben a estudiantes de todos los trasfondos y tradiciones en una comunidad de fe confiada, son antirracistas. Alientan a sus estudiantes a identificarse e ir en pos de sus propios llamados. Involucran a los estudiantes en experiencias ministeriales y entrenamiento para el liderazgo y los animan a continuar sus relaciones con la iglesia después de graduarse.

## **Instituciones evangélicas Interdenominacionales**

Las instituciones que son de extracción evangélica presentan variados énfasis. Algunas toman muy seriamente la tarea de integración del conocimiento para el desarrollo de una cosmovisión cristiana en cada estudiante, porque están centradas en la biblia y la consideran como el centro de la educación cristiana evangélica. Otras enfatizan el cambio de vida, la conversión, por medio de la asistencia a cultos, a grupos de oración. Acentúan el desarrollo integral del alumno más en la acción que en la integración del conocimiento. Finalmente otro grupo puede calificarse como más activo en la proclamación del evangelio. Para estas últimas, la verdad no es algo cognitivo sino algo para ser vivido. La educación se concibe como proceso permanente, no relegado al período de escolarización. Como proceso integral de formación de la personalidad humana abarca diferentes áreas: ético-espiritual, socio-afectiva e intelectual, las cuales no quedan reducidas a la existencia que trasciende el mundo físico, sino que primordialmente se proyectan a las vivencias de interrelación del hombre consigo mismo, del hombre con otros hombres y del hombre con Dios, según los principios del evangelio (Hughes y Adrian, 1997).

Para los evangélicos interdenominacionales las Sagradas Escrituras se constituyen en regla de fe y de vida para los líderes cristianos, sus iglesias e instituciones. Hay un constante esfuerzo para evitar las influencias negativas de la ilustración y las diversas formas del humanismo secular derivadas de ella que afectan tanto hoy la mentalidad de los intelectuales. La formación del estudiante debe ser integral, con efectos positivos en todas las áreas de su vida. Durante cada semestre de su programa los estudiantes tienen que realizar prácticas de servicio con su iglesia local y

no pueden graduarse sin cumplirlas. Las instituciones evangélicas tratan de educar transmitiendo los valores y virtudes enseñados por Jesucristo y enunciados en la Biblia, que no es “una religión” sino “principios y pautas” que, en el marco de la fe, no solo pueden guiar al éxito personal, sino también al éxito familiar, social y aun nacional para el pueblo que descubra en ella el verdadero valor moral para sus instituciones.

### **Instituciones wesleyanas**

Las instituciones de extracción wesleyana giran en torno de tres principios: (a) el método teológico formado por las Escrituras, la tradición, la razón y la experiencia; (b) la santificación del creyente ante un llamado de vivir una vida santa y (c) la santidad en la vida social que impulsa el ministerio de compasión hacia otros. Estas instituciones buscan mantener su identidad muy específica en una cultura que resulta amenazadora (Korniejczuk, 2005).

Varios trabajos (Blevins, 2002; Blevins y Sierra, 2006; Gunter y Robinson, 2005) indicaron que el propósito de las universidades wesleyanas es educar a los jóvenes y adultos, guiarlos hacia la madurez espiritual, enriquecer a la iglesia y enviar al mundo a siervos de Cristo pensantes y amorosos. El valor y la dignidad de la vida humana y la necesidad de proveer un ambiente en el que el hombre pueda ser redimido y enriquecido espiritual, intelectual y físicamente. El enunciado de la misión educacional considera que la educación superior debe estar cimentada en los postulados bíblicos y teológicos de los movimientos wesleyanos y de santidad y responsable de cumplir la misión declarada de la denominación. Se propone dirigir a quienes recurran a ella, a aceptar, a cultivar y a expresar, en servicio a la iglesia y al mundo,

las ideas cristianas consistentes y coherentes en cuanto a la vida social e individual. Además las instituciones de educación superior tratarán de proveer un currículo, calidad de instrucción y evidencia de logro académico que preparen adecuadamente a los graduados para funcionar con eficacia en las vocaciones y profesiones que ellos escojan. Cuando se conocen esas creencias y se las internaliza llegan a ser los valores por los cuales se vive y se juzga. La fe cristiana es una fe vivida, así que si por medio de la educación cristiana se comienza a aprender un sistema de creencias, se espera que ellas vivan día a día en las relaciones con los demás. Los docentes y los estudiantes usan los materiales curriculares, cambiándolos y adaptándolos a sus propias necesidades porque el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en cada salón es único. La contribución a la vida y la fe de las personas es realizada por maestros informados, preparados, que tienen consideración, que están llenos de fe y que usan materiales curriculares de calidad.

### **Instituciones bautistas**

Hughes y Adrian (1997) señalaron que el concepto bautista de capacidad del alma provee a las universidades bautistas recursos de gran alcance para sostenerse en un medio educativo tan competitivo. Primero, la capacidad y el desarrollo mental del ser humano exigen libertad religiosa. Esta libertad religiosa debe ser sostenida por la libertad de pensamiento. Pero advierten que puede debilitarse si el pensamiento se basa en presuposiciones políticas y culturales en vez de teológicas. La capacidad del ser humano puede también promover el desarrollo mental por medio de la inspiración en la herencia teológica.

Korniejczuk (2005) señaló que las instituciones de extracción bautista son diversas entre sí. A pesar de su diversidad, estas instituciones parecen vivir en dos mundos, el de la educación superior y el de la fe cristiana. Las universidades bautistas promueven la fe y la cultura bautista, ofrecen a las familias una vida mejor y un mejor estatus social para sus hijos. En medio de esta diversidad algunas han mantenido los propósitos para los que fueron creadas mientras otras han visto diluir sus propósitos con el transcurso de los años. Un propósito primordial al crear las instituciones educativas bautistas es el de formar jóvenes conscientes, libres, integrados y participativos, capaces de "ocupar su lugar" en el mundo y dispuestos a desempeñar un papel activo en una sociedad compleja y competitiva.

Algunos trabajos recientes (Schmeltekopf y Vitanza, 2006; Ward, 2008) indican que los bautistas creen que el concepto y conocimiento de Dios debe ser validado primero en la mente del ser humano antes que cualquier otra idea o concepto. La capacidad del desarrollo mental anima a los bautistas a plantearse preguntas y a explorar ideas múltiples en su búsqueda de Dios. Miran la Biblia como el libro que no puede ser comprendido si se le estudia desde la perspectiva humana solamente. Por ejemplo, el concepto de la naturaleza infinita de Dios, como está descrito a través de toda la Biblia exige del ser humano el pensamiento y el análisis críticos de cosmovisiones cristianas. La reflexión y el pensamiento crítico son fundamentales en el desarrollo mental del hombre, frente a un mundo en el que los medios de comunicación social dispersan e imponen un mismo modo de ver y de pensar. En Jesucristo habitan todos los tesoros de sabiduría y conocimiento. Todo conocimiento básico es, por lo tanto, una parte de nuestra herencia cristiana. En la educación cristiana debe



haber un balance apropiado entre la libertad académica y la responsabilidad académica. La libertad de un maestro en una institución educacional cristiana, escuela, colegio, universidad o seminario, está siempre limitada por la preeminencia de Jesucristo, la naturaleza autoritativa de las Escrituras y por el propósito distintivo para el cual la institución existe.

### El papel del profesor universitario en las instituciones cristianas

Pablo VI (1965) enfatizó que en gran medida depende de los docentes que las instituciones educativas puedan llevar a efecto sus propósitos y sus principios. Los educadores deben asegurarse y confirmarse con exquisita diligencia en conseguir la ciencia profana y religiosa avalada por los títulos convenientes y procurar prepararse debidamente en el arte de educar conforme a los descubrimientos del tiempo que va evolucionando.

Juan Pablo II (1998) exhortó a los docentes universitarios a esforzarse por mejorar cada vez más su propia competencia y por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación de cada una de las disciplinas en el contexto de una coherente visión del mundo. Los docentes cristianos están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana, que manifieste la lograda integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría cristiana.

Los profesores juegan un papel fundamental en la presencia de la Iglesia en la cultura universitaria. Su calidad y generosidad pueden incluso suplir en ciertos casos las deficiencias de las estructuras. El compromiso apostólico del profesor, concediendo prioridad al respeto y al servicio de las personas, colegas y estudiantes, les

ofrece aquel testimonio del hombre nuevo siempre dispuesto a dar respuesta a todo el que le pida razón de su esperanza, haciéndolo con dulzura y respeto. Con mayor razón, la iglesia y la universidad esperan de los profesores, en la universidad, una competencia de alto nivel y una sincera comunión eclesial. Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y a no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (Juan Pablo II, 1990).

La universidad, en su búsqueda de la excelencia académica, estará atenta, entre muchos aspectos, a la calidad de sus profesores y a su formación y capacitación. La calidad de los profesores es fundamental en la creación de un ambiente educativo propositivo y fecundo. Por eso las instituciones de vida consagrada y las comunidades religiosas, especialmente cuando dirigen instituciones, proponen itinerarios de formación de profesores en los que conviene evidenciar la dimensión vocacional de la profesión docente, para hacer tomar conciencia de ser partícipes de la misión de educar y santificar la propia de la Iglesia (Congregación para la Educación Católica, 2002).

Pérez Esclarín (2004) añade que los docentes cristianos tienen que ser educadores-profetas, capaces de leer con los ojos y el corazón de Dios la profunda crisis de este mundo, para decir con valor y con pasión lo que Dios quiere y espera que se diga. Profetas que encarnen en sus vidas los valores que se buscan, para que sus palabras sean hechos y testimonio. Profetas que asuman la educación como un medio para enseñar a vivir, a defender la vida, a dar la vida.

O'connell (2005) señaló que, cuando un estudiante y sus padres eligen una universidad religiosa, eligen una institución con identidad diferente y una misión arraigada en una tradición religiosa diferente. Esa tradición debe calar en las operaciones y las actividades de la institución. Debe ser evidente tanto en el aula como en la vida estudiantil en el campus universitario. El personal docente y administrativo debe cumplir esa misión y no meramente tolerarla como algo de escasa aportación real a la empresa académica. Si una institución docente es verdaderamente religiosa, lo debe ser evidente para todos, dentro como fuera del campus universitario. Debe mostrar que hay un "valor agregado" en la educación superior y en la misión de una institución religiosa, que ese valor agregado interesa a la gente y la atrae a la institución para que perciba que esa institución proporciona ese algo que la gente realmente desea. Ello marcará una diferencia en su educación y su vida.

Zecca (2006) señaló que la tarea del educador no se agota como profesional docente. Debe reflexionar permanentemente sobre su práctica docente, abocarse al cultivo de la ciencia, desarrollar tareas de investigación y dedicarse a la formación de recursos humanos. En síntesis, debe buscar la excelencia y sentirse responsable por la integración de fe y cultura, no brindando una visión parcializada de la realidad a

sus alumnos, sino procurando la integración del saber. Esta integración del saber supone diálogo y compromiso para que la filosofía y la teología se integren en la transmisión de los diversos saberes.

Domínguez Prieto (2006) señaló que el profesor cristiano ha de ser fiel a su misión para que pueda incidir en la realidad universitaria. Esto significa que ha de vivir su docencia no como un puro trabajo, sino como una vocación que tiene como sentido profundo las personas a las que sirve. Para ello, ha de vivir la toma de conciencia en el silencio orante de su misión, recordando una y otra vez el para qué de su actividad. En segundo lugar, esto no será posible si lo vive en soledad: vivir en comunidad es esencial para el intelectual cristiano. Sólo será posible esta presencia testimonial y fecunda desde la unión con Aquel que es la luz, desde la experiencia continua del acontecimiento de Cristo en su vida.

Lane Craig y Gould (2007) afirmaron que parte de la tarea de los catedráticos cristianos es ayudar a crear y sostener un ambiente cultural donde el evangelio puede ser escuchado como una opción intelectualmente viable para hombres y mujeres pensantes. Enfatizaron que se necesitan eruditos cristianos que pueden competir con eruditos seculares en sus propios términos de investigación. Se necesitan más historiadores, críticos literarios, físicos, y sociólogos cristianos. Los catedráticos cristianos, necesitan examinarse para ver si están conteniendo efectivamente por la fe en su arena. Si la universidad y como consecuencia la cultura van a ser cambiadas, los catedráticos cristianos necesitan ejercer su influencia levadura para Cristo en sus respectivos campos, donde son expertos.

Para ayudar a los catedráticos cristianos a ser más efectivos en su batalla por las almas de hombres y mujeres tomando su lugar en la universidad, Lane Craig y Gould (2007) ofrecen las siguientes sugerencias:

1. Ocuparse intelectualmente no solamente con su disciplina escogida, sino con su fe cristiana. No hay ninguna excusa para que los catedráticos cristianos, quienes se han dedicado a la vida de la mente, sean perezosos o ignorantes en cuanto a las aseveraciones verídicas de la religión cristiana. Serán herramientas mucho más agudas en la mano del Señor si ocupan sus mentes intelectualmente con su propia fe cristiana.

2. Esforzarse en integrar su fe cristiana con su disciplina. Toda verdad es verdad de Dios, así que ningún objeto de estudio cae fuera del dominio de la verdad de Dios. De alguna forma todo es integrado en el conjunto, lo cual es conocido solo perfectamente por Dios. La meta debe ser que los catedráticos cristianos descubran cómo su objeto de estudio encaja con el esquema completo de la verdad de Dios.

3. Sean atentos a su propia formación personal y espiritual. Los catedráticos cristianos son llamados a la misma santidad de vida a la cual son llamados todos los discípulos de Cristo.

Es vitalmente importante que, como un representante público de Cristo, cada docente universitario sea una persona que ore frecuentemente. Para el éxito en la enseñanza, cada catedrático, diariamente debe procurar la llenura del Espíritu Santo, para llevar una vida agradable y aceptable ante Dios. Deben buscar la gloria de Cristo y no la propia. Deben estar abiertos a la crítica y dispuestos a ver sus propias fallas, aprendiendo de los que los critican. No deben poner más importancia a su carre-

ra o estudios que a su familia, sino estar dispuestos a renunciar a sus estudios y hasta su carrera si es necesario para el bien de los que aman. Deben guardarse del pecado, especialmente el pecado sexual, en pensamiento tanto como en hechos, no sea que deshonren a Cristo. Deben aprender lo que quiere decir, no solamente hacer cosas para Dios, sino ser la persona que Dios quiere que sea.

### **Situación de la educación superior adventista**

Akers y Moon (1980) recomendaron a las instituciones adventistas de educación superior considerar el debate que se da en el ámbito de la educación cristiana superior. Muchos se cuestionan si la educación cristiana superior como tal existe en realidad. Algunos piensan que en la educación adventista se ha estado poniendo una máscara que se llama educación cristiana, pero que viene siendo solo una buena educación secular con un aderezo eclesiástico, que incluye cultos, clases bíblicas, semanas de énfasis espiritual y servicios de fin de semana, pero como ingredientes agregados, que no forman parte intrínseca de la esencia misma de la educación. La educación cristiana no es más que una escuela pública con modificaciones religiosas. Los críticos aseveran que todas las materias se enseñan de la misma manera como se enseñarían en una buena institución pública.

Knight (1994) señaló que los egresados deben llenar el vacío que las otras instituciones no pueden llenar. Para ello deben definir qué es lo singular y lo único de la educación superior adventista. Al considerar este desafío, algunos educadores se han excusado de hacerle frente diciendo que las instituciones educativas adventistas participan de la secularización que afecta a la iglesia en general. Esta apreciación

sólo sirve para resaltar con mayor nitidez la ineludible misión educativa y formativa de las instituciones cristianas, que deben elevar a la juventud adventista más allá de lo que puede hacerlo la iglesia. Obviamente se puede esperar más de una institución que tiene a los jóvenes en sus dependencias cinco (o siete) días por semana, que de la iglesia que sólo los tiene unas horas un día por semana. La sobrevivencia de los colegios superiores adventistas no merece el esfuerzo si no son capaces de producir un producto único.

En 1998, Álvarez López expresó que la sobrevivencia de las instituciones educativas adventistas ciertamente depende de su fortaleza espiritual y de la convicción con la que estas apliquen los principios bíblicos sustentados por la iglesia adventista. El ambiente que se respira en ellas debe ser un ambiente cristiano, algo que lo pueda percibir cualquier visitante que esté unas horas en la institución, al ver la conducta espontánea de alumnos y miembros del personal, su arreglo personal, su conversación, sus prioridades. Las instituciones educativas adventistas deberían ser ciudades de refugio para la juventud adventista, protegiéndola de la influencia negativa de la cultura popular.

Rasi (1997, 2000) asevera que necesariamente las corrientes educativas y su práctica tienen sustento en una filosofía y que ésta determina el enfoque de la educación: su misión, sus objetivos, el estilo administrativo, la cultura institucional, el uso de los recursos financieros, la selección de profesores, los planes de estudios que guían el desarrollo de los estudiantes, la ubicación del campus y su diseño, las políticas internas, la aplicación de la disciplina, la metodología de enseñanza, la selección de los temas y métodos de investigación y todo cuanto ocurre dentro del campus

universitario y en todo lugar donde exista presencia de sus empleados y egresados. Rasi se pregunta dónde quedarán todos estos aspectos que hacen diferentes a las instituciones adventistas cuando, alucinados por las "grandes universidades", se sigan patrones humanos y no divinos.

Steger (2001) reveló que, para sobrevivir, toda institución adventista debe cumplir dos condiciones: mantener firmemente el ideal que le dio origen y suplir las necesidades de la sociedad que la rodea. La única manera de cumplir estas dos condiciones y saber cómo se relaciona cada institución educativa con la cultura cambiante que la asedia, es buscando diariamente a Dios mediante el estudio diligente de su Palabra y la oración por sabiduría para discernir el bien del mal. A medida que se escudriñen las Sagradas Escrituras buscando respuesta a las nuevas situaciones que plantea la cultura, el Espíritu Santo guiará a toda la verdad. De esta manera, se podrá decir de las instituciones educativas adventistas que son irreprochables y sin mancha en medio de una generación maligna y perversa en medio de la cual resplandecen como luminarias en el mundo.

Knight (2002) señaló que hay que meditar en lo que está sucediendo en las instituciones adventistas pues muchas veces el currículo y todo lo que se llama educación cristiana no es más que una colcha de retazos de ideas naturalistas mezcladas con la verdad de la Biblia, o como lo llama Gordon Clark, citado por él, una educación pagana con una cubierta de chocolate de cristianismo.

Lo que se necesita en las instituciones cristianas es un continuo programa de análisis profundo, evaluación y corrección, de las prácticas educacionales a la luz de las creencias filosóficas básicas. Los educadores cristianos deben considerar sus sistemas educativos como esfuerzos mancomunados erigidos sobre el fundamento de la filosofía cristiana. Ante esa realidad, se levanta la contrastante propuesta de la educación cristiana adven-



tista con fundamento en el conocimiento de Dios, en la Biblia y el Espíritu de Profecía. Conservar la identidad, la misión y toda la superestructura educativa en armonía con el cristianismo es una tarea nada fácil en un mundo secular donde hasta las instituciones que profesan ser cristianas están a menudo plagadas de un secularismo y un materialismo agresivos y penetrantes. (p. 174)

Las instituciones educativas adventistas no son ajenas a esta tensión. Por un lado, se espera que estén abiertas a la sociedad y la cultura de modo que se establezca una estrecha interrelación que beneficie al medio en el que se desenvuelven. Por otro lado, para cumplir su misión de formar a los jóvenes en la fe y los principios bíblicos, deben luchar contra la influencia negativa de la cultura prevaleciente, que generalmente es antagónica a la fe y los principios bíblicos. Aun cuando algunas estén ubicadas lejos de las grandes metrópolis, su vida intelectual las pone en contacto con el mundo. Los medios de comunicación han hecho que la separación sea cada vez más tenue y es cada vez más difícil contrarrestar la influencia secularizadora de la sociedad sobre la educación cristiana adventista.

Guy (2002) enfatizó que la educación superior adventista no existe simplemente para mostrar que es fundada, patrocinada y administrada por la Iglesia Adventista del Séptimo Día; es una educación que comunica la herencia adventista, las creencias, los valores, la historia adventista, la visión adventista de la realidad, la filosofía adventista de la vida y el sentido de misión de la iglesia adventista.

La Declaración sobre la Filosofía Adventista de la Educación (Rasi et al., 2002) estableció que una universidad adventista, para alcanzar la razón de su existencia, debe ofrecer a sus estudiantes un ambiente apropiado para el estudio en el campo de las artes, las humanidades, la religión, las ciencias y los estudios profesionales, en el contexto de la filosofía adventista de la educación y de la formación espi-

ritual. La educación superior adventista debe dar preferencia a las carreras que directamente apoyan la misión de la iglesia. La universidad adventista debe utilizar recursos como la revelación, la razón, la reflexión y la investigación para descubrir la verdad y comprender sus implicaciones para la vida tanto en este mundo como en la tierra nueva.

Delgado (2004) presentó las tensiones en la conservación de la identidad y misión de las instituciones educativas adventistas de nivel superior:

1. Tensión entre la vocación personal y el mercado laboral. Esta tensión surge en el momento en que la vocación del alumno no puede ser atendida por la oferta educativa de las universidades adventistas y cuando al egresar encuentra un mercado laboral eclesiástico saturado. Las universidades adventistas deben ofertar carreras que directamente apoyen la misión de la iglesia y sean atractivos para los jóvenes adventistas.

2. Tensión entre un currículo de sola formación profesional y uno de formación integral para la vida y el servicio. Cuando las universidades adventistas ignoran el concepto de hombre y educación emanados de su filosofía, se hace manifiesta esta tensión. El egresado debe comprender y vivir la grandeza del servicio como su filosofía y su razón de ser. Debe comprender que su razón de ser es servir haciendo uso de todos sus conocimientos y las facultades desarrolladas en la universidad y gastar su vida en bien de la redención de muchos. La educación integral para la vida y el servicio no es un "agregado"; es la misma esencia, es ella misma. Sin este elemento distintivo las instituciones adventistas no tienen razón de ser.

3. Tensión entre preparación académica de los docentes y sus convicciones religiosas. Siendo que la influencia de los docentes sobre la mente de los jóvenes es muy grande, antes de dar empleo a profesionales en universidades adventistas, debe evaluarse el perfil académico y profesional, y sobre todo, el perfil religioso. No basta que la persona esté calificada académicamente; es necesario que sus convicciones religiosas sean afines a la filosofía institucional.

4. Tensión entre un sistema disciplinario basado en el control externo y uno basado en la autodisciplina. La tarea de la educación y la disciplina es la formación de un carácter simétrico, semejante al de Cristo. El gran objeto de la disciplina es hacer de cada alumno un discípulo de Cristo, dispuesto a aprender de Él aquí en la tierra y a continuar aprendiendo por la eternidad.

5. Tensión entre la accesibilidad educativa y el financiamiento. Todos deben poder recibir las bendiciones y los privilegios de una educación en nuestras escuelas.

6. Tensión entre conservar la identidad y parecerse a las "grandes universidades". Las universidades e instituciones adventistas tienen razón de ser únicamente cuando son diferentes, cuando su currículo tiene algo distinto que ofrecer, cuando forman egresados con un perfil distinto al de las otras instituciones. Las diferencias y singularidades de las universidades adventistas con respecto a las otras constituyen su identidad y razón de ser. Cuando éstas desaparezcan, es porque la universidad ha muerto.

7. Tensión entre estar integrado al sistema denominacional o depender de estructuras administrativas eclesiásticas que no están acreditadas por el sistema de-

nominacional adventista. Es evidente la necesidad de un sistema educativo que se mantenga apegado a los lineamientos denominacionales.

Afirmó que las universidades adventistas deben constituirse en centros donde se forje y fundamente la identidad y misión de la iglesia. Mantener enfocada la misión de cada universidad según en el cumplimiento de la misión de la iglesia es la mejor estrategia para contrarrestar los ataques secularizadores que han permeado y desarticulado el propósito de varias instituciones educativas de corte religioso.

Becerra (2004) afirmó que hay una señalada tendencia a la secularización en las instituciones adventistas en general debido a diversos factores. Mencionó cuatro factores que contribuyen de manera evidente al proceso de secularización de instituciones confesionales de educación superior y que es apropiado hacerlo a fin de mirar a las universidades adventistas y ver si es necesario realizar cambios en su operación: (a) número creciente de alumnos de otras confesiones religiosas, (b) porcentaje creciente de docentes de otras confesiones religiosas, (c) rectores visionarios que se sienten confinados y asfixiados por la organización eclesiástica, (d) desaparición gradual de expresiones de la vida religiosa inicial y de las prácticas derivadas de la filosofía de la educación religiosa de la denominación.

Castillo Osuna (2004) expresó que las vidas de las personas giran alrededor de algo: tradiciones, perspectivas, mentores, autores favoritos. En muchas ocasiones es tan evidente el núcleo alrededor del cual se gira que hasta se pueden predecir las reacciones y respuestas. También sucede así en las instituciones. Es un proceso más complejo porque se conjugan muchas voluntades y sin embargo giran alrededor de un núcleo común. Una institución educativa adventista debe tomar una decisión

en cuanto a lo que cree. Eso le proporciona identidad y destino. Sus creencias determinan sus compromisos. Así, su proceso educativo adquiere sentido y la institución puede cumplir con su misión única, distintiva, en el amplio y confuso entorno de la educación superior.

El éxito de una universidad adventista está relacionado a su compromiso con ese núcleo de creencias, Su compromiso con Dios, con la Santa Biblia, con las doctrinas, y con los principios fundamentales de la educación que se desprenden del Espíritu de profecía. Una institución se mide por su voluntad de girar alrededor de este núcleo de creencias. Ese es el gran legado educativo adventista. (p. 385)

El sentido de seguridad que da pertenecer a un grupo refuerza los valores y certidumbres que componen una comunidad. Una identidad corporativa es la manifestación física de la marca. La identidad de las instituciones adventistas se encuentra en sus creencias metafísicas, epistemológicas y axiológicas. Todas ellas son fuentes de identidad, destino y compromiso. El origen y centro de la educación adventista es Dios, la Biblia y el Espíritu de Profecía, de donde emanan el concepto de hombre, los postulados filosóficos, los principios, los fines, los objetivos, los valores y muchos de sus métodos.

Douglas (2005) mencionó que en el mundo se dan cambios significativos y dramáticos: cambios y movimientos demográficos, culturales y étnicos que inevitablemente tendrán un impacto sobre el modo de vivir, el empleo, el modelo de comportamiento y el modo en que las organizaciones e instituciones hacen negocio. Las instituciones educativas y los docentes adventistas no pueden obviar ni evitar el efecto de estos cambios sobre su misión y práctica educativa, la cultura institucional, la pedagogía y el plan de estudios. Las universidades adventistas deben considerar en el futuro la “diversidad con inclusión”. Debe ser la fuerza motriz en la formulación de

la visión y de la misión institucional. Los líderes de la educación adventista deben abrazar y valorar la diversidad. La misión debe ser intencionalmente global. La “diversidad con inclusión” debe ser el tema central al reclutar, entrenar y conservar estudiantes y docentes calificados para vivir y servir en un mundo y una iglesia cada vez más diversa y multicultural.

La comisión sobre la educación superior de la Conferencia General de la Iglesia Adventista (General Conference, 2005) señaló los siguientes desafíos de la educación superior adventista:

1. Solamente el 25% de los jóvenes adventistas potencialmente en edad para estudiar en instituciones de educación superior asiste a centros educativos adventistas.

2. El número de estudiantes provenientes de otras denominaciones religiosas aumenta cada vez más en las instituciones adventistas.

3. El 16% o más en algunos casos, de los docentes que enseñan en las instituciones adventistas en el nivel terciario no pertenece a la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

4. Los bajos salarios dificultan el reclutamiento y la conservación de profesores calificados.

5. El empleo de docentes por contrato a tiempo parcial especialmente en áreas muy técnicas resulta oneroso a las universidades y causa un impacto negativo en los miembros de la facultad de tiempo completo.

6. Para la sobrevivencia de las instituciones y atraer a más estudiantes adventistas se crean nuevos programas y ofertas educativas de acuerdo con las de-

mandas del mercado; el problema para los centros adventistas de educación superior es que estos programas llegan a ser más atractivos a estudiantes no adventistas.

7. La estabilidad financiera de las universidades adventistas no depende de la inscripción de mayor cantidad de estudiantes no adventistas, porque continúa siendo significativa la dependencia de las instituciones de las subvenciones de la iglesia.

8. Lo que si es real es que puede cambiar el ambiente y el rumbo de las universidades inclinándose hacia el secularismo.

9. Varias instituciones adventistas de educación superior son proclives a no seguir en algunas circunstancias la estructura administrativa de la iglesia y no consultar a los líderes en los niveles superiores.

10. Se observa falta de conocimiento de la filosofía de la educación cristiana adventista y de las pólizas administrativas y financieras de la iglesia.

11. Existe el riesgo de que el sentido de misión y la razón de ser en las universidades adventistas se esté diluyendo.

La comisión considera que la educación superior adventista del séptimo día continúa desempeñando un papel positivo y crucial en la Iglesia. Su futuro es potencialmente brillante, hay acciones complejas que la iglesia necesita tomar alrededor de tres áreas principales: efectividad del sentido de misión, planeamiento basado en la estructura eclesiástica y conformidad con las pólizas denominacionales.

Algunas de las acciones recomendadas por la comisión son las siguientes: (a) dar seminarios sobre filosofía de la educación adventista a los docentes, administradores y miembros de junta, especialmente quienes no posean un trasfondo de formación educativa adventista; (b) ejecutar acciones proactivas para atraer, conservar

y aumentar el número de docentes adventistas calificados y así reducir en las facultades el porcentaje de catedráticos no adventistas; (c) aumentar el número de estudiantes adventistas en las universidades por medio de estrategias e incentivos financieros; (d) explorar cómo los cambios estructurales en la iglesia pueden satisfacer el sentido de misión y mejorar la educación superior; (e) por medio de seminarios y materiales impresos proveer a los líderes de la iglesia en todos los niveles jerárquicos, a los administradores institucionales y a las juntas de gobierno el conocimiento y apego a las pólizas educativas. Los líderes deben considerar con seriedad las recomendaciones de la Asociación Adventista de Acreditación.

### **Integración de la fe y la enseñanza**

#### Cosmovisión cristiana de la educación

Sire (1976, 1990, 2004) definió que una cosmovisión es la suma de las presuposiciones que las personas sostienen sobre el mundo. Estas ideas o nociones están sujetas al cambio y a la comprensión que ellas piensan de cómo son las cosas. Lo que ellas piensan puede ser o no exacto y no siempre pueden estar conscientes de ello, pero representan el concepto que tienen sobre los significados de la vida y el mundo. De una cosmovisión, las personas contestan preguntas básicas de la vida. Sire ha identificado seis preguntas básicas para revelar la cosmovisión de una persona: ¿Por qué hay algo en vez de nada? ¿Cómo se explica la naturaleza humana? ¿Qué le ocurre a una persona al morir? ¿Cómo saber que uno sabe? ¿Cómo se determina lo que está bien y lo que está mal? ¿Cuál es el significado de la historia humana?



Diekema (2000) propone una lista de ocho elementos: (a) la creencia en un Dios creador soberano; (b) la creencia en seres humanos caídos portadores de la imagen de Dios; (c) la creencia en un orden moral en el mundo; (d) la creencia en la Biblia como la palabra revelada de Dios; (e) la creencia en Jesucristo, Dios-hombre; (f) la creencia en seres humanos siervos de Dios; (g) la creencia en la revelación de Dios por medio de la búsqueda activa de la verdad en el conocimiento y la comprensión de las Escrituras y la creación y (h) la creencia en la acción del Espíritu Santo de Dios en el mundo.

Sire (1990, 2004) sostiene que el análisis de la cosmovisión provee las bases para la integración, por las siguientes razones:

1. Permite descubrir y examinar las presuposiciones subyacentes de cada una de las teorías académicas y disciplinas.

2. Permite a los cristianos identificar las presuposiciones bíblicas que subyacen en la erudición.

3. Provee una base para los estudios interdisciplinarios. Las preguntas reales que necesitan ser contestadas, tales como aquellas sobre Dios, los seres humanos y el universo, no van a ser respondidas exhaustivamente por ninguna disciplina académica.

Walsh y Middleton (1984) mostraron que una cosmovisión no es meramente una visión de la vida. Es siempre también una visión para la vida. La cosmovisión determina los valores. Ayuda a interpretar el mundo alrededor. Discrimina lo importante de lo que no es importante, lo que es de más alto valor de lo que es de valor inferior. Una cosmovisión provee un modelo de mundo que guía a sus adherentes en el mun-

do. Estipula cómo debería ser el mundo y así recomienda cómo sus adherentes deberían conducirse en el mundo. De algún modo, cada cosmovisión viene equipada con una escatología, una visión del futuro, que guía y dirige la vida. Walsh y Middleton han sugerido que las disciplinas académicas específicas son distintas de la filosofía porque las primeras están interesadas en aspectos particulares de la realidad mientras que la última es más enciclopédica en su esfera. Pero ellas comparten su naturaleza teórica común. Las cosmovisiones, en contraste, no son teóricas en naturaleza; son respuestas preteóricas a cuestiones últimas. No hay que confundir cosmovisiones con sistemas filosóficos, aunque ambos son visiones de la totalidad de la realidad. Más bien, las cosmovisiones constituyen la base de tales sistemas. Reflejan lo que los escritos bíblicos a menudo llaman conocimiento.

Los años que un estudiante pasa en el colegio o en la universidad son extremadamente importantes y formativos para el desarrollo de una cosmovisión. Proveen una oportunidad a los jóvenes cristianos para reflexionar sobre el significado de Jesucristo en sus disciplinas. El desarrollarse como un "estudiante cristiano" (esto es, estudiantes que piensen "cristianamente") en el colegio coloca la base para convertirse en un "cristiano formador de cultura" por el resto de su vida. La filosofía del Señor, claramente bosquejada en su Palabra, debe ser la regla de la vida.

White (2005a) señaló:

La Biblia es del más alto valor porque es la palabra del Dios viviente. De todos los libros del mundo, es el que merece más estudio y atención; porque es sabiduría eterna. Contiene un sistema sencillo y completo de teología y filosofía. Deben ocupar el primer lugar en todo sistema educativo; porque el fundamento de toda educación correcta es el conocimiento de Dios. La Biblia hará para la mente y la moral lo que no pueden hacer los libros de ciencia y filosofía. Como libro destinado a disciplinar y fortalecer el intelecto, ennoblecer, purificar y refinar el carácter, es sin rival. (p. 238)

Monsma (1994) presentó los aspectos fundamentales de una cosmovisión cristiana: (a) la creencia en un Dios soberano que creó y sostiene el universo; (b) la creencia en la existencia de un orden moral en el mundo, un orden moral revelado por Dios a la humanidad; (c) la creencia en seres humanos portadores de la imagen de Dios; (d) la creencia en seres humanos creados perfectos pero que su naturaleza ahora está corrompida y (e) la creencia en Jesucristo, Dios hecho hombre, que vino a quebrar el poder del pecado y a posibilitar que las personas vivan conforme al orden moral.

Walsh y Middleton (1984) y Dockery (2004) afirman que toda cosmovisión responde a preguntas fundamentales: ¿Dónde estoy? ¿Qué es y cómo es esta realidad que percibo e intuyo? ¿Cuánto abarca?, ¿Quién soy? ¿Qué es un ser humano? ¿Cómo se compara y cómo se relaciona con otros seres humanos, con lo inanimado, con Dios?, ¿Qué anda mal? ¿Cómo se puede explicar el desorden, el dolor, el mal que se observa y que se experimenta? ¿A qué se deben? y ¿Cuál es la solución? ¿De qué manera se puede resolver el enigma del mal y lograr la felicidad individual y colectiva? ¿Es posible aspirar a un mundo mejor?

Es en la universidad donde los estudiantes formarán, o más probablemente, absorberán la cosmovisión que moldeará sus vidas. Los estudiantes son hacedores de opiniones y líderes que moldean la cultura, la cosmovisión que se forman en la universidad será la que moldeará la cultura. Si la universidad cambia, la cultura cambia por medio de ellos, que la moldean. Si la cosmovisión cristiana es restaurada a un lugar prominente y de respeto en la universidad, tendrá un efecto de levadura en toda la sociedad.

Sire (2004) sugirió los pasos para formular la cosmovisión:

1. El preteorético: Esto encaja en lo que se acepta sin pensar. Aristóteles nombró 10 conceptos incluyendo sustancia, calidad, cantidad, relación, lugar y tiempo. Se refiere de lo que se acepta intuitivamente y expresa la dirección fundamental del modo de pensar.

2. El presuposicional: Se trata de las ideas que se obtienen como resultado de reflexionar un poco con base en la posición preteorética. No son pensamientos profundos pero influyen mucho como fundamento para pensar. Por ejemplo, Freud rechazó la idea de Dios, llevando el ateísmo como su premisa o presuposición.

3. El teorético: Tiene que ver con las ideas desarrolladas que tienen como base las presuposiciones. De los pensamientos teoréticos la persona formula su cosmovisión. Hay dos opciones para fomentar el pensamiento teorético. La primera es por medio de preguntas relevantes. El autor sugiere siete: ¿Qué es real o falso actualmente? ¿Cómo es la naturaleza del mundo alrededor? ¿Qué es un ser humano? ¿Qué pasa cuando alguien muere? ¿Cómo es posible saber lo real? ¿Cómo saber qué es lo bueno y qué es lo malo? ¿Cómo entender la historia humana? La otra opción es proponer la cosmovisión en forma de una historia. Se ve esto en el credo de los apóstoles que trata de la cosmovisión cristiana por medio de la historia de Jesús.

La cosmovisión es el compromiso, la orientación fundamental del corazón, que se puede expresar como historia o como un grupo de presuposiciones (suposiciones que pueden ser verdaderas, o en parte verdadera o completamente falsas) que creemos (conscientemente o de manera subconsciente, coherentemente o de manera contradictoria) acerca de la constitución básica de la realidad, y esta cosmovisión nos provee el fundamento en que vivimos, nos movemos y somos. (p. 161)

Rasi (2004) señaló que cada cosmovisión posee ciertas características:

1. Es prefilosófica: Incluye presupuestos, cometidos y convicciones fundamentales que poseen todos los individuos, sin tomar en cuenta su nivel educativo o capacidad de abstracción. Una cosmovisión, por lo tanto, es una perspectiva pre-teórica, prerracional y precientífica que se acerca sugestivamente al concepto bíblico de fe.

2. Se expresa mediante un relato: Cada cosmovisión propone una historia, una narración, un mythos fundamental que entrelaza conceptos de origen, propuestos y destinados para un pueblo y para los individuos que lo componen.

3. Es normativa: Cada cosmovisión no sólo describe la realidad desde una perspectiva, sino que también sugiere normas de conducta para el individuo y para un pueblo.

Cada cosmovisión determina una filosofía, la que a su vez define un esquema educativo. La filosofía educativa adventista bosquejada inicialmente por Elena de White se inserta en el ámbito de la cosmovisión bíblica. Partiendo de esa perspectiva, es posible sugerir siete proposiciones fundamentales:

1. La Biblia constituye la base y el punto de referencia.
2. Cristo ocupa el lugar central.
3. Se procura el desarrollo integral del estudiante.
4. Las actividades tienen una intención restauradora.
5. El objetivo principal es desarrollar un carácter cristiano.
6. Se promueve el servicio al prójimo motivado por el amor.

7 Se prepara para una vida útil en esta tierra y se proyecta hacia la eternidad con Dios.

White (1979) señaló que

la filosofía del Señor, claramente bosquejada en su Palabra, debe ser la regla de nuestra vida. Todo el ser debe estar bajo la dirección de Aquel que conoce el fin desde el principio. La Biblia y sólo la Biblia debe ser nuestra guía. Debemos seguir y obedecer los principios vivificadores del cielo, no sólo nuestras inclinaciones. La sabiduría y el poder de Dios, al obrar sobre el corazón susceptible, pone la mente y el carácter en armonía con las leyes y los requerimientos del cielo. Cada uno de nosotros debe estar sometido a la dirección del Espíritu Santo para comunicar al mundo los grandes hechos relativos a la verdad y la justicia. (p. 355)

El quehacer académico, sigue afirmando Rasi (2004), no es una actividad religiosamente neutra por parte de seres humanos "racionales". Es fundamentalmente religiosa para todos, no sólo para los cristianos. El marco filosófico circunscribe los límites de una disciplina, seleccionando lo que ella "verá". Si el estudioso es autoconsciente moldea la disciplina explícitamente; si es inconsciente, lo hace implícitamente. El paradigma describe la relación de cada disciplina con otras disciplinas en términos de su comprensión básica de cómo se estructura y se interrelaciona en la realidad.

Lane Craig y Gould (2007) señalaron que la tarea de los catedráticos cristianos es ayudar a crear y sostener un ambiente cultural donde el evangelio pueda ser escuchado como una opción intelectualmente viable para hombres y mujeres pensantes. Deben transformar el ambiente intelectual de la universidad a uno donde la cosmovisión cristiana es tomada en cuenta seriamente y considerada por sus propios méritos. El anhelo es ver que las universidades cristianas alrededor del mundo se convierten en lugares donde la verdad puede ser buscada sin obstáculos ideológicos y donde la luz del amor redentor de Dios ilumine brillantemente, ayudando a que los eruditos que no son cristianos se conviertan en eruditos cristianos.

Varios trabajos (Dockery, 2004; Dockery, 2007; Dockery y Thornbury, 2002) indican que una cosmovisión debe buscar contestar las preguntas importantes de la vida, las implicaciones generales o las aplicaciones específicas.

Las implicaciones generales de una cosmovisión cristiana conducen a comprender que una cosmovisión cristiana se vuelve una tendencia fuerte en la vida de cada persona y le da un sentido de orientación sobre el plan que Dios propone para este mundo. La identidad es formada por esta cosmovisión. Una cosmovisión cristiana no es escapismo; es una motivación que da energía para el pensamiento piadoso y fiel en la vida. También da confianza y esperanza para el futuro. En medio de los desafíos y fuerzas opositoras de la vida, una cosmovisión cristiana ayuda estabilizarse en ella; es como un ancla para unir a la persona a la constante fidelidad de Dios. Una cosmovisión cristiana mantiene un armazón del pensamiento ético; los seres humanos hechos a la imagen de Dios son seres esencialmente morales.

Una cosmovisión cristiana ofrece una nueva manera de pensamiento, de ver, y hacer. Una cosmovisión cristiana es una manera coherente de visión de la vida, de la visión del mundo distinto del deísmo, naturalismo, materialismo, existencialismo, politeísmo, panteísmo, misticismo, o postmodernismo deconstruccionista. Semejante perspectiva teísta proporciona rumbos y dirección cuando se le confronta con la espiritualidad de la nueva era secularista y pluralista y aproxima al ser humano a la verdad y moralidad.

Una cosmovisión cristiana también tiene implicaciones para la comprensión de la historia. La historia no es cíclica o al azar. Más bien la historia se ve como lineal,

como una sucesión significativa de eventos que llevan el fiel cumplimiento de los propósitos de Dios para la humanidad.

Desarrollando una cosmovisión cristiana, la vida viene a ser como un proceso en que las convicciones cristianas cada vez más determinan la participación en la cultura. Por otra parte, la cultura formará el pensamiento.

Fowler (2007) presenta tres dimensiones de una cosmovisión cristiana:

1. Dios es la realidad última. En el principio creó Dios los cielos y la tierra. (Génesis 1:1). Aquí está el fundamento de una cosmovisión. Porque Dios es, el hombre existe. Sin él, nada existe. Para el cristiano, Dios como persona es lo que constituye la realidad última. Él es la causa y el autor de la creación.

2. Lo que se conoce es porque él lo ha revelado. Una segunda dimensión de una cosmovisión cristiana es que el conocimiento humano está basado en la revelación de Dios en la naturaleza y en las Escrituras. El cristiano acepta la Biblia como la piedra epistemológica básica sobre la cual construir su cosmovisión. Una cosmovisión cristiana debe tener en cuenta lo que dice la Biblia, aun cuando enfrente la posición de otros sistemas.

3. Dios se vincula con los seres humanos. La cosmovisión cristiana acepta una antropología que reconoce una estrecha relación de parentesco entre Dios y los seres humanos.

Este parentesco puede resumirse en tres aseveraciones mayores:

1. Dios creó a los seres humanos a su propia imagen (Génesis 1:26-27) y, por lo tanto, ellos no son el resultado de algún accidente cósmico o el vértice de algún



paradigma evolutivo, limitado y controlado por un complejo sistema de leyes mecánicas.

2. Debido a esta estrecha relación entre Dios y el ser humano, el cristiano ve el mal como el resultado de una ruptura de esa relación, llamado pecado en la Biblia. La cosmovisión cristiana explica la situación caótica, confusa y desesperada que envuelve la vida en un dilema existencial.

3. Debido a esta estrecha relación entre Dios y la raza humana, la Divinidad no ha dejado a los seres humanos sin esperanza. La cosmovisión cristiana es tanto redentora como quirúrgica. Es redentora porque Dios ha salvado a la humanidad del pecado y reconciliado a los hombres consigo mismo por medio de la cruz de Cristo (2 Corintios 5:19). Es quirúrgica porque mira hacia delante a un tiempo del fin cuando el pecado y sus resultados serán completamente extirpados, preparando así el camino para la creación de “nuevos cielos y una nueva tierra” (Isaías 65:17). Sin Cristo no puede haber una cosmovisión cristiana.

#### Definición del término integración de la fe

Glazman Nowalski (2001) señaló que la visión del hombre integrado y la búsqueda de las verdades se desplazan, promoviéndose la competencia entre sujetos, programas e instituciones. Hay prioridad para la relación entre educación superior, industria y empresa. La universidad se concibe como institución proveedora de los profesionales requeridos por estos sectores. El conocimiento adquiere ante todo un valor práctico. Domina el carácter tecnologizante y se minimizan los proyectos de investigación y docencia en las áreas humanísticas, a las que incluso se considera improductivas.

Claro está que aquí no se está hablando precisamente de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo en los últimos años todos están de acuerdo en que se necesita una integración en la educación superior. En diversos países se ha incluido como requisito de graduación para los estudiantes de educación superior cumplir con servicio comunitario en todas las carreras. Al mismo tiempo hay una preocupación por volver más humana la enseñanza y el aprendizaje, que haya una integración de los docentes, para que no se limiten a ser meramente informadores sino que con su ejemplo lleguen a ser esencialmente formadores. Así las universidades proveerán al mercado laboral un profesional integrado totalmente a la sociedad y con una sensibilidad social necesaria para contrarrestar los desafíos de la sociedad moderna.

El tema de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido tomando mayor relevancia en los últimos años. Quizás en el mundo educativo secular se hablaba y se habla de la necesidad de una integración de la educación, pero desde una perspectiva meramente humanista. Sin embargo es de notar que se necesita algo más dado los desafíos que afronta la sociedad moderna. Otro aspecto importante es que la integración y más específicamente la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema de análisis que está presente en las comisiones y juntas de las diferentes instituciones de educación superior, sin distinción de las iglesias que las fundaron.

Oye, pues, oh Israel, y cuida de ponerlos por obra, para que te vaya bien en la tierra que fluye leche y miel, y os multipliquéis, como te ha dicho Jehová el Dios de tus padres. Oye, Israel: Jehová nuestro Dios, Jehová uno es. Y amarás a Jehová tu Dios de todo tu corazón, y de toda tu alma, y con todas tus fuerzas. Y estas palabras que yo te mando hoy, estarán sobre tu corazón; y las repetirás a tus hijos, y hablarás de ellas estando en tu casa, y an-

dando por el camino, y al acostarte, y cuando te levantes. (Deuteronomio 6:3-7)

Estas palabras definían claramente el deber y la responsabilidad de los padres y los maestros. Si ellos seguían esta instrucción, podrían ver los mejores resultados. En el futuro cuando los hijos preguntaran "¿Qué significan los testimonios, y estatutos, y derechos, que Jehová Dios mandó?" los padres y los maestros debían repetirles la historia de cuán bondadosamente Dios los había tratado, de cómo el Señor había obrado para librarlos a fin de que ellos pudieran obedecer su ley y debían declararles:

Mandónos Jehová que ejecutásemos todos estos estatutos, y que temamos a Jehová nuestro Dios, porque nos vaya bien todos los días, y para que nos dé vida, como hoy. Y tendremos justicia cuando cuidáremos de poner por obra todos estos mandamientos delante de Jehová nuestro Dios, como él nos ha mandado. (Deuteronomio 6: 20-25)

White (2005a) mencionó que estas cosas no deben ser enseñadas como una teoría seca. Los docentes que enseñan la verdad deben practicar sus principios. Únicamente al reflejar el carácter de Dios en la justicia, la nobleza y la abnegación de sus propias vidas, pueden impresionar a otros. La verdadera educación no consiste en inculcar por la fuerza la instrucción en una mente que no está lista para recibirla. Hay que despertar las facultades mentales, lo mismo que el interés. A esto respondía el método de enseñanza de Dios.

White (2005a) instó a los maestros de las escuelas:

Sabed que estáis regidos por el Espíritu Santo. Revelad en vuestra vida la influencia transformadora de la verdad. Haced cuanto os sea posible para perfeccionar vuestra propia capacidad, a fin de que podáis enseñar a vuestros alumnos a mejorar también. Tan pronto como vuestra mente armonice con la mente de Dios, seréis puestos en contacto con una inteligencia que os comunicará lecciones que resultarán de inestimable ayuda en vuestro trabajo de la enseñanza. (p. 105)

El que creó la mente y ordenó sus leyes dispuso su desarrollo de acuerdo con ellas. En el hogar y el santuario, por medio de las cosas de la naturaleza y el arte, en el trabajo y en las fiestas, en el edificio sagrado y la piedra fundamental, por medio de métodos, ritos y símbolos innumerables, Dios dio a Israel lecciones que ilustraban sus principios y conservaban el recuerdo de sus obras maravillosas. Entonces, al levantarse una pregunta, la instrucción dada impresionaba la mente y el corazón. En las providencias tomadas para la educación del pueblo escogido, se pone de manifiesto que la vida que tiene por centro a Dios es una vida completa. Los docentes universitarios deben enseñar la sencillez de las Escrituras, para que puedan aprender a presentar claramente las verdades a las mentes juveniles. Su ferviente deseo de contribuir al bien actual y eterno de los alumnos confiados a su cuidado, debe hacerlos arrodillarse a menudo para buscar consejo de Aquel que es demasiado sabio para equivocarse, y demasiado bueno para dejarlos en la impotencia de su propia sabiduría (White, 2005b).

White (2005a) añade que la instrucción bíblica debe ser vigorizada por la vida santa del maestro. Los docentes temerosos de Dios practicarán todo principio que tratan de imprimir en la mente de los estudiantes. Los maestros no ven a su Padre celestial sino por el ojo de la fe; pero han aprendido de él; leen su amor en las dispensaciones más penosas. No juzgan a su Creador por las dispensaciones; son participantes de su naturaleza divina. Pueden confiar en Aquel que no retuvo a su Hijo unigénito, sabiendo que con él dará todas las cosas necesarias para su bien espiritual y eterno. El educador puede enseñar con éxito si ha aprendido sus lecciones de Jesucristo, con el propósito de hacerlas penetrar plenamente en su propia vida. Los

que aprenden diariamente del gran Maestro tendrán un preciosísimo alfolí del cual sacar cosas nuevas y viejas.

Además, White (2005a) declaró:

A fin de que el maestro pueda lograr el objetivo de su trabajo, debe ser una personificación viva de la verdad, un conducto vivo por medio del cual puedan fluir la vida y la sabiduría. Una vida pura, resultado de sanos principios y hábitos correctos, debe ser considerada por lo tanto, como su cualidad más esencial. (p. 21)

Deben ser en palabras y carácter lo que quieren que sean sus alumnos: hombres y mujeres que teman a Dios y que obren justicia. (p. 29)

Cada maestro necesita que Cristo viva en su corazón por la fe y poseer un espíritu fiel, abnegado y de sacrificio propio por amor de Cristo. Alguien puede tener suficiente educación y conocimiento de la ciencia como para enseñar, pero, ¿se ha averiguado si tiene tacto y sabiduría para tratar con las mentes humanas?

Fundamentalmente los cristianos deben desarrollar una perspectiva integradora en sus estudios. Jesús es el Señor de todo. Su señorío es integral a todo lo que el estudiante piensa y hace. En la cosmovisión bíblica el cometido cultural humano, que incluye la erudición académica, está afirmado por creación y redimido en Jesucristo. El llamamiento académico cristiano es por lo tanto para "llevar cautivo todo pensamiento a la obediencia de Cristo" (2ª Corintios 10:5).

Akers (1993, 1995) indica que el pensamiento no flota libre; siempre está anclado a alguna noción básica de la realidad. Una presuposición tal asume que la fe es algo. En un colegio cristiano, es el profesor quien ayuda al alumno a conectarse, a filtrar las ideas dentro de la perspectiva cristiana del mundo. Eso exige utilizar principios bíblicos como un estímulo y referencia. En el sentido más elevado, esta es la real integración de fe y enseñanza, que será efectiva sólo en la medida en que el

profesor ame genuinamente a sus alumnos y respete su individualidad, así como Jesús siempre hace, tratando a cada uno con cortesía y gentileza. La integración de la perspectiva religiosa técnicamente más hábil y adaptada al aprendizaje fallará si no existe un profesor genuinamente interesado. La integración de fe y enseñanza existe no en programas y materiales, sino en personas. El término integración fe y enseñanza no es sólo la última palabra cliché de moda en la educación cristiana. La integración es la esencia misma de la educación religiosa, tan antigua como la misma noción de ella; así como Dios dijo a Moisés que debía transmitir al pueblo en relación a un ejemplo paternal y pedagógico consistente.

La integración ocurre por medio de los esfuerzos del profesor. Él o ella es el catalizador básico. Cuando un profesor entra en la sala de clases y cierra la puerta, él es el currículum, porque la enseñanza pasa por su marco de referencia y su cosmovisión. El profesor se transforma en el gran intérprete, el “hacedor de significado”. Es por eso que es tan importante que la vida del profesor y su forma de ver el mundo sean plenamente cristianos.

Vallejo Cedeño (2004) sostuvo por su parte que a lo largo de la historia de la humanidad el sistema educativo cristiano ha pasado por diferentes periodos de desafío y desarrollo. Seguramente en cada uno de ellos se ha pensado en la integración de la vida humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ésta propiamente dicho no ha alcanzado el ideal esperado. De manera que la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre está en desarrollo. Siempre continúa siendo un desafío para los que organizan, planean y enseñan en los diferentes niveles del sistema educativo cristiano.

Dios estableció un testimonio en Jacob, y puso una Ley en Israel; y mandó a nuestros padres que la notificaran a sus hijos para que lo sepa la siguiente generación, los hijos que habrían de nacer, y los que se levanten lo cuenten a sus hijos, a fin de que pongan en Dios su confianza, que no olviden las obras de Dios, y guarden sus mandamientos. (Salmos 78:5-7)

Dockery (2004, 2007) indicó que la competencia por reclutar estudiantes universitarios nunca antes había sido tan fuerte como ahora. Las universidades cristianas tendrán que aumentar significativamente esfuerzos para identificar su ubicación estratégica en el mapa de la educación superior. En la última década se han alcanzado logros en términos de identidad institucional, clasificaciones jerárquicas, reconocimiento y posicionamiento de las universidades cristianas privadas. Se debe estar consciente de que, a pesar de todos los esfuerzos mercadotécnicos realizados, todavía muchas personas no conocen a las universidades cristianas. La visión para una universidad cristiana debe reconocer que la fe cristiana impacta todos los aspectos de la vida. Impacta definitivamente cómo se vive, cómo se piensa, cómo se escriben los libros, cómo se toman las decisiones en la administración dentro de la sociedad y cómo se trata a los demás.

Trabajos recientes (Del Pozo Moras, 2004; Taylor, 2004) señalan que la integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje es uno de los desafíos de mayor trascendencia que la educación adventista ha asumido con seriedad y denodado esfuerzo. Para analizar el proceso de integración de la fe en la enseñanza, se debe mencionar que la acción docente se vincula no sólo con la transmisión de conocimientos, sino con la inspiración de modelos de vida, la vivencia de valores, la interacción dentro del aula y fuera de las mismas, la vida social, la vida espiritual, la participación en los clubes, las labores de consejería y mentoría. A la acción áulica se le

incorpora la acción extráulica, real, comprometida. Todo esfuerzo por lograr una real integración entre las diferentes especialidades es digno de la mayor atención. El Departamento de Educación de la Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día ha convocado a educadores adventistas de diferentes partes del mundo para discutir el asunto de la integración de la fe y la enseñanza en las diferentes asignaturas del currículo. Evidencia de esta iniciativa son las frecuentes sesiones de los seminarios internacionales de fe y aprendizaje, auspiciados por el Instituto de Enseñanza Cristiana desde 1988. Los artículos desarrollados y presentados en los seminarios se han publicado en la serie erudita *Christ in the Classroom* (Rasi, 1991-2009). Los participantes de estos seminarios posesionados de sus parcelas de especialidad han logrado realizar avances notables en esta gran empresa integradora.

Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges (2005, 2009a, 2009b, 2009c) indicaron que la integración de la fe, en el plan de desarrollo institucional e instruccional se fundamenta en el mensaje bíblico como punto central y de inicio, colocando a Cristo, el Alfa y la Omega, como principio y fin, que provee duración a las decisiones teóricas, las experiencias prácticas, la enseñanza, el aprendizaje de toda la comunidad integrada por administradores, docentes, estudiantes, personal de apoyo, padres de familia y público en general. La integración de la fe tiene la intención de que el alumno aprenda a apropiarse de los méritos de la cruz mediante la fe, para ser victorioso en Cristo y obtener la salvación. La integración de la fe de la educación cristiana adventista propicia el encuentro del alumno con su Salvador por la fe, para alcanzar victoria y ser salvo. La integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que toda planeación a nivel administrativo, toma de decisiones,



política y regulación está seriamente influenciada por la Palabra de Dios. Esto conlleva a que todos los procedimientos de instrucción pasen, igualmente, por el filtro de la fe, la gracia, el amor y la misión de Cristo que está en la Biblia. De esta manera, todas las acciones de evaluación reflejarán una actitud como la de Cristo. La integración de la fe, unida a la disciplina académica en la preparación del alumno, dará como resultado una educación integral cristiana que se apreciará en el salón de clase, en los campos de recreación, en la relación maestro-alumno, en la programación de docentes, administradores, en los pasillos y en todo momento y lugar. Esto se logra a través de la integración de los valores bíblicos. Los administradores y los docentes trabajan en la misma dirección: amistar al alumno con Dios.

Rasi, s.f. aportó para efectos de esta investigación la definición de integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje:

La integración de la fe con la enseñanza y el aprendizaje es un proceso intencional y sistemático mediante el cual los educadores y los administradores enfocan todas las actividades de una institución desde una perspectiva bíblico-cristiana. En el contexto educativo adventista, el objetivo de este proceso es lograr que los alumnos, al completar sus estudios, hayan internalizado voluntariamente los valores cristianos y una visión del conocimiento, la vida y el destino que se basa en la Biblia, se centra en la amistad con Cristo, se orienta al servicio motivado por el amor, y se proyecta hacia el reino eterno que Dios ha prometido.

Los educadores interesados en la integración fe-enseñanza abordan sus propias disciplinas basados en la cosmovisión bíblico-cristiana, descubriendo en las materias que enseñan los temas que permiten conectar naturalmente su contenido curricular con la fe, las creencias y los valores cristianos. Los docentes destacan estas conexiones en sus planes de curso, en sus exposiciones, en las lecturas y las tareas asignadas a los estudiantes, en los temas propuestos para la discusión, en las preguntas de los exámenes y en otras experiencias educativas con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de elaborar sus propias convicciones sobre la aplicación del conocimiento adquirido, los valores personales y sus blancos para la vida.

Los administradores educativos deseosos de promover la integración fe-enseñanza ponen en marcha un plan integral que involucra a los docentes y

al personal de apoyo en la selección de las creencias y los valores que la entidad educativa, en base a la declaración institucional de misión, desea transmitir a los estudiantes. Además, asignan responsabilidades para la ejecución del plan, proveyendo el tiempo y los recursos necesarios, incluyendo tanto las actividades curriculares como co-curriculares, creando los mecanismos para la evaluación anual de los resultados y realizando los ajustes necesarios. Este plan institucional unificado permite que los administradores, por un lado, elijan el personal y apoyen las iniciativas y los programas que favorecen la transmisión de las creencias y los valores bíblico-cristianos y, por otro, descarten las actividades que resultan contraproducentes.

### La integración de la fe en instituciones cristianas de educación superior

Gaebelein (1968) aseveró que en la educación superior se necesita liderazgo consagrado e intelectual, que integre en mente y espíritu la verdad de Dios a la naturaleza, la ciencia, la literatura, el arte y toda la vida. La enseñanza cristiana y la erudición van juntas. Son indispensables si la fe evangélica va a alcanzar a la presente generación. La universidad cristiana que cree que toda verdad es verdad de Dios y que desea integrar a Cristo y la Biblia en su currículum debe abandonar la idea de tener un departamento de Biblia separado del resto. En su lugar debe buscar docentes cristianos devotos, quienes junto con su competencia en ciencias, matemáticas, lenguaje o estudios sociales puedan dar instrucciones en Biblia.

Gaebelein ejemplificó la aplicación de la integración de la fe en cuatro áreas:

1. Del docente a la asignatura. Una vez que los docentes de las diferentes facultades, escuelas y carreras enseñen Biblia, comienza la integración con el currículo. En toda la universidad la verdad bíblica pronto cruzará las barreras de las facultades, escuelas o carreras introduciéndose en las materias, y pasará del docente a la materia o curso.

2. Las materias o cursos más difíciles de integrar: Matemáticas. Las matemá-

ticas se asemejan a la forma cómo Dios obra. El docente de matemáticas debe conocer el terreno imposible de probar compartido por las matemáticas y el cristianismo, la presencia del número y del orden en la naturaleza y el arte, la perfecta congruencia de las estrellas con los cálculos matemáticos.

3. La integración cristiana de la literatura. Para cada docente de literatura cuya mente y corazón están afirmados en la Palabra de Dios, el secreto de la integración está develado. Si es capaz de comunicar el conocimiento y conducir a sus alumnos a descubrir por sí mismos relaciones, difícilmente pueda evadir un alto nivel de integración. La integración vendrá cuando vea los libros bajo consideración, ya sea Cervantes, Lope, Manrique o Rubén Darío a través de la luz penetrante de la Biblia.

4. Las Bellas Artes: Música. Hay una transición natural de la literatura a las bellas artes. Las bellas artes son un elemento esencial de la educación: sin algún conocimiento en la materia, la educación cristiana no está completa. La música es por excelencia un arte cristiana. Muchos de los grandes compositores, aun siendo seculares, tienen una naturaleza espiritual. La himnología ha extraído de los clásicos algunas de las más bellas melodías. Los docentes de música deben buscar que todos los alumnos escuchen tanta música bella como sea posible, y que participen en el gozo de crear buena música.

La educación es más que docentes y materias. La universidad tiene su ubicación, su ambiente, sus normas y prácticas más allá del aula. Estas otras dimensiones de la educación superior forman parte de la verdad como las asignaturas o las materias.

Roy (1999, 2001) explicó que el propio concepto de integración de la fe refleja

varios problemas. Primeramente, el término integración de fe y aprendizaje representa un dualismo. Esencialmente, fe y enseñanza son inseparables. El desarrollo de la fe personal es esencialmente un proceso de aprendizaje que produce un sentido de significado, enfoque y propósito. Un segundo problema es la equivocación de la relación entre lo sagrado y lo secular. Se tiende a crear una dicotomía falsa, se tiene que agregar una chapa en la forma del lenguaje religioso, especial y familiar o tener la Biblia abierta para hacer un ambiente propicio donde se dé la enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, la aplicación de la integración de la fe y la enseñanza parece a menudo ser limitada o sujeta a la transformación de los contornos y de la materia.

Marsden (1994) señaló que la universidad contemporánea es una cultura con su médula hueca, que ha perdido el alma.

Holmes (1991, 2001) muestra tres preocupaciones que se repiten y son contribuciones distintivas de una universidad cristiana: (a) la formación del carácter, (b) la integración de la fe y la enseñanza y (c) la utilidad del aprendizaje liberal como preparación para el servicio. Estos tres énfasis deben volverse el enfoque de la educación superior cristiana y determinar dónde concentran las universidades sus energías, su atención, y su tiempo. Es necesario analizar la historia de cómo la secularización y el iluminismo afectaron las instituciones de educación superior, un proceso que rasgó la fe y la enseñanza separadamente. La misma naturaleza del iluminismo era sólo un énfasis en la luz de la razón, desechando la voz de la tradición, rechazando la acusación de cualquier autoridad, ignorando la revelación dada en las artes y en las ciencias hasta que sólo permaneció un tipo completamente secularizado de aprendizaje.

Para llegar al alma de la universidad hay que abordar cuatro énfasis recurrentes: (a) la utilidad de la preparación profesional para el servicio a la iglesia y a la sociedad, (b) la unidad de la verdad, (c) el aprendizaje contemplativo y d) el cuidado del alma por medio de la formación espiritual.

Diekema (2000) está persuadido de que una verdadera universidad cristiana se distingue por una declaración de misión que articula una cosmovisión cristiana y la implementa en todo el currículo. Además tiene un grupo de docentes cuyo trabajo académico está anclado en la misma cosmovisión. El camino hacia la integración de la fe es transitado por varias instituciones de educación cristiana y por el mismo estudiante universitario.

Benne (2001) identificó las estrategias más relevantes para mantener la fe en las instituciones de educación superior: (a) contar con personas que estén convencidas de que el cristianismo es muy relevante para la vida de una universidad; (b) dar cuenta de su proceder a quienes sostengan las creencias; (c) la selección de los administradores, el personal de apoyo, los docentes y los alumnos que tengan fuertemente en cuenta las creencias y (d) contar con líderes que mantienen prácticas en su diario vivir que favorecen el desarrollo de la fe. Entre estas prácticas están la asistencia y la participación activa en los cultos, la formación espiritual adicional para los alumnos, una visión clara, transmisible y operativa que alcance a todo el quehacer educativo. Todas las actividades de enseñanza y de aprendizaje se piensan y se diseñan en función de su contribución a la formación plena e integral del estudiante como persona y como profesional.

Ferguson (2002) presentó las siguientes interrogantes: ¿Cómo se describen los fundamentos, la identidad y la misión en las tradiciones de las instituciones? ¿Qué tipo de sistema de gobernabilidad se utiliza para administrar y dirigir las instituciones? ¿Cómo se integran los valores cristianos en la vida de la institución? ¿Cómo se definen las metas educacionales y de qué modo se expresan estas metas en el currículo? En la medida en que el mundo es cada vez más secular es importante definirse y ser intencionales acerca de la identidad propia. Los valores de la cultura y del mundo permearán todo. Si hay un punto de vista diferente, uno que puede ser de gran valor a la sociedad y al mundo, entonces se debe estar muy concentrado en el esfuerzo de expresarlo en la vida común. Afirmar que la institución es cristiana quiere decir que las metas y los valores de la institución son verdaderamente de carácter cristiano, y esa es la mejor forma de expresarlo.

Mohler (2004) enfatizó que la educación superior cristiana debe ser un catalizador poderoso que ayude a los estudiantes a ir más allá de la fe de sus padres y pastores de la juventud y empezar a poseer su propia fe, comprendiendo el trabajo de Dios en este mundo. Significa ayudar a los estudiantes a conocer el mundo en el que viven y percibir la mano de Dios a través de la historia, las artes, la literatura, y las ciencias. Todos los que están involucrados en la educación cristiana superior necesitan ayudar a los estudiantes a la consecución de sus metas, a que alcancen lo que quieren ser en este mundo posmoderno y a la vez que puedan mantener una armazón fundamental para luchar con las corrientes filosóficas de la cultura actual.

Vargas Bastidas (2006) señaló que, en la medida en que las diversas materias se cultivan y se presentan como expresión del espíritu humano que con plena li-

bertad y responsabilidad busca el bien, ellas son ya en cierta manera cristianas, porque el descubrimiento y el reconocimiento de la verdad orientan al hombre a la búsqueda de la Verdad total. El maestro, preparado en la propia disciplina y dotado además de sabiduría cristiana, transmite al alumno el sentido profundo de lo mismo que enseña y lo conduce, trascendiendo las palabras, al corazón de la verdad total. La investigación en la educación busca lograr la necesaria integración de todo el saber como una tarea permanente y siempre perfeccionable. Ayudados por la filosofía y la teología, los constructores y animadores de un proyecto educativo deben esforzarse constantemente en determinar el lugar que le corresponde y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo iluminada por el Evangelio y, consiguientemente, por la fe en Cristo como centro de la creación y de la historia.

Lane Craig y Gould (2007) expresaron que la meta de las universidades cristianas es tener un punto de vista sobre el mundo y la vida que provea una perspectiva cristiana sobre las artes, la física, la literatura, la historia, las ciencias de la salud, los negocios y demás áreas del saber humano. Implica que los docentes deben estar preparados para pensar de una manera cristiana sobre su área de especialización. Deben darse cuenta en una manera muy autoconsciente que las presuposiciones fundamentales de su disciplina escogida han sido mayormente formadas por cosmovisiones seculares y naturalistas. Por lo tanto, como catedráticos cristianos tendrán que estar preparados para pensar de nuevo sobre toda su disciplina desde sus fundamentos en acuerdo con presuposiciones cristianas. Los catedráticos cristianos no pueden darse el lujo de ser irreflexivos y sencillamente absorber sin crítica las presu-

posiciones comunes de su disciplina, porque éstas pueden ser antitéticas. Tampoco deben dejarse intimidar por las ideas dominantes en su área de especialización o estar temerosos de marchar a un ritmo diferente. Deben buscar el elogio de Dios y no de los hombres, lo que implica pensar integralmente como cristianos sobre su área escogida.

White (2005b) es contundente al declarar que

el verdadero maestro no se satisface con un trabajo de calidad inferior. No se conforma con dirigir a sus alumnos hacia un ideal más bajo que el más elevado que les sea posible alcanzar. No puede contentarse con transmitirles únicamente conocimientos técnicos, con hacer de ellos meramente contadores expertos, artesanos hábiles o comerciantes de éxito. Su ambición es inculcarles principios de verdad, obediencia, honor, integridad y pureza, principios que los conviertan en una fuerza positiva para la estabilidad y la elevación de la sociedad. Desea sobre todo, que aprendan la gran lección de la vida, la del servicio abnegado. (pp. 29, 30)

#### Estudios e investigaciones sobre la integración de la fe

Morris, Smith y Cejda (2003) examinaron la persistencia de estudiantes de primer ingreso en el primer año de educación superior en una universidad cristiana. Este grupo de estudiantes fue examinado porque la proporción mayor de abandono tiende a ocurrir precisamente entre los primeros y segundos años de estudio en las universidades cristianas. En este estudio, los datos particulares fueron conseguidos mediante dos encuestas y por información obtenida de los archivos oficiales de la universidad.

Morris, Smith y Cejda encontraron que los estudiantes que estaban religiosamente más satisfechos en el campus eran los que se mantenían y persistían, comparados con sus pares que estaban menos satisfechos religiosamente. Muchos estu-



diantes asisten a las instituciones cristianas porque están interesados en un modelo educativo que integra la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este estudio demostró que cuando sus expectativas espirituales se cumplen, tienen una mayor probabilidad de permanecer y continuar sus estudios en la institución. Por otro lado, las instituciones cristianas también atraen a estudiantes que desean permanecer en ellas porque anhelan crecer espiritualmente.

Esta investigación dio a conocer que la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje es un predictor de la continuidad y permanencia de los estudiantes en las universidades cristianas. Ayuda a fortalecer la creencia en que las universidades cristianas son lugares únicos que parecen enfocar e impresionar más holísticamente en las vidas de sus estudiantes que las instituciones no cristianas. Las instituciones cristianas creen que la formación espiritual es una parte íntegra de la educación global de un estudiante y que la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula ayuda en el desarrollo de una cosmovisión cristiana. Así, los líderes de las instituciones de educación superior que están interesados en el desarrollo espiritual de los estudiantes y su persistencia como estudiantes necesitan enfocar claramente su singularidad y su misión para integrar la fe en el aprendizaje y la enseñanza.

Burton y Nwosu (2003) originalmente realizaron un estudio que tenía como objetivo primario determinar (a) qué piensan los estudiantes sobre la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes en el aula, (b) qué medios utilizan para implementarla y (c) cómo ocurre. La población escogida para este estudio fueron los estudiantes del primer año de la Universidad Cristiana Central

(CCU), institución afiliada al Concilio de Colegios Superiores y Universidades Cristianas. Se investigaron las percepciones de 44 estudiantes que cursaban los niveles superiores de la carrera de educación o que ya eran maestros. El análisis de las respuestas de los estudiantes resaltó el papel que juega el clima del aula poniendo la base para la integración de la fe en la enseñanza. La integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje fue posible, de acuerdo con las descripciones hechas por los alumnos, por el clima que se percibe en el salón de clases. Sintiendo aceptados y apoyados por el profesor y por sus compañeros de clase, se sienten seguros para responder honestamente en clase.

Un segundo hallazgo del estudio fue descrito por los estudiantes que expresaron que la integración de la fe en la enseñanza-aprendizaje es facilitada cuando los docentes involucran activamente a los alumnos en el proceso de enseñanza por medio de las actividades de instrucción, especialmente cuando usan el método de aprendizaje cooperativo y el uso de preguntas.

En un nuevo estudio usando algunos datos del estudio original, así como los datos similares que recogieron de 31 estudiantes adicionales en otra clase de métodos educativos enseñada por el mismo profesor, Lawrence, Burton y Nwosu (2005) investigaron las perspectivas de los estudiantes acerca de la integración de la fe en la enseñanza-aprendizaje para determinar si se trata de una actividad del maestro o una actividad del estudiante. Este estudio fue guiado por cuatro ideas teóricas: la búsqueda del pensar cristianamente, el aprendizaje de procesos, el sitio de integración de la fe y el acercamiento a la integración. Los resultados encontrados en este segundo estudio confirmaron los del primero, dejando claro el papel que desempeña

el docente en la integración de la fe en la enseñanza. El alumno percibe la integración de la fe en la enseñanza cuando los profesores incluyen y desarrollan un variado repertorio profesional de metodologías y habilidades para integrar su fe en cualquier tema que estén enseñando. El aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje activas, el desarrollo del pensamiento crítico y la manera de encontrar resonancia con la fe permiten a los estudiantes integrar la fe en su propia experiencia de aprendizaje. A la vez el docente puede verificar si el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha dado correctamente.

Ream, Beaty y Lion (2004) llevaron a cabo una investigación en cuatro universidades religiosas: Baylor University (BU), Boston College (BC), Brigham Young University (BYU) y University of Notre Dame (ND). El estudio exploró las percepciones de los miembros de la facultad en las universidades religiosas académicamente exitosas con respecto a la relación entre fe y enseñanza-aprendizaje en sus instituciones. Examinaron los datos cualitativos para desarrollar una tipología de puntos de vista de la facultad con relación a la fe y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades religiosas. Examinaron las respuestas de los miembros de la facultad en las instituciones que sirvieron como base para el estudio. Las respuestas se colocaron en ocho distintos modelos, formando una tipología que se presentaron en un continuo lineal. Este continuo va desde el punto de vista según el cual la fe y la enseñanza-aprendizaje deben existir en separación completa hasta el punto de vista de que la fe y la enseñanza-aprendizaje deben existir en integración completa.

1. Modelo I: La fe y la enseñanza-aprendizaje están separadas y son independientes. Los miembros del personal docente tenían en mente que la materia de cada

esfera es totalmente distinta de la otra. Según ellos, las esferas son mutuamente excluyentes. Esta categoría sugiere que la fe y la enseñanza-aprendizaje no sólo están separados, sino que deben verse entre sí como independientes.

2. Modelo II. Integración limitada: La fe se halla integrada en el ambiente del campus, pero no en los planes de estudios. Insisten que la esfera apropiada de fe es el ambiente del campus pero no el académico. Así, esta categoría conserva la noción de que la fe y la enseñanza-aprendizaje tienen un volumen distintivo y el funcionamiento de las esferas separadas, pero no se ven como esferas totalmente independientes.

3. Modelo III. Integración limitada: La fe es individual y privada, pero no curricular. El tercer modelo limitó la relación de fe y enseñanza al individuo y su perspectiva privada en lugar del comunal y público. En esta categoría, los docentes usaron expresiones para celebrar fe como una dimensión valorada de la experiencia personal de uno debido a su capacidad de enriquecer la experiencia subjetiva del miembro del personal docente y del estudiante.

4. Modelo IV. Integración limitada: La fe es individual y pública, pero no curricular. La fe tiene que ver esencialmente sobre cómo vivir una vida cristiana ejemplar respecto a los colegas y estudiantes. La integración de la fe y la enseñanza-aprendizaje se logra o se manifiesta en la universidad cuando el docente en forma personal e individual ejemplifica a un creyente, con moral, viviendo la vida cristiana en forma honrada, siendo compasivo y humilde.

5. Modelo V. Integración limitada: El lugar de la fe en el plan de estudios es muy limitado. Algunos docentes coincidieron que mientras la fe tiene un papel legíti-

mo en el plan de estudios en una universidad cristiana, se restringe a muy pocos cursos. La fe no debe tener un papel en el resto del plan de estudios.

6. Modelo VI. Integración limitada: El lugar de la fe en el plan de estudios es limitado y especificado. Algunos miembros del personal docente sugirieron que mientras no pueden percibir ninguna conexión entre fe y enseñanza-aprendizaje en su disciplina, pueden ver semejante conexión en filosofía, religión o cursos de teología.

7. Modelo VII. El lugar de la fe en el plan de estudios: Es casi ilimitado porque es ética. Permiten un papel curricular muy ancho a la fe debido a la responsabilidad de la universidad religiosa promover la formación moral de los estudiantes.

8. Modelo VIII. Integración completa: La categoría final del modelo sobre la relación de fe y enseñanza-aprendizaje es integración completa. Esencialmente, las expresiones en esta categoría compartieron la noción de que la separación de fe y enseñanza-aprendizaje es artificial. Según los defensores de este punto de vista, fe y enseñanza-aprendizaje son dominios indisolublemente relacionados en una universidad cristiana. Así, fe y enseñanza-aprendizaje no pueden estar completamente separadas ni totalmente independientes.

### **Currículo formal e informal**

Holmes (1975, 1977) muestra que en la práctica educativa existen y se identifican niveles de integración de la fe en la enseñanza. Holmes presenta a los maestros de una escuela cristiana la *integración del acercamiento*. Holmes, sistematizado un poco por Akers (1977), presenta cuatro modelos comunes de integración de la fe y la enseñanza-aprendizaje: (a) la disyunción completa, (b) el orden, (c) la conjunción, (d) la integración o fusión.

Akers y Moon (1980) mostraron que el currículo incluye lo que se enseña por medio de cualquier experiencia, en la cual influye una institución educativa. Definieron el currículo formal como todo aquello que comúnmente se enseña en las clases impartidas como parte de un programa de educación superior. El currículo informal es todo aquello que se enseña por medio de experiencias de aprendizaje y que no son parte de los cursos o programas formales. Opinaron que al integrar la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje, como en cualquier otra actividad crucial, la falta de planeación es en realidad planear el fracaso. En la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje ningún elemento puede ser dejado a la casualidad, especialmente la práctica. Los maestros no pueden más que desear que sus alumnos tengan la oportunidad de poner en práctica las percepciones cristianas obtenidas. Deben planear y programar toda la secuencia de aprendizaje para poder integrar la práctica.

El desarrollo y la vigilancia del plan de estudios es función muy importante de cualquier institución educativa en el nivel terciario donde hay menos restricciones en el plan de estudios que en los niveles más bajos. El plan de estudios es importante para cualquier institución educativa porque determina uno de los propósitos primarios de la existencia de una institución. Debe aproximarse por consiguiente con un punto de vista bíblico, para crear la cosmovisión. Debe mostrar eso en la vida misma, pues no hay ninguna división artificial entre lo sagrado y lo secular (Holmes, 1985).

Knight (1994) mencionó que la sobrevivencia de los colegios superiores adventistas no merece el esfuerzo si no son capaces de producir un producto único. Su producto debe llenar el vacío que las otras instituciones no pueden llenar. Con el fin

de alcanzar este objetivo, los encargados de planificar el currículum deben definir qué es lo singular, lo único de la educación superior adventista.

White (2005b) declaró:

La razón de que la educación cristiana es superior, es que tiene un fundamento insustituible. En el sentido más elevado, la obra de la educación y de la redención son una, pues tanto en la educación, como en la redención, nadie puede poner otro fundamento fuera del que está ya puesto, el cual es Jesucristo. (p. 30)

Los diferentes enfoques filosóficos de la educación darán como resultado currículos diferentes. Esto quiere decir que el currículum de las universidades adventistas no debe ser sólo un reajuste o adaptación del currículum secular de la sociedad en general. La cristiandad tiene una visión única del mundo. Por lo tanto, el currículum adventista debe incorporar un marco filosófico y un contenido único. Las universidades adventistas existen para ayudar a la iglesia a llevar a cabo su misión especial en el mundo. Lo medular de una filosofía adventista de la educación debe centrarse en los principios bíblicos. Una perspectiva tan radical exige que el currículum de una universidad adventista tenga una reorientación y nuevo enfoque. El desafío que enfrentan los encargados de planificar el currículum de una universidad adventista es el de ir más allá de una visión curricular focalizada en segmentos y pedazos, para integrar clara y útilmente los detalles del conocimiento en el esquema bíblico. No es suficiente añadir “cursos cristianos” al currículum, sino que la visión adventista del mundo debe reflejarse en todo el currículum (Knight, 1994).

Becerra (2003) señaló que el currículum apunta, por supuesto, a la mejor preparación posible para que un estudiante enfrente la vida y el mundo del trabajo con las mejores herramientas para ser un ciudadano útil y de éxito. En el marco de la cos-

movisión cristiana los cursos componentes de un determinado programa integran la fe en la enseñanza y cada materia procurará hacer su aporte en el desarrollo, no sólo intelectual, sino también espiritual, físico, social, emocional y vocacional del estudiante.

En definitiva está claro que existe una relación de dependencia absoluta entre currículum, finalidad educativa y calidad de la educación. El currículum se diseña, se elabora, se desarrolla, se conduce y se evalúa para el logro de una finalidad educativa y el nivel de logro de la finalidad, por parte de los educandos, va a señalar el nivel de calidad de la educación (González Maura, 2004).

Vallejo Cedeño (2004) mencionó que la mayoría de las instituciones educativas confrontan continuamente diferentes dificultades para integrar la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo formal e informal. Algunas de las causas o razones tienen que ver con la filosofía institucional, la cosmovisión de los docentes, la formación académica, la información que los docentes tienen de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la planeación e implementación del currículo. Añade que para entender por qué es necesario integrar la fe cristiana en el currículo formal, es indispensable que se comprenda (a) cuál es el propósito original de las universidades adventistas, (b) qué significa educar desde el punto de vista cristiano adventista, (c) cuáles son los objetivos de la educación cristiana contemporánea, (d) cuál es la mayor necesidad de formación académica cristiana de los docentes y (e) qué formación cristiana necesitan especialmente los estudiantes, cuyas mentes inquietas están cada vez más expuestas a teorías, ambientes y filosofías no cristianas.



Korniejczuk (2005) afirmó que el perfil del docente universitario adventista tiene un concepto más amplio y un fin más elevado que los más exigentes perfiles seculares, porque su impacto sobre los estudiantes es mayor que el requerido en las instituciones comunes. Requiere de un trabajo concienzudo de los maestros en la determinación del currículo, la selección de los contenidos y su organización, la selección de las experiencias de aprendizaje y las estrategias de evaluación. Una de las primeras tareas del docente frente a una asignatura es determinar qué va a enseñar y qué no va a enseñar. Esa decisión es crucial y no solamente está determinada por el nivel de la asignatura sino por la cosmovisión y las presuposiciones filosóficas, los conocimientos, los gustos del docente y las necesidades del estudiante. Si el profesor distingue qué contenidos son indispensables, esenciales, tanto él como sus estudiantes verán claramente la importancia que les asigna. Esta importancia estará marcada por el tiempo que se dedique a ellos, la manera como recurre o utiliza esos contenidos y las aplicaciones que le da. Es importante que también sea claro en determinar qué contenidos son necesarios, sin ser esenciales, y cuáles son simplemente accesorios, porque la importancia que el maestro le dé a los contenidos va a tener un impacto profundo en sus estudiantes.

Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges (2005, 2009a) señalaron que al diseñar el currículo en una institución adventista, el educador no puede olvidar el perfil del alumno que debe forjarse día a día. Su compromiso no es con el hombre, sino con Dios, creador mismo, sustentador e inventor de la educación adventista. El docente que trabaja en instituciones adventistas debe preguntarse de qué manera puede diseñar el currículo, para formar candidatos para el cielo y qué ingredientes debe

permea el currículo, de tal manera que la visión celestial pueda ser una realidad para cada estudiante. El docente adventista, al diseñar cada día sus clases, requiere considerar a quién le concede el primer lugar en sus clases, a quién le rinde respeto, honor y reverencia. El temor a Dios implica darle reconocimiento en todas las actividades y circunstancias. El docente adventista debe desarrollar en sus alumnos la conciencia de que Dios es Dios, que es grande, que es todopoderoso, que lee los pensamientos, que es omnipotente y omnisapiente. Debe saber que Dios merece respeto sublime, por su obra creadora, sus leyes, su palabra y su presencia. Al diseñar su currículo, el docente adventista prepara a los alumnos para ser agentes de Dios, (a) fomentando el hábito de la obediencia a Dios, (b) desarrollando un carácter que alabe a Dios, (c) viviendo una vida que lo represente y (d) testificando por Dios. Al diseñar el currículo, el maestro debe considerar espacio para darle la oportunidad al alumno de practicar el servicio al prójimo. El proceso de enseñanza-aprendizaje rompe la fase teórica y trasciende a la fase de la vida real, en la cual la prosperidad y el valor de la vida a los ojos del cielo giran en torno del servicio hacia el prójimo. Al diseñar el currículo, tomando en cuenta el perfil del egresado, el docente adventista tendrá presente que el motivo primordial por el cual existen las instituciones adventistas es la salvación de las almas.

#### Docentes y alumnos universitarios en el currículo formal

Walthall (1992) mencionó que los docentes universitarios deben entender que la necesidad de conocimiento de los estudiantes va más allá del mero hecho de sacar un título. Los estudiantes necesitan desarrollar una sana filosofía bíblica comple-

mentaria al conocimiento profesional. Como segunda área de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de gran importancia, es la aplicación de los aspectos prácticos de los principios bíblicos a las situaciones de la vida real.

Knight (1994) indicó que, para los educadores adventistas, el problema es completamente diferente, porque saben cuál es el conocimiento más valioso y son conscientes de las mayores necesidades humanas. Reconocen que la visión cósmica que ofrece la Biblia trasciende el limitado dominio humano. La inspiración no sólo revela la condición humana, sino también provee el remedio para esa condición. Además, los profesores adventistas son conscientes de que todas las materias tienen significado a la luz de la cosmovisión bíblica. En realidad, el problema de los educadores adventistas no es encontrar un modelo de conocimiento en relación a este centro, sino en aplicar lo que saben.

El profesor cristiano aporta a su llamado dos tipos de habilidades especiales, a diferencia de su colega secular que maneja sólo la materia a enseñar: (a) la habilidad para amar a la juventud como Cristo los amó y (b) la habilidad para modelar ante sus estudiantes el proceso de pensar en forma cristiana. La primera tiene que ver con una perspectiva paterna y pastoral que debe caracterizar cada contacto profesor-alumno. La segunda es una función profética que significa pasar cada cosa bajo la crítica cristiana, contrastando la perspectiva temporal con la eterna. Es pensar en dimensiones cósmicas y eternas, esforzándose por examinar todo desde el punto de vista celestial (Akers, 1995).

En la declaración sobre la filosofía adventista de la educación (Rasi et al., 2002) queda de manifiesto que el educador cristiano actúa en la sala de clases como

ministro de Dios en el plan de redención. La mayor necesidad de los estudiantes es la de aceptar a Cristo como Salvador e integrar en su vida los valores cristianos que los orientarán a servir al prójimo. El currículo formal y el no formal coadyuvan para que los estudiantes alcancen su máximo potencial en el desarrollo espiritual, mental, físico, social y vocacional. La preparación de los estudiantes para una vida de servicio orientada hacia su familia, la iglesia y la comunidad constituye el objetivo primordial de la labor que realiza la universidad. El maestro o profesor desempeña un papel de importancia fundamental. Idealmente, debería ser un adventista auténtico y también un modelo de virtudes cristianas y de competencia profesional.

Es por eso que es tan importante que la vida del profesor y su forma de ver el mundo sean plenamente cristianos. Este modelado es manifiesto y también sutil, porque en aquello que el profesor calla y en aquello con lo cual se sintoniza, habla poderosamente a sus alumnos acerca de qué cosas valen la pena ser tratadas y consideradas importantes.

Knight (2002) aseveró que, dentro del sistema de educación formal, el docente es el profesional educativo más influyente en términos de su impacto en las personas en proceso de maduración. Si el maestro ocupa el centro del proceso educativo, entonces es igualmente cierto que el maestro cristiano mantiene una posición central en la escuela cristiana. Con esto en mente, Gaebelien (1968) escribió que no puede haber educación cristiana sin maestros cristianos. Una enseñanza crucial de la enseñanza cristiana es ayudar a los alumnos no solamente a internalizar el amor de Dios sino también a externalizarlo. Los maestros, como agentes de reconciliación, necesitan ayudar a sus alumnos a descubrir sus propios roles en el plan de Dios para

la reconciliación y la restauración. Los maestros necesitan ir más lejos que el promedio de su profesión; buscarán ir más allá de las pautas mínimas establecidas por las agencias acreditadoras. Los maestros cristianos serán personas que puedan entender tanto como comunicar los temas de su especialidad en el contexto de una cosmovisión cristiana.

#### Papel del educador adventista y la integración de la fe en la enseñanza en el currículo formal

Akers y Moon (1980) mostraron que la integración del aprendizaje, la fe y la práctica es apropiada en cada materia que se enseña comúnmente. Todas las materias de las diferentes áreas involucran ideas, actitudes, temas, procesos mentales y valores morales. En cada materia, los métodos de enseñanza usados tienden a crear valores cristianos o valores no cristianos, así como actitudes y estilos de vida.

Akers (1993) señaló que los profesores cristianos que desean seriamente integrar la fe y la enseñanza deben estudiar la forma cómo ser más sensibles a los temas éticos, morales y espirituales contemporáneos y cómo relacionarlos con su materia.

Knight (2002) recomendó a los docentes universitarios esforzarse por mejorar cada vez más su propia competencia y por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación de cada una de las disciplinas en el contexto de una visión coherente del mundo. Los docentes cristianos están llamados a ser testigos y educadores de una vida cristiana auténtica, que manifieste la integración lograda entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría cristiana. Todos los docentes deberán estar animados por los ideales académicos y por los

principios de una vida auténticamente humana. El asunto que debe comprender el educador cristiano es que la enseñanza de cualquier disciplina en la escuela cristiana no es una modificación del enfoque utilizado en las escuelas no cristianas. Por el contrario, es una reorientación radical de ese tema dentro del marco filosófico del cristianismo.

Knigh presentó las cualidades de un educador cristiano:

1. Las cualidades espirituales: Como resultado debe tener él mismo la vida de Cristo y estar poseído por el Espíritu de Dios.

2. Las cualidades intelectuales: También será un alumno que continuamente crece en su propio desarrollo mental.

3. Las cualidades sociales: Uno de los regalos más beneficiosos que puede ofrecer a sus alumnos es el del compañerismo en el trabajo y en el juego, además del tacto, la paciencia, la simpatía, la comprensión, el respeto, la confianza, la firmeza, la flexibilidad y la imparcialidad.

4. Las cualidades físicas: Debería ser una persona que busque la salud física y el equilibrio en su propia vida al seguir las leyes de salud.

Korniejczuk (2004) señaló que una tarea de descubrimiento importante del profesor cristiano es la de encontrar los principios filosóficos básicos sobre los cuales puede asentar la asignatura. Es una tarea de búsqueda y descubrimiento de la verdad. El docente debe ser un estudioso de lo que significa ser un especialista en su disciplina desde una perspectiva bíblica y cristiana. Esta tarea de descubrimiento consiste en remontar las prácticas en busca de las teorías y presuposiciones y navegar por las corrientes de la verdad desprendidas de la Palabra de Dios.

White (2005b) declaró:

El docente cristiano tiene uno de los blancos más nobles en su quehacer académico; es el de plasmar en los educandos una personalidad integral. La edificación del carácter es la obra más importante que jamás haya sido confiada a los seres humanos y nunca antes ha sido su estudio diligente tan importante como ahora. (p. 225)

Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges (2005, 2009b, 2009c) declararon que el docente, frente a un grupo, hoy toma también el lugar de Jesús en el aula. Es una bendición para el docente ser un instrumento para que la voz de Dios pueda seguir hablando y enseñando a los alumnos. Los docentes y los alumnos tienen la sublime oportunidad de ser testigos del plan de educación del modelo divino. El docente que trabaja con fe proyecta esta fe al alumno. La integración de la fe hace singular el plan educativo institucional y de enseñanza. Sobre todo deja el espacio para que cada alumno sea enseñado por el Espíritu Santo. El docente adventista fomenta la fe en Dios en el alumno cuando crea momentos para investigar la Biblia en los diferentes asuntos de estudio. Enseña y permite que el alumno confíe en las promesas de la Biblia. Estudia, analiza e imita la vida de los hombres que con fe sirvieron a Dios. Instruye en las obras y los caminos de Dios. El maestro que es un agente divino en el salón toma en cuenta el elemento de la fe. El docente adventista enseña el temor a Dios mediante la adhesión a los principios de la palabra de Dios en la vida diaria, al manifestar respeto profundo hacia las cosas de Dios, al aprender a escuchar la voz de Dios y al aprender a alabar a Dios en todas sus actividades. El docente que forma candidatos para el cielo debe reconocer su papel como agente de Dios ante el alumno. Dios mismo señala que el objeto de la educación es redimir. El plan que une al cielo es la redención del hombre.

White (2005a) declaró que los docentes deben hacer por sus alumnos algo más que impartir conocimientos de los libros:

Su posición como guías e instructores de los jóvenes es de la mayor responsabilidad, porque les ha sido confiada la obra de amoldar la mente y el carácter. Los que emprenden esta obra deben poseer un carácter bien equilibrado y simétrico. deben ser refinados en modales, aseados en su indumentaria, cuidadosos en todos sus hábitos; y deben tener aquella verdadera cortesía cristiana que gana la confianza y el respeto. El mismo maestro debiera ser lo que desea que lleguen a ser sus alumnos. No puede llamarse educador, ni esta preparado para trabajar como instructor de jóvenes, a menos que tenga en su propia alma un conocimiento de Dios y de Cristo. No puede ser verdadero educador hasta tanto él mismo no esté aprendiendo en la escuela de Cristo, recibiendo una educación del Instructor divino. (p. 39)

Korniejczuk (2005) concuerda con White (2005a) en que el docente no solamente enseña por lo que dice, sino mucho más por lo que modela. Para el docente, éste constituye el mayor desafío: modelar una relación salvadora con Cristo, modelar un crecimiento constante en la dimensión intelectual y vivir la vida de Cristo como maestro en la formación de discípulos. Además, tiene el desafío de ser un modelo en salud, disposición alegre y temperamento equilibrado. El poder de la vida de un maestro perdura más allá del tiempo que pasa con el estudiante y aun trasciende la vida misma del docente. Un modelo admirado es deseable de ser imitado. El estudiante ve en sus maestros modelos a imitar. Allí se produce el discipulado: docentes y alumnos en colaboración, en un trabajo conjunto. El conocimiento de la integración es un factor importante en el proceso de la implementación. Cuando los docentes tienen una idea clara y comprensiva de lo que involucra la integración de la fe, tienden a proveer una perspectiva cristiana más coherente. Es importante el conocimiento de los temas bíblicos y de los valores que subyacen en la asignatura, así como el conocimiento del perfil ideal del docente cristiano en determinada área. El profesor



que no está involucrado en la producción de conocimiento, en la búsqueda de nuevos horizontes y en la resolución de problemas, se convierte en un repetidor y no en un autor. No tiene un discurso fresco para sus estudiantes y fácilmente entra en una rutina que debilita la vida académica en su especialidad y en la institución.

### **Resumen**

La revisión de la literatura muestra que la educación superior es tema de preocupación, de análisis, de investigación, de cambios, de tensiones y desafíos en todos los ámbitos y sectores de la sociedad actual, con mayor énfasis en las dos últimas décadas. Estas preocupaciones tienen que ver especialmente con la globalización, la masificación, el financiamiento y otros problemas, superables al educar y preparar al ser humano para que pueda salir adelante a pesar de los desafíos de la sociedad moderna.

El conocimiento deja de ser estable, escaso y lento, debiéndose ampliar y actualizar de forma constante a lo largo de toda la vida. La educación superior a nivel mundial busca alcanzar objetivos claros en relación a una educación para todos y una educación para toda la vida.

La institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información y el aprendizaje. El cambio de paradigma educativo es una tendencia clara en la educación superior, pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, en el aprendizaje y en el alumno. El profesor universitario debe afrontar nuevas demandas, tanto sociales como institucionales, tales como la revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, el centrar la atención en el

aprendizaje y en el alumno, la revisión de las metodologías y medios utilizados, los modelos de evaluación, la utilización de las TIC y los campus virtuales. El profesor universitario debe poseer conocimientos, estrategias, actitudes, comportamientos, habilidades y pensamiento crítico, para que en su nuevo rol que le impone el cambio de paradigma sea un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje, un orientador experto, un moderador del proceso de enseñanza y un diseñador de proyectos de investigación, relacionados con su ámbito curricular o afines y/o con su propia docencia.

A inicios del siglo XXI parece haber un cambio en el foco de la educación superior. La literatura apoya la existencia de un conflicto entre humanismo y fe. Durante mucho tiempo se dio gran énfasis a la erudición, el predominio de la razón humana y la creencia en el progreso humano por medio de la ilustración; era la meta por alcanzar. El hombre bien preparado y educado en el saber humano no ha satisfecho las necesidades ni ha solventado los problemas y los desafíos de una sociedad de cambios acelerados. En los últimos años del siglo XX y en los primeros del siglo XXI, se busca afanosamente como conectar en el ser humano el conocimiento con la capacidad de integrarlo e implementarlo para su propio beneficio y para bien de los demás. Falta algo más que la erudición en la formación del ser humano. Los entendidos en educación no han querido reconocer, por su formación humanista, que además de la ilustración, el hombre necesita integrar la fe en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La dimensión espiritual y la sabiduría divina integrada con el conocimiento formarán un ser humano sensible a las necesidades, con vocación de servir a Dios en primer lugar y luego a su prójimo. La verdadera sabiduría del hombre está en usar

el conocimiento para bienestar propio y bienestar de los demás, sintiéndose parte de la solución divina a la problemática de la sociedad actual.

La revisión de la literatura ha mostrado que las instituciones de educación superior, ya sean privadas o estatales, de formación religiosa o no, todas, sin excepción, tienen como prioridad el objetivo de reclutar, mantener y desarrollar docentes calificados. Un creciente grupo de usuarios cristianos anda en búsqueda de instituciones no tan grandes, antiguas, famosas y renombradas. Desean instituciones pequeñas que ofrezcan un currículo flexible, integrador e innovador. Instituciones con catedráticos que instruyan, eduquen y formen, con alto sentido crítico y ético, con una formación integral técnica, científica, social, espiritual, basada en principios y valores cristianos. Aunque las técnicas de información y comunicación día a día aumentan, se desarrollan, se actualizan y se convierten en una herramienta muy importante en el mundo educativo, los docentes continúan siendo el material humano más importante con el que cuentan las universidades para afrontar los desafíos, las tendencias y los cambios de enfoque de la educación superior.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **Introducción**

La presente investigación tuvo como objetivo identificar en qué medida los docentes de las universidades adventistas de México integran la fe en la enseñanza en el currículo formal, a la luz del modelo propuesto por Korniejczuk (1994) e identificar si el compromiso espiritual, el estilo de vida, el compromiso docente, liderazgo y satisfacción laboral son factores en la vida del docente que inciden en su ubicación en los niveles de integración de la fe.

A continuación se señalan el diseño del estudio, los participantes, la instrumentación, la recolección de datos y los procedimientos para su análisis estadístico.

#### **Diseño del estudio**

El estudio fue de tipo descriptivo. A la vez fue correlacional y usó técnicas cualitativas y cuantitativas. Fue descriptivo porque, de acuerdo con Best y Khan (2006), la investigación descriptiva refiere minuciosamente e interpreta *lo que es*. Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. El estudio midió el conocimiento, la convicción, la preparación y la implementación de la fe en la enseñanza de los docentes de las universidades adventistas de México. El proceso de la investigación descriptiva

rebasar la mera recolección y tabulación de los datos; va a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación (Best y Khan, 2006). El estudio clasificó a los docentes en los diferentes niveles de integración de la fe y analizó e interpretó si los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral inciden en su ubicación. El investigador cuando realiza un estudio descriptivo no debe ordenar o manipular las variables para hechos a suceder. Los hechos observados y descritos deben haber sucedido. La investigación descriptiva implica sucesos que han tenido lugar. Los únicos elementos que manipula el investigador son sus métodos de observación y descripción y el modo en el que analiza las relaciones. La investigación descriptiva puede ser utilizada también para identificar metas u objetivos y señalar los caminos por los que pueden ser alcanzados. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

El estudio a la vez fue correlacional. La investigación correlacional básicamente mide dos o más variables, estableciendo su grado de correlación, pero sin pretender dar una explicación completa (de causa y efecto) al fenómeno investigado. Sólo

investiga grados de correlación y dimensiona las variables. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. La investigación correlacional es un tipo de estudio descriptivo que tiene como propósito evaluar la relación o asociación no causal que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables. Es decir, mide cada variable presuntamente relacionada y después también mide y analiza la correlación. Tales correlaciones se expresan en hipótesis sometidas a prueba (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Además se usaron técnicas cuantitativas y cualitativas. En el área de la educación, la investigación mixta, que hace uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, permite acercarse a los fenómenos de una manera más completa para comprender la realidad. Hittleman y Simon (1992) explican con claridad que en la investigación descriptiva siempre se formula la pregunta: “¿qué existe?” y para contestarla se usan métodos cuantitativos o cualitativos. El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema. El enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno; implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva. Como señalan Teddlie y Tashakkori (2003, citados en Hernández Sampieri et al., 2006), un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos y en el reporte del estudio.

Las técnicas cuantitativas consisten en la recolección de datos al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica, para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. La investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos. Asimismo brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos. Además, facilita la comparación entre estudios similares. La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible, sigue un patrón predecible y estructurado, utiliza la lógica o razonamiento deductivo, pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo a una colectividad mayor y su meta principal es la construcción y la demostración de teorías (Hernández Sampieri et al., 2006). La investigación usó técnicas cuantitativas porque planteó un problema delimitado y concreto: ¿En qué medida los docentes de las universidades adventistas de México, integran, en el currículo formal, la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el modelo propuesto por Korniejczuk (1994)? Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, compromiso docente, liderazgo y satisfacción laboral ¿son predictores de la ubicación en los niveles de la integración de la fe de los docentes de las universidades adventistas de México? Una vez planteado el problema de estudio, se revisó lo que se ha investigado anteriormente. Sobre la base de la revisión de la literatura se construyó un marco teórico, del cual se derivó la hipótesis del estudio. La hipótesis sometida a prueba contiene variables acerca de los niveles de integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje de los docentes universitarios adventistas y los fac-

tores en la vida del docente universitario compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente, y satisfacción laboral. Mediante el empleo de un cuestionario se recogieron los datos numéricos de los participantes. La hipótesis se sometió a prueba mediante procedimientos estadísticos, para determinar si estos factores son predictores para la categorización de los docentes en los diferentes niveles de integración de la fe.

Las técnicas cualitativas consisten en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Produce datos descriptivos con las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Hernández Sampieri et al., 2006). Realiza descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, para captar el sentido que las personas dan a sus actos, ideas, emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos del mundo que les rodea. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recalca datos expresados mediante el lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas (Todd, Nerlich y



McKeown, 2004). Al explorar el proceso de implementación de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere la interpretación. Al estudiar el proceso de cambio con un grupo de docentes experimentados que intentan implementar la integración de la fe en sus clases, la utilización del método cualitativo resulta muy conveniente. Bogdan y Biklen (1982) comentan que los investigadores cualitativos no están preocupados con el producto sino con los procesos y los significados que las personas asignan a sus vidas. La investigación cualitativa es corriente en las ciencias humanas, mientras que en las ciencias naturales la tendencia es a favor del enfoque cuantitativo. No obstante, muchos fenómenos pueden ser estudiados con cualquiera de ambos métodos, o con ambos, y es al investigador a quien corresponde elegir. Para los fines de este estudio se usaron mayormente técnicas cualitativas al realizar las entrevistas a los docentes y a los alumnos de las universidades adventistas seleccionadas. El análisis de los planes de las materias que enseñan los docentes y el análisis de los documentos oficiales de las instituciones (filosofía, declaración de misión, declaración de visión, el plan estratégico de desarrollo institucional) son técnicas cualitativas. También se usaron técnicas cuantitativas en el análisis estadístico de los datos obtenidos al administrar el cuestionario elaborado para este estudio.

### **Participantes**

Diversos autores (Hopkins, Hopkins y Glass, 1997; Norman y Streiner, 1996; Ostle, 1992; Salkind, 1999) explican que la población es el grupo posible de participantes al cual se desea generalizar los resultados del estudio. Una población no solo se refiere a la gente, sino que puede ser una empresa, una industria o un grupo de empleados. Es el total del caso de estudio (Namakforoosh, 2002).

La población para esta investigación tuvo como unidad de análisis primario a todos los docentes de las universidades adventistas de México, durante el curso escolar 2009.

La decisión para conducir la investigación en México se basó en tres razones principales:

1. En este país nunca se había realizado una investigación similar a nivel universitario.
2. Algunos investigadores estaban conduciendo estudios similares en universidades adventistas y no adventistas en otros países.
3. Se trata de un país con una riqueza cultural variada, particular, y una tradición religiosa muy conocida.
4. El estudio con la población definida precedentemente resultó conveniente para el investigador.

#### Unidades de análisis intermedias

Las unidades de análisis intermedias en el estudio fueron las universidades adventistas de México. Las universidades adventistas seleccionadas se ubican en México. La Universidad de Montemorelos, ubicada en el estado de Nuevo León, es la institución de estudios superiores administrada directamente por la División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día. La Universidad de Navojoa, localizada en el estado de Sonora, pertenece a la Unión Mexicana del Norte y la Universidad Linda Vista, ubicada en el estado de Chiapas, pertenece a la Unión Mexicana del Sur. Las tres universidades cuentan con 250 docentes. A continuación se describen las universidades seleccionadas.

### **Universidad Linda Vista**

La Universidad Linda Vista es una universidad privada en el Estado de Chiapas, en el sur de México. Está afiliada a la Iglesia Adventista del Séptimo Día. La universidad empezó como Colegio Linda Vista, con su primera ubicación en Teapa, Tabasco. Después de unos años, se trasladó a un nuevo lugar, en las montañas de Chiapas, cerca de Pueblo Nuevo, Solistahuacán, en una finca llamada Santa Cruz, donde se fundó lo que hoy día conocemos como la Universidad Linda Vista. Las escuelas y facultades que ofrecen las opciones de estudio son las siguientes: Facultad de Ciencias Administrativas, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Sistemas Computacionales, Escuela de Teología y Escuela de Enfermería.

Tiene algo más de 500 alumnos matriculados, e incluye su propio Colegio Linda Vista, con un gran número de alumnos en los niveles de educación primaria, secundaria y preparatoria. Durante el año escolar 2008-2009 la Universidad Linda Vista contó con 49 docentes universitarios.

### **Universidad de Navojoa**

La Universidad de Navojoa se encuentra ubicada en el noroeste de la República Mexicana en el estado de Sonora, enclavada en el corazón del Valle del Mayo, en el kilómetro 13 de la carretera Navojoa-Huatabampo. Comprende 50 hectáreas de tierra agrícola, edificios y equipo. El 14 de mayo del año 2001 recibió el reconocimiento de validez oficial por el Gobierno del Estado de Sonora, para nacer como Universidad de Navojoa. Su oferta académica es la siguiente: licenciaturas en Nutrición, Administración de Empresas, Ingeniería en Sistemas Computacionales y

Teología. También ofrece Maestría en Educación con especialidad en Administración Educativa, Currículo e Instrucción y Enseñanza Superior. Actualmente cuenta con 57 docentes.

### **Universidad de Montemorelos**

La Universidad de Montemorelos es una institución privada, ligada a la División Interamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Está localizada en la ciudad de Montemorelos, estado de Nuevo León, México, en el centro de una zona citrícola y vinculada con actividades agroindustriales propias de la región. Debido a la afiliación religiosa de su organización, valores y procedimientos, la Universidad de Montemorelos capta estudiantes de muy diversas partes del país y del mundo.

La institución está acreditada y certificada por distintos organismos y entes académicos de la Iglesia Adventista del séptimo Día y de México. La Universidad de Montemorelos ha establecido convenios de afiliación, de colaboración y programas de extensión con más de una docena de universidades adventistas alrededor del mundo.

Ofrece variadas opciones de estudio en sus diversas facultades y escuelas: Facultad de Ciencias Administrativas, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Educación, Facultad de Ingeniería y Tecnología, Facultad de Teología, Escuela de Arte y Comunicación y Escuela de Música. La Universidad de Montemorelos cuenta con 160 docentes.

## Unidades de análisis primarias

Las unidades de análisis primarias en el estudio fueron los docentes de las universidades adventistas de México. En total suman cerca de 250 docentes. De esta cantidad, se obtuvo información de 201 docentes que se incluyeron en este estudio.

## Instrumentación

Grajales (1996) afirma que uno de los aspectos más importantes de una investigación tiene que ver con los instrumentos que se utilizan para la recolección de los datos. Namakforoosh (2000) agrega que un buen instrumento de medición debe incluir tres características: validez, confiabilidad y factibilidad. Las describe de la siguiente manera:

1. Validez: Se refiere al grado en que la prueba está midiendo lo que en realidad se desea medir.

2. Confiabilidad: Se refiere a la exactitud y a la precisión de los procedimientos de medición.

3. Factibilidad: Se refiere a los factores que determinan la posibilidad de realización, tales como factores económicos, conveniencias y el grado en que los instrumentos de medición sean interpretables.

En el estudio se usaron los siguientes instrumentos: (a) el cuestionario para docentes de las universidades adventistas, (b) las entrevistas semiestructuradas programadas con los docentes y los estudiantes de las universidades seleccionadas y (c) las guías para el análisis de los diferentes documentos disponibles.

## El cuestionario

Tenorio Bahena, Luiz Cervo y Alcino Bervián (1996) sostienen que el cuestionario es una serie de preguntas que adopta diferentes presentaciones, según la propuesta del investigador. El cuestionario es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos. El sujeto que responde proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

### **Estructura del cuestionario**

En el estudio se utilizó la Encuesta para Docentes de las Universidades Adventistas de México (EDUAM). El cuestionario estuvo organizado en tres partes (ver Apéndice A). La primera tuvo que ver con la información demográfica del encuestado. Se usó como parte 2 del instrumento el cuestionario para docentes validado por Korniejczuk (1994), con el cual se determinó el interés y el nivel de implementación de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente en el salón de clases. Como parte 3 del instrumento, se usó el cuestionario sobre algunos aspectos de la vida del docente.

*Parte 1.* La primera parte del cuestionario incluyó preguntas relacionadas con variables demográficas de los docentes: (a) edad del grupo, (b) género, (c) años de experiencia como docentes, (d) áreas y niveles en que enseñan, (e) carga académica, (f) afiliación religiosa, (g) antigüedad denominacional, (h) número de años de educación adventista, (i) si creció en un hogar adventista, (j) grado máximo académi-

co, (k) institución donde obtuvo los grados académicos, (l) estudios teológicos o religiosos y (m) fuente de conocimiento de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Parte 2.* Se usó el cuestionario para docentes validado por Korniejczuk (1994). La segunda parte estuvo subdividida en dos secciones. La primera sección incluyó 20 enunciados relacionados con conocimiento, interés, manejo y dificultad de la materia. Los enunciados 1, 3 y 13 estaban relacionados con la percepción docente del conocimiento de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados 1 y 3 tuvieron puntuación revertida. Los enunciados 6, 7, 10, 16, 18, y 19 estaban relacionados con el grado de interés de los docentes con respecto a la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enunciado 7 tuvo puntuación revertida y los enunciados 16 y 19 estaban más relacionados con los docentes que no estaban implementando actualmente en sus materias la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los enunciados 2, 4, 5, 8, 11, 12, 15 y 17 apuntaron a diferentes asuntos que los docentes tienen en relación con la administración. Algunos de ellos se relacionaron más con los docentes que están implementando la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el enunciado 4, que incluyó la opinión de los superiores de cómo el docente implementa la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enunciado 8 indagó sobre quién es el responsable de tomar las decisiones en cuanto a la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enunciado 12 investigó en qué cambiaría la forma de enseñar si el docente implementara la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enuncia-

do 15 pretendió averiguar si el docente está sobrecargado con otras cosas, por lo cual no tiene el tiempo para integrar la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enunciado 17 tuvo que ver con el tiempo que se necesita para la implementación de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados 9 y 14 estaban relacionados con la planeación y preparación de los docentes para la implementación de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enunciado 20 reveló la dificultad de implementar la fe en las materias que el docente enseña.

La segunda sección de la segunda parte incluyó 12 enunciados relacionados con el nivel de la implementación de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados 21, 24, 27 y 31 describieron los cambios de técnicas para el proceso de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados 22, 26, 28, 29 y 32 revelaron el involucramiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados 23, 25 y 30 describieron la colaboración de la universidad en el proceso de la integración de la fe.

*Parte 3.* La tercera parte del cuestionario incluyó 70 enunciados relacionados con algunos aspectos de la vida del docente universitario. Los enunciados 1, 6, 7, 16, 22, 23, 37, 38, 43, 44, 52, 53, 58, 59 y 69 describieron el compromiso espiritual del docente que iba en dos direcciones: (a) vertical, que evaluó su relación con Dios y su vida devocional, que tiene que ver con la adoración, la mayordomía, la asistencia a la iglesia y el estudio de la Biblia; (b) la dirección horizontal, que reflejó su compromiso y relación con las personas, manifestados por el evangelismo, el servicio, la hospita-



lidad y la ayuda al prójimo. Los enunciados 16, 53 y 69 tuvieron puntuación revertida. Los enunciados 2, 8, 9, 17, 24, 25, 36, 39, 45, 46, 54, 60, 61 y 68 revelaron si existe un compromiso con la perspectiva del estilo de vida del docente cristiano adventista, que incluye comportamientos, hábitos, actitudes, valores y la visión del mundo que desarrolla y refleja. La forma de alimentarse, las relaciones personales y familiares y como cuida su cuerpo. Los enunciados 8, 9, 17 y 54 tuvieron puntuación revertida. Los enunciados 3, 10, 11, 18, 26, 27, 35, 40, 47, 48, 55, 62, 63 y 70 refirieron la capacidad de liderazgo que posee un docente de ejercer influencia sobre un grupo de compañeros o de alumnos o de hacer que estos modifiquen su conducta de una manera voluntaria e informal. Es la influencia, arte, modelo o proceso que desarrolla un educador al influir sobre sus alumnos o compañeros para que se esfuercen en forma voluntaria y con entusiasmo para lograr los objetivos del grupo. La imagen del liderazgo docente puede ayudarnos a comprender al educador formador como agente y dinamizador de grupos en los contextos educativos. El enunciado 27 tuvo puntuación revertida.

Los enunciados 4, 12, 13, 19, 20, 28, 29, 30, 34, 41, 49, 56, 64 y 65 tuvieron que ver con la actitud y responsabilidad del educador hacia su profesión y hacia los educandos. Su constante superación y actualización en su área de estudio. Preparación física, mental, intelectual y espiritual para las clases que imparte. El enunciado 49 tuvo puntuación revertida. Los enunciados 5, 14, 15, 21, 31, 32, 33, 42, 50, 51, 57, 66 y 67 describieron la actitud del docente frente a su propio trabajo. Tal actitud está basada en las creencias y valores que el docente desarrolla sobre su propio trabajo. Refleja el grado en el cual un docente se identifica con la universidad en particular

donde labora, con sus metas y su deseo de mantenerse en ella como uno de sus miembros del personal. La actitud del docente es determinada conjuntamente por las características actuales del puesto que desempeña, de su grado académico, experiencia, así como por las percepciones que tiene de lo que “debería ser”. Los enunciados 21 y 42 tuvieron puntuación revertida.

La técnica de medición con escala más común es la escala Likert. Esta escala consta de varios enunciados declarativos que expresan un punto de vista u opinión sobre determinado tema y el informante debe indicar hasta qué punto concuerda con la opinión expresada. Se utilizó para la parte tres una escala tipo Likert de cinco puntos, cuyos valores varían de *nunca* a *siempre*.

La confiabilidad de un instrumento, afirma Polit y Hungler (2000), es el grado de congruencia con que mide el atributo para el que está diseñado y si sus mediciones reflejan exactamente los valores verdaderos del atributo que se investiga.

La confiabilidad indica cuán consistentes, exactos y estables son los resultados alcanzados al aplicar el instrumento. La validez constituye el segundo criterio de importancia para evaluar la idoneidad de un instrumento cuantitativo; denota el grado en que el instrumento mide lo que se supone que debe medir. El investigador interesado en crear un instrumento útil y preciso debe dedicar mucho tiempo a analizar los requisitos de investigación y atender hasta el mínimo detalle.

Para elaborar la parte 3 se construyeron reactivos inspirados en diversas fuentes y se los sometió al criterio de seis jueces expertos, todos doctores en educación y con experiencia en el manejo de instrumentos, que evaluaron su claridad y pertinencia. Se contó con una columna adicional que los especialistas utilizaron para anotar

las sugerencias para corregir o mejorar la pertinencia y la claridad, tanto de las situaciones como de los ítems. Con la evaluación de los especialistas se revisó de nuevo la escala y se hicieron las correcciones de acuerdo con las recomendaciones, tanto para las situaciones como para los ítems. A fin de confirmar la validez de construcción teórica, Cohen y Swerdlik (2001) recomiendan que el ensayo de la prueba se lleve a cabo en condiciones que sean en lo posible lo más similares a las condiciones en las cuales se aplicará la prueba estandarizada. Tomando en cuenta esta recomendación y contando con la autorización del director de la Escuela Preparatoria Ignacio Carrillo Franco de la Universidad de Montemorelos y del director del Instituto Centroamericano Adventista ubicado en la Universidad Adventista de Centro América, en Costa Rica, se administró la prueba piloto a los docentes de estas escuelas preparatorias. Para que una prueba sea confiable se observa si consistentemente da los mismos resultados (Cronbach, 1990). El coeficiente alfa de Cronbach expresa la confiabilidad de un test. De acuerdo con los resultados de la prueba piloto ( $n = 27$ ), el coeficiente alfa de confiabilidad de todo el instrumento fue de .90. Por factores, se observó una confiabilidad que oscila entre .500 (factor 2) hasta .816 (factor 3).

## Las entrevistas

### **Estructura de las entrevistas**

Una de las formas más comunes de la investigación cualitativa es la entrevista. Polit y Hungler (2000) expresan que las entrevistas personales resultan más bien costosas, pues exigen mucha planeación y capacitación para los entrevistadores, a la vez que absorben mucho tiempo; no obstante, se considera como el método de colecta de datos más apropiado por la calidad de información que se obtiene. De

acuerdo con Gómez Ceja (1990), la entrevista es un contacto impersonal que tiene por objetivo el acopio de testimonios orales. Las entrevistas pueden ser personales o de grupo, libres o dirigidas. Al respecto Grajales (1996) comenta que, cuando la entrevista es libre, la ilación de los temas fluye espontáneamente y, cuando es dirigida, el entrevistador hace una selección previa de los temas de interés para él y a la vez conduce la conversación en lugar de seguir solo un formato rígido del cual no puede salirse. Además, Münch Galindo (1997) define la entrevista como “el arte de escuchar y captar información” (p. 63). La calidad de los datos de las entrevistas depende en gran medida de la eficiencia de los entrevistadores. En una entrevista la principal tarea del entrevistador consiste en procurar que los sujetos se sientan suficientemente cómodos como para expresar sus opiniones de manera franca, directa y sin reservas. La reacción del informante hacia la persona del entrevistador también puede afectar en gran medida su disposición a colaborar. Por ello, el entrevistador debe ser siempre puntual a las citas, cortés y amistoso, e intentar en lo posible producir una imagen imparcial y crear un ambiente permisivo que estimule la espontaneidad de las respuestas. Deben aceptarse todas las respuestas de los sujetos con naturalidad, sin manifestar nunca asombro o rechazo, ni siquiera aprobación (Polit y Hungler, 2000).

Las entrevistas presentan múltiples ventajas para el investigador:

1. Tasa de respuesta: Por lo general, la tasa de respuesta es más elevada en las entrevistas directas. Una entrevista bien diseñada y hábilmente realizada permite obtener una tasa de respuesta del 80 al 90%.

2. Población: Las entrevistas se pueden aplicar prácticamente con cualquier persona.

3. Claridad: Las entrevistas permiten prevenir ambigüedades y confusiones, pues el entrevistador puede identificar las preguntas que no se han entendido y aclararlas.

4. Orden de las preguntas: El investigador que recurre a la entrevista tiene estricto control sobre el orden de presentación de las preguntas.

5. Control de la muestra: Las entrevistas permiten un mayor control de la muestra, porque el entrevistador sabe si el individuo a quien entrevista es en realidad el sujeto que necesita para los fines de la investigación.

6. Datos complementarios: Las entrevistas directas tienen la ventaja de arrojar datos adicionales derivados de la observación, pues el entrevistador está en posición de observar o juzgar el nivel de comprensión de los informantes y su grado de colaboración, clase social y estilo de vida. Posteriormente este tipo de información puede ser útil para interpretar las respuestas (Polit y Hungler, 2000).

### **Validez de la entrevista**

El concepto de validez en investigaciones cualitativas siempre es motivo de discusión. Mishler (1979) argumenta por un nuevo vocabulario para discutir la validez y fiabilidad, mientras Lincoln y Guba (1985) utilizan la noción de confiabilidad en vez de validez. Ferraroti (1981) cuestiona ambos términos y mantiene una profunda intersubjetividad entre el investigador y lo que está investigando, pues es la mejor forma de adquirir conocimiento. Varios autores (Grajales, 1996; Hoel, 1990; Núñez del Prado Benavente, 1990; Polit y Hungler, 2000) concuerdan en que las entrevistas

pueden ser alteradas por la conducta del entrevistado, por la habilidad de introspección del entrevistador, por el grado de cooperación que se logre, por la necesidad de reducir gran cantidad de información y por el costo en tiempo y recursos disponibles.

### **Ejecución de las entrevistas**

Las entrevistas a estudiantes, docentes, rectores, vicerrectores académicos y directores de facultad fueron entrevistas semi estructuradas (ver Apéndice A). Las entrevistas fueron personales, de acuerdo con el itinerario y el horario que se estableció previamente en consulta con los rectores, vicerrectores académicos y directores de facultad de cada institución participante.

### **Análisis de documentos**

De cada universidad se analizó todos los documentos pertinentes disponibles, tales como plan estratégico de desarrollo institucional, catálogo de estudios, misión, visión, planes de las materias que enseñan los docentes, los objetivos institucionales, el prospecto anual, los diferentes folletos promocionales y los datos estadísticos. Estos documentos sirvieron para corroborar las respuestas de los docentes en los cuestionarios y las entrevistas. Además, se anexaron las notas de campo que se obtuvieron durante la visita a las universidades

### **Recolección de datos**

La recolección de datos consiste en la recopilación de información. Se lleva a cabo por medio de entrevistas, cuestionarios, observación y análisis de documentos, donde el investigador obtiene y desarrolla los sistemas de información logrando sus metas y objetivos. El investigador debe demostrar y desarrollar las destrezas de sus

conocimientos manifestando su honestidad, imparcialidad, habilidad, objetividad, control, comunicación, comprensión y cortesía para lograr la búsqueda de información a través de las herramientas antes mencionadas.

La recolección de los datos para el estudio se hizo mediante el cuestionario, las entrevistas semi estructuradas personales y el análisis de los diferentes documentos oficiales de la institución y los planes de clase de los docentes. Pick y López (1992) señalan que hay que dar un manejo adecuado a las mediciones y resultados, ya que los mismos pueden ser alterados por diversos factores, tales como (a) las características psicológicas, sociales, económicas y físicas particulares de cada sujeto, (b) los problemas personales pasajeros, (c) las circunstancias especiales y (d) la diferencia en la administración del cuestionario y las entrevistas realizadas por el entrevistador. Se solicitó el permiso para realizar la investigación a cada uno de los rectores y directores de las facultades de las universidades seleccionadas (ver Apéndice B). El cuestionario fue administrado a los docentes de las universidades seleccionadas de México en forma personal por el investigador, en ocasión de la visita a las instituciones. Además se realizaron las entrevistas personales y el análisis de los documentos.

Toda la información recopilada se organizó en carpetas asignadas y ordenadas por universidad participante a fin de asegurarse un manejo adecuado y fidedigno de los datos recolectados. Las respuestas a los cuestionarios fueron organizadas y archivadas en la computadora para su análisis estadístico. También se transcribieron las entrevistas grabadas y los resúmenes de las conversaciones informales. Todo el material se organizó en cuatro volúmenes: (a) los cuestionarios, (b) la transcripción

de las entrevistas grabadas, (c) las notas de campo y (d) todos los documentos que se recopilaron.

### Docentes

Se administró el cuestionario aproximadamente a 250 docentes de las universidades seleccionadas. Una parte del mismo trató sobre algunos aspectos de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la otra parte sobre algunos aspectos de la vida del docente. Así todos los educadores pudieron libremente expresar su criterio y conocimiento relacionado con la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se verificó si los factores de compromiso espiritual, estilo de vida, compromiso docente, liderazgo y satisfacción laboral son predictores de la categorización de los docentes universitarios en los diferentes niveles de implementación de la fe de acuerdo al modelo adoptado. Al entrevistar a los docentes se descubrió su nivel de percepción, de conocimiento, de interés y de compromiso de integrar la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje comparada con el modelo adoptado.

### **Criterio de selección de los docentes**

En este estudio, para el criterio de suficiencia, se incluyó docentes que enseñan materias en las áreas de artes y comunicación, ciencias administrativas, ciencias sociales, ciencias naturales (química, física, biología), ciencias de la salud, educación, ingeniería y tecnología, matemáticas, música, psicología y teología. Para el criterio de saturación de la información, cuando dos entrevistas resultaron muy simila-



res, se hicieron algunas preguntas adicionales con el fin de obtener nueva información.

### Estudiantes

Las universidades seleccionadas ofrecen la oportunidad de una educación cristiana a jóvenes adventistas y no adventistas. Para el estudio 90 estudiantes fueron entrevistados. El parámetro de la muestra se basó en áreas de estudio. De cada universidad se seleccionó a 30 estudiantes graduandos, varones y mujeres provenientes de las áreas de artes y comunicación, ciencias administrativas, ciencias sociales, ciencias naturales (química, física, biología), ciencias de la salud, educación, ingeniería y tecnología, matemáticas, música, psicología y teología.

### **Análisis de datos**

Los diferentes datos recolectados por medio de los distintos instrumentos que se utilizaron para el estudio fueron analizados cuidadosamente desde diferentes perspectivas. La variedad de preguntas del cuestionario tuvo como propósito identificar diferentes puntos de vista y para obtener una complejidad de consideraciones de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos los datos del cuestionario fueron analizados mediante el análisis estadístico con el programa SPSS. Los datos del cuestionario, de las entrevistas y del análisis de los documentos fueron analizados mediante los criterios para asignar niveles de implementación y los criterios de triangulación.

### Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo específicamente para el estudio estuvo basado en la prueba de la hipótesis. Con el propósito de determinar lo que se quiere medir, se elaboró un cuadro de operacionalización de variables que se presenta como Tabla 2.

Para esta investigación se formuló la hipótesis nula siguiente:

Ho: Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral, no son predictores de ubicación en los niveles de la integración de la fe en la enseñanza de los docentes de las universidades adventistas de México en el 2009 en el marco del currículo formal, a la luz del modelo propuesto por Korniejczuk (1994).

Para poner a prueba la hipótesis del estudio se utilizó como prueba de significación estadística el análisis discriminante, con el propósito principal de identificar los factores predictores del nivel de integración de la fe en la enseñanza, a partir de las percepciones de los docentes universitarios. Para la prueba de hipótesis se siguieron las especificaciones de la Tabla 3.

### Análisis cualitativo

La tarea de extraer significado a partir de información expresada en forma verbal se convierte probablemente en la más compleja de las actividades que el investigador debe desarrollar. Esta tarea no sólo es compleja sino también decisiva de cara a los resultados de un estudio. Para alcanzar y presentar conclusiones relevantes es preciso captar el sentido de la información que contienen los datos, desentrañar las relaciones entre tópicos que se esconden tras ellos o identificar los elementos en los que diferentes unidades en estudio se asemejan o distancian. En la investiga-

ción cualitativa, los investigadores usualmente reducen la información a segmentos pequeños de donde pueden inducir patrones y tendencias. La identificación y clasificación de elementos es la actividad que se realiza cuando se categoriza y codifica un conjunto de datos. La categorización es la herramienta más importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado. En el estudio se hizo lo mismo, se seleccionó la esencia y se categorizaron los datos de cada una de las entrevistas realizadas. Münch Galindo (1997) indica que la categorización consiste en determinar grupos, subgrupos, clases o categorías en las que se puedan clasificar las respuestas a fin de que todas las respuestas queden incluidas en alguna categoría. La categorización consiste en reunir o agrupar información o circunstancias similares registradas que objetivicen representatividad y familiaridad de las mismas. Esta etapa requiere que el investigador se esfuerce para cuidar que prevalezca la objetividad sobre la interpretación o ingerencia y de esta forma validar la investigación.

Para determinar la categoría, se utilizó la técnica de la triangulación. Varios estudios (Grajales, 2004; Olsen, 2004; Polit y Hungler, 2000; Rodríguez Ruiz, 2005) indican que la triangulación consiste en el uso de varias fuentes de datos en un estudio, teniendo puntos de vista diferentes para validar las conclusiones. Se recurre a la mezcla de diferentes tipos de datos para validar los resultados de un estudio piloto inicial. Las ventajas de la triangulación: (a) mayor confianza y validez de los resultados; (b) mayor creatividad en el abordaje del estudio; (c) más flexibilidad interpretativa; (d) productividad en la recolección y el análisis de los datos y (e) mayor sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método.

Tabla 2

*Operacionalización de variables*

| Variable  | Definición conceptual   | Definición instrumental   | Definición operacional  |
|---|---|---|---|
| Nivel de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. | Estadio o nivel de ubicación de la integración de la fe, para docentes después de realizar el proceso enseñanza-aprendizaje   | Se utilizará la sección 2 (preguntas 1 a 32) del cuestionario y la guía de las entrevistas que se incluyen en el Apéndice B.  | Para determinar la categoría de la variable para docente se seguirán los criterios de triangulación indicados en la sección de análisis cualitativo.  |
| Compromiso espiritual   | Relación vertical con Dios, vida devocional adoración, mayordomía, asistencia a la iglesia, estudio de la Biblia. Relación horizontal con las personas, evangelismo, servicio, hospitalidad y ayuda al prójimo. | Se tomarán las preguntas 1,6,7,16,22,23,37,38,43,44,52,53, 58,59,69 de la EDUAM, medidas en una escala Likert de 5 puntos (siempre, la mayoría de las veces, algunas veces, casi nunca, nunca).   | Se hallará el valor medio de las repuestas del sujeto a los ítemes indicados, conduciendo a un valor continuo entre 1 y 5 puntos, lo que indicará su puntuación en el factor compromiso espiritual. |
| Estilo de vida  | Perspectivas, comportamientos, hábitos, actitudes, valores, visión del mundo que desarrolla y refleja. Alimentación, relaciones personales y familiares y cuidado del cuerpo.                                   | Se tomarán las preguntas 2,8,9,17,24,25,36,39,45,46,54,60, 61y 68 de la EDUAM, medidas en una escala Likert de 5 puntos (siempre, la mayoría de las veces, algunas veces, casi nunca, nunca).     | Se hallará el valor medio de las del sujeto a los ítemes indicados, conduciendo a un valor continuo entre 1 y 5 puntos, lo que indicará su puntuación en el factor estilo de vida.                  |
| Liderazgo   | Capacidad de ejercer influencia sobre un grupo de compañeros o de alumnos o de hacer que estos modifiquen su conducta de una manera voluntaria e informal.  | Se tomarán las preguntas 3,10,11,18,26,27,35,40, 47,48,55,62,63,70 de la EDUAM, medidas en una escala Likert de 5 puntos (siempre, la mayoría de las veces, algunas veces, casi nunca, nunca).    | Se hallará el valor medio de las repuestas del sujeto a los ítemes, indicados, conduciendo a un valor continuo entre 1 y 5 puntos, lo que indicará su puntuación en el factor liderazgo             |
| Compromiso docente  | Actitud y responsabilidad hacia la profesión y hacia los educandos. Superación y actualización en su área. Preparación física, mental, intelectual y espiritual para el trabajo.                                | Se tomarán las preguntas 4,12,13,19,20,28,29, 30, 34,41,49,56,64 y 65 de la EDUAM, medidas en una escala Likert de 5 puntos (siempre, la mayoría de las veces, algunas veces, casi nunca, nunca). | Se hallará el valor medio de las repuestas del sujeto a los ítemes indicados, conduciendo a un valor continuo entre 1 y 5 puntos, lo que indicará su puntuación en el factor compromiso docente.    |
| Satisfacción laboral  | Actitud frente al trabajo, basada en creencias y valores personales. Es el grado de identificación con una institución en particular, con sus metas y deseo de mantenerse en ella.                              | Se tomarán las preguntas 5,14,15,21,31,32,33,42,50,51,57,66 y 67 de la EDUAM, medidas en una escala Likert de 5 puntos (siempre, la mayoría de las veces, algunas veces, casi nunca, nunca).      | Se hallará el valor medio de las repuestas del sujeto a los ítemes, indicados conduciendo a un valor continuo entre 1 y 5 puntos, lo que indicará su puntuación en el factor satisfacción laboral.  |

Para la categorización de niveles se usó el modelo adoptado de niveles de implementación y percepción de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes de las universidades adventistas participantes en el proceso de la investigación, como se muestra en la Tabla 3. Los criterios para ubicar a los docentes universitarios en los diferentes niveles de implementación se presentan en la Tabla 4 y sus resultados fueron triangulados con la información obtenida de las entrevistas a los docentes y alumnos y del análisis de documentos, para la determinación final del nivel de implementación (ver Apéndice C).

Tabla 3

*Operacionalización de la hipótesis*

| Hipótesis  | Variable   | Tipo | Escala       | Categoría o valores  | Prueba de significación estadística |
|--|--|------|--------------|--|-------------------------------------|
| Ho: Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente, y satisfacción laboral, no son predictores de ubicación en los niveles de la integración de la fe en la enseñanza de los docentes de las universidades adventistas de México en el 2009 en el marco del currículo formal, a la luz del modelo propuesto por Korniejczuk (1994). | Integración de la fe en el proceso de enseñanza aprendizaje. | VD   | Nominal      | N: No se aplica a mi situación actual<br>1-2: No es cierto para mí en este momento<br>3-4-5: Más o menos cierto en este momento<br>6-7: Muy cierto para mí en este momento | Análisis discriminante              |
|  | Compromiso espiritual  | VI   | De intervalo | 1 - 5  |                                     |
|  | Estilo de vida   | VI   | De intervalo | 1 - 5  |                                     |
|  | Liderazgo  | VI   | De intervalo | 1 - 5  |                                     |
|  | Compromiso docente   | VI   | De intervalo | 1 - 5  |                                     |
|  | Satisfacción laboral   | VI   | De intervalo | 1 - 5  |                                     |

Tabla 4

*Criterio para asignar niveles de implementación*

| Nivel | Criterio   |                                    |  |  |
|-------|--|------------------------------------|--|--|
|       | Implementación deliberada  | Conocimiento                       | Interés  | Preparación  |
| 0     | Predominancia de respuestas “no” respuestas “bajo”                                     | Cualquiera<br>Bajo                 | Bajo<br>Bajo   | Cualquiera<br>Bajo                                     |
| 1     | Predominancia de respuestas “no”   | Bajo<br>Moderado<br>Alto<br>Bajo   | Moderado o alto<br>Moderado o alto<br>Moderado o alto<br>Moderado o alto | No o bajo<br>No o bajo<br>No o bajo<br>Moderado o alto |
| 2     | Predominancia de respuestas “no”   | Moderado o alto                    | Moderado o alto  | Alto   |
| 3     | Predominancia de respuestas “bajo”   | Moderado o alto<br>Moderado o alto | Moderado<br>Alto   | Moderado o alto<br>Moderado o alto                     |
|       | Predominancia de respuestas “moderado”   | Moderado<br>Moderado o alto        | Moderado<br>Moderado o alto  | Moderado<br>Bajo                                       |
| 4     | Predominancia de respuestas “moderado”   | Alto<br>Moderado<br>Alto           | Moderado<br>Alto<br>Alto   | Moderado o alto<br>Moderado o alto<br>Moderado         |
| 5     | “Alto” por lo menos involucramiento del estudiante y no menos que “moderado” en cambio | Alto<br>Alto<br>Moderado           | Alto<br>Moderado<br>Alto   | Moderado<br>Alto<br>Alto                               |
| 6     | “Alto” por lo menos en dos áreas incluyendo colaboración                               | Alto                               | Alto   | Alto   |

*Nota:* Los criterios para determinar las percepciones de los profesores considerando las diversas categorías son los siguientes: Un promedio menor de 1.5 es considerado como “No”. Un promedio entre 1.5 y 3.5 es considerado como “bajo”. Un promedio entre 3.5 y 5.5 es considerado como “medio o moderado”. Un promedio mayor de 5.5 es considerado como “alto”.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

Este capítulo expone los datos recopilados en la investigación. Los objetivos principales de este estudio han sido (a) identificar en qué medida los docentes de las universidades adventistas de México integran la fe en la enseñanza en el currículo formal, a la luz del modelo propuesto por Korniejczuk (1994) y (b) identificar si el compromiso espiritual, el estilo de vida, el compromiso docente, el liderazgo y la satisfacción laboral son factores en la vida del docente que inciden en su categorización en los niveles de la integración de la fe.

El capítulo está dividido en cuatro secciones. En la primera se describen las características demográficas de la muestra. En la segunda sección se presentan los niveles de integración de la fe de los docentes universitarios adventistas de México, los resultados del cuestionario, los resultados de las entrevistas a los docentes y a los estudiantes y el análisis de los documentos y por último se presenta la triangulación de datos de las fuentes. En la tercera sección se procede al análisis de los factores discriminantes en los niveles de la integración de la fe en la enseñanza. Se presenta la media y la desviación típica de los factores. En la cuarta sección se presenta los resultados de la prueba de hipótesis.

## **Descripción del comportamiento demográfico de la muestra**

En esta sección se describen las características demográficas de los sujetos que participaron como muestra del estudio. Los datos descriptivos comprenden la edad, el género, el tiempo de experiencia en la docencia, el área de especialidad y el nivel en que enseña, la carga académica, la formación profesional, los grados académicos alcanzados y el tipo de institución donde estudiaron. También describe si el participante en el estudio es adventista y, si lo es, cuántos años tiene de ser adventista y cuántos años y en qué niveles ha recibido educación adventista. Se presentan también los datos correspondientes a la participación de la muestra en algún seminario sobre cómo relacionar los principios bíblicos con las materias que enseña y su nivel de información sobre la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje obtenida por otros medios (ver Apéndice D).

### **Género**

Del análisis general de los datos se encontró que en el estudio participaron 110 (54.7%) hombres y 91 (45.3%) mujeres, haciendo un total de 201 docentes encuestados y entrevistados.

### **Edad**

Para conocer la edad de los participantes en el estudio se establecieron cinco rangos. Como lo muestra la Tabla 5, los datos reflejan que 68 (33.8%) docentes se ubican en el rango de 30 a 39 años. En el rango de 40 a 49 años se ubican 58 (28.9%), se observa que el 62.7% de la muestra se halla en estos rangos.



Tabla 5

Distribución de la muestra por grupos de edad

| Grupo de edad | n  | %    |
|---------------|----|------|
| 20-29 años    | 29 | 14.4 |
| 30-39 años    | 68 | 33.8 |
| 40-49 años    | 58 | 28.9 |
| 50-59 años    | 38 | 18.9 |
| 60 años o más | 8  | 4.0  |

Tiempo de experiencia en la docencia

El análisis de la distribución de la muestra por años de experiencia en la docencia reveló que se hallaron 91 (45.3%) docentes con 1 a 10 años de experiencia, 58 (28.8%) con 11 a 20 años, 41 (20.4%) con 21 a 30 años de experiencia y 11 (5.5%) con 31 a 40 años. Con un mínimo de 1 año y un máximo de 40 años de experiencia en la docencia, se obtuvo una media de experiencia docente para la muestra de 14.37 años y una moda de 4 años.

Área de especialidad y nivel de enseñanza

El análisis de la distribución de la muestra por áreas de especialidad mostró que 12 profesores pertenecen al área de arte y comunicación, 30 pertenecen al área de ciencias administrativas, 7 al área de ciencias sociales, 10 al área de ciencias naturales, 27 al área de ciencias de la salud, 37 al área de educación, 3 al área de

idiomas, 28 al área de ingeniería y tecnología, 9 al área de matemáticas, 9 del área de música, 11 al área de psicología y 18 al área de teología. En el nivel de licenciatura enseñan 170 (84.6%) docentes y en posgrado 31 (15.4%).

#### Carga académica

Del análisis de los datos se encontró que, de los 201 docentes encuestados y entrevistados, 163 (81.1%) son empleados de tiempo completo en las universidades adventistas de México, mientras 38 (18.9 %) son empleados de tiempo parcial.

#### Afiliación religiosa y años de feligresía

Los datos mostraron que 153 docentes (76.1%) crecieron en un hogar adventista. En relación con los años de profesar la religión adventista, se encontró que 11 (5.5%) docentes tienen entre 1 y 10 años de ser adventistas, 39 (19.4%) entre 11 y 20 años, 64 (31.8%) entre 21 y 30 años, 45 (22.4%) entre 31 y 40 años, 24 (11.9%) entre 41 y 50 años, 14 (7%) entre 51 y 60 años y 4 (2%) entre 61 y 70 años de pertenecer a la iglesia adventista.

#### Educación adventista y niveles

Del total de los docentes, 182 (90.5%) expresaron que han recibido educación adventista en algún nivel, ya sea primario, secundario, terciario o posgrado, mientras 18 (9.0%) docentes expresaron que no han recibido educación adventista en ningún nivel. Un (0.5%) docente no suministró información.

### Grado académico obtenido

El grado académico de los sujetos encuestados y entrevistados tuvo la distribución que se muestra en la Tabla 6, siendo el grado académico más frecuente el de la maestría, con 101 (50.2%) docentes.

Tabla 6

*Distribución de la muestra por grado académico obtenido*

| Grado académico | n   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| Licenciatura    | 67  | 33.3  |
| Especialidad    | 7   | 3.5   |
| Maestría        | 101 | 50.2  |
| Doctorado       | 25  | 12.4  |
| Total           | 201 | 100.0 |

### Tipo de institución de egreso

De los 201 docentes de la muestra, 137 (68.2%) estudiaron y obtuvieron su grado académico en instituciones adventistas, 39 (19.4%) en universidades públicas y 24 (11.9 %) en instituciones privadas no adventistas.

### Materias del componente denominacional

Los datos obtenidos de la muestra indican que 140 docentes (69.7%) han tomado materias del componente denominacional (ocho materias de estudio de la Bi-

blia y educación religiosa) y 59 docentes (29.4%) no lo hicieron. No proporcionaron información 2 docentes (1%).

#### Asistencia a seminarios sobre integración de la fe en la enseñanza

Los datos mostraron que 158 docentes (78.6%) han asistido a seminarios, jornadas o conferencias sobre cómo relacionar los principios bíblicos con las materias que enseñan, mientras 43 (21.4%) no lo hicieron.

#### Fuentes de información sobre integración de la fe

Además de los seminarios impartidos sobre integración de la fe, 173 (86.1%) docentes obtuvieron información por otros medios, como lo muestra la Tabla 7. Los líderes de educación de la iglesia adventista proveyeron a 95 docentes (47.3%) información sobre cómo integrar la fe con las materias que enseñan.

Tabla 7

#### *Distribución de la muestra por fuentes de información*

| Fuentes de información          | n   | %     |
|---------------------------------|-----|-------|
| Colega                          | 14  | 7.0   |
| Lecturas                        | 52  | 25.9  |
| Líderes de educación Adventista | 95  | 47.3  |
| Otros medios                    | 11  | 5.5   |
| Total                           | 201 | 100.0 |

## Niveles de integración de la fe de los docentes

### Resultados del cuestionario

#### Conocimiento del docente sobre integración de la fe

Los enunciados 1, 3 y 13 de la segunda parte del cuestionario que se le administró a los docentes de las universidades adventistas de México están relacionados con el conocimiento que tiene el docente de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de la Tabla 8 refleja que la mayoría de los docentes universitarios de las universidades adventistas de México conoce lo que significa la integración de la fe en la enseñanza. Sin embargo, cuando se considera en forma específica la integración de la fe en las materias que enseñan, se observa que aproximadamente la mitad de los docentes tiene limitaciones para integrar los principios bíblicos en las clases que imparte.

Tabla 8

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al conocimiento que tiene el docente de la integración de la fe*

| Declaración   | No se aplica | No es cierto para mí | Más o menos cierto | Muy cierto |
|---|--------------|----------------------|--------------------|------------|
| 1. Ni siquiera sé qué es integración fe-enseñanza.  | 7.5%         | 61.2%                | 22,9%              | 8.5%       |
| 3. Tengo un conocimiento muy limitado de lo que significa integrar los principios bíblicos en mis clases. | 1.5%         | 47.7%                | 39.3%              | 11.5%      |
| 13. Me gustaría contarle a otros los beneficios de la integración fe-enseñanza.                           | 3.0%         | 4.5%                 | 31.4%              | 61%        |

## Grado de interés de los docentes

Los enunciados 6, 7, 10, 16, 18 y 19 de la segunda parte del cuestionario están relacionados con el grado de interés de los docentes de las universidades adventistas con respecto a la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados que muestra la Tabla 9 indican que la mayoría de los docentes muestran gran interés por la integración de la fe en la enseñanza.

La mayoría de los docentes desea conocer cómo afecta a los estudiantes la integración de la fe y recibir información de los recursos existentes sobre el tema.

Tabla 9

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al interés de los docentes en la integración de la fe*

| Declaración   | No se aplica | No es cierto | Más o menos cierto | Muy cierto |
|---|--------------|--------------|--------------------|------------|
| 6. Me interesa saber cómo la integración fe-enseñanza afecta a los alumnos.   | 2.5%         | 4.5%         | 20.4%              | 72.6%      |
| 7. En este momento no me interesa la integración fe-enseñanza.  | 1.5%         | 79.7%        | 18.4%              | 0.5%       |
| 10. Me gustaría conocer qué recursos hay disponibles si decidiera adoptar sistemáticamente la integración de mi fe en mis clases. | 4.5%         | 4.0%         | 18.0%              | 73.6%      |
| 16. Me gustaría saber qué requeriría de mí la integración fe-enseñanza.   | 13.9%        | 13.5%        | 37.8%              | 34.8%      |
| 18. Me gustaría saber qué están haciendo otros profesores adventistas en esa área.  | 1.5%         | 3.0%         | 19.0%              | 76.6%      |
| 19. Me gustaría saber en qué medida una integración intencional será mejor que lo que estoy haciendo ahora.                       | 7.5%         | 8.0%         | 23.3%              | 61.2%      |

Igualmente la mayoría de los docentes desea saber qué se ha hecho y qué se hace en otras universidades adventistas.

### **Administración de la integración de la fe**

Los enunciados 2, 4, 5, 8, 11, 12, 15 y 17 apuntan a diferentes asuntos que los docentes tienen en relación con la administración de la integración de la fe en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como lo muestra la Tabla 10, más de la mitad de los docentes considera no tener suficiente tiempo, ni poseer las habilidades necesarias para realizar una integración deliberada de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no hay tensión entre el interés por la integración de la fe en la enseñanza y las responsabilidades.

La mayoría de los docentes desea saber qué piensan sus superiores del modo o manera como ellos están integrando la fe en las clases. A más de la mitad de los docentes les gustaría saber quién es el responsable de tomar las decisiones en la universidad donde laboran con relación a la integración de la fe. El análisis de los porcentajes muestra que más de la mitad desea conocer qué cambiaría en su enseñanza en el aula y en los alumnos si integrara deliberadamente la fe en sus clases. El análisis de los porcentajes del enunciado 15 reveló que más de la mitad de los educadores indicaron no estar sobrecargados y ocupados en muchas actividades que dificulte la integración de la fe en las materias que enseñan. La mayoría quiere conocer cuánto tiempo y energía se requieren para realizar una integración deliberada, efectiva y sistemática.

Tabla 10

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a la administración de la integración de la fe*

| Declaración   | No se aplica | No es cierto | Más o menos cierto | Muy cierto |
|---|--------------|--------------|--------------------|------------|
| 2. Me preocupa no tener cada día suficiente tiempo para organizar mi trabajo.   | 8.5%         | 25.3%        | 40.2%              | 16.0%      |
| 4. Me gustaría saber qué piensan mis superiores de mi integración fe-enseñanza.   | 7.0%         | 14.0%        | 31.8%              | 47.3%      |
| 5. Siento que hay tensión entre mi interés en la integración fe-enseñanza y mis responsabilidades como docente.   | 17.4%        | 48.7%        | 26.4%              | 7.5%       |
| 8. Me gustaría saber quién va tomar las decisiones en el caso que mi colegio decida implementar deliberadamente los principios bíblicos en las asignaturas. | 17.9%        | 23.9%        | 25.4%              | 32.8%      |
| 11. Me preocupa mi falta de habilidad para manejar lo que la integración fe-enseñanza requiere.   | 9.0%         | 34.8%        | 38.7%              | 17.4%      |
| 12. Me gustaría saber en qué cambiaría mi forma de enseñar si implemento la integración fe-enseñanza.   | 12.4%        | 20.4%        | 23.3%              | 33.8%      |
| 15. Estoy demasiado sobrecargado/a con otras cosas y tengo muy poco tiempo para la integración fe-enseñanza.  | 15.4%        | 38.8%        | 34.8%              | 11.0%      |
| 17. Me gustaría saber cuánto tiempo y energía hay que disponer para implementar la integración fe-enseñanza.  | 12.9%        | 18.0%        | 39.2%              | 29.8%      |

### **Planeación y preparación para la integración de la fe**

Los enunciados 9 y 14 están relacionados con la planeación y preparación de los docentes para la implementación de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enunciado 20 revela la dificultad de implementar la fe en las materias que el docente enseña.



Como aparece en la Tabla 11, la mayoría de los profesores tomaron la decisión para el curso lectivo 2009-2010 de implementar intencionalmente la fe en la enseñanza en las materias que imparten. La mitad expresó que para el año escolar 2009–2010 planificaron incorporar intencionalmente su fe en sus clases, porque consideran que no es difícil, ni imposible, integrar deliberadamente la fe en las materias que enseñan.

Tabla 11

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a la planeación y preparación del docente para integrar la fe en las materias*

| Declaración  | No se aplica | No es cierto | Más o menos cierto | Muy cierto |
|--|--------------|--------------|--------------------|------------|
| 9. He tomado la decisión de implementar intencionalmente la integración fe-enseñanza en las asignaturas que enseñe el próximo año. | 5.5%         | 4.0%         | 21.9%              | 68.7%      |
| 14. En este año había planificado incorporar intencionalmente mi fe en mis clases.   | 11.9%        | 6%           | 31.8%              | 50.3%      |
| 20. Es muy difícil o imposible integrar mi fe en las materias que enseño.  | 24.4%        | 49.2%        | 18.0%              | 8.5%       |

### **Cambio de técnicas, de metodologías y de estrategias para mejorar la integración de la fe**

Los enunciados 21, 24, 27 y 31 de la segunda parte del cuestionario describen los cambios de técnicas, de metodologías y de estrategias que implementan los educadores en el salón de clases para mejorar el proceso de la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como aparece en la Tabla 12, la mayoría de los docentes revisaron las estrategias que usaban con el fin de mejorar la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, probaron nuevas formas de aplicarlas y hallaron maneras efectivas para este año escolar.

Tabla 12

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a los cambios de técnicas que hace el docente para mejorar la integración de la fe*

| Declaración  | No se aplica | No es cierto | Más o menos cierto | Muy cierto |
|--|--------------|--------------|--------------------|------------|
| 21. Este año he encontrado formas más efectivas de integrar la fe que las que he usado anteriormente.                            | 4.5%         | 9.5%         | 50.7%              | 35.3%      |
| 24. Estoy probando nuevas formas de aplicar la integración de mi fe en la enseñanza.   | 3.5%         | 12.0%        | 46.3%              | 38.3%      |
| 27. En este año he revisado las estrategias que uso para mejorar la integración de mis creencias con las asignaturas que enseño. | 5.5%         | 17.9%        | 45.2%              | 31.3%      |
| 31. He examinado nuevas maneras de realzar o mejorar la integración fe-enseñanza en mis clases.                                  | 4.5%         | 11.5%        | 49.2%              | 34.8%      |

### **Involucramiento de los estudiantes en la integración de la fe**

Los enunciados 22, 26, 28, 29 y 32 que corresponden a la segunda parte del cuestionario, revelan el grado en que los profesores involucran a los estudiantes en el proceso de integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje en sus clases.

Como se observa en la Tabla 13, la gran mayoría de los docentes involucraron a sus estudiantes cuando integraron la fe en sus clases.

La mayoría de los docentes evaluó la influencia de su integración de la fe sobre sus alumnos. Al tomar en cuenta la opinión de los estudiantes motivándolos para que hicieran su parte, y gracias a las experiencias con ellos, modificaron el modo de integrar la fe en la enseñanza en el salón de clases.

Tabla 13

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al involucramiento de los estudiantes cuando el docente integra la fe*

| Declaración  | No se aplica | No es cierto | Más o menos cierto | Muy cierto |
|--|--------------|--------------|--------------------|------------|
| 22. Tomo en cuenta las actitudes de mis alumnos cuando integro mi fe en mis clases.                          | 1.5%         | 1.5%         | 42.3%              | 54.8%      |
| 26. Continuamente estoy evaluando la influencia de mi integración sobre mis alumnos.                         | 5.5%         | 20.9%        | 47.7%              | 25.8%      |
| 28. Basado en las experiencias con mis alumnos, voy modificando el modo en que integro la fe y la enseñanza. | 3.5%         | 4.5%         | 45.7%              | 46.3%      |
| 29. Este año he tratado de motivar a mis alumnos para que hagan su parte en la integración fe-enseñanza.     | 3.0%         | 7.5%         | 42.8%              | 44.8%      |
| 32. He tomado en cuenta la opinión de los alumnos para mejora el modo en que integro la fe-enseñanza.        | 4.5%         | 10.0%        | 50.2%              | 35.3%      |

### **Colaboración entre docentes en la integración de la fe**

Los enunciados 23, 25 y 30 de la segunda parte del cuestionario describen la colaboración entre los docentes en la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como muestra la Tabla 14, la mayoría de los educadores están en condiciones de ayudar a otros colegas en la integración de la fe en la enseñanza.

Tabla 14

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a la colaboración del docente para la integración de la fe*

| Declaración  | No se aplica | No es cierto | Más o menos cierto | Muy cierto |
|--|--------------|--------------|--------------------|------------|
| 23. Estoy en condiciones de ayudar a otros profesores en su integración de fe-enseñanza.   | 5.5%         | 21.9%        | 49.2%              | 23.3%      |
| 25. Este año en forma regular he intercambiado ideas con otros profesores de mi institución respecto de la integración fe-enseñanza. | 9.5%         | 35.8%        | 35.8%              | 19.0%      |
| 30. Este año he coordinado mis esfuerzos con los de otros colegas de mi colegio.   | 12.9%        | 41.3%        | 31.9%              | 14.0%      |

La mitad intercambió ideas con otros colegas sobre la integración de la fe en la enseñanza, mientras que la otra mitad no lo hizo. Más de la mitad ha coordinado esfuerzos con otros colegas en la institución.

Resultados de las entrevistas a los docentes,  
estudiantes y el análisis de documentos

### **Percepción de los docentes sobre la integración de la fe en el currículo**

En la Tabla 15 encontramos que todos los 201 (100 %) de los docentes entrevistados coinciden en que la integración de la fe debe formar parte del currículo de las materias que imparten. Sin embargo 184 (92%) considera que debe estar incluida en los programas de clase de las materias. Todos creen que lo natural es que la universidad donde laboran debe tener una declaración de misión y sus objetivos institucionales. No obstante, 185 (92%) están totalmente seguros que la institución la tiene formulada, mientras que 16 (8%) simplemente no respondieron, mostrando inseguri-

dad. Pero cuando se les solicitó que repitiesen la misión o al menos un objetivo institucional únicamente 125 (62%) docentes consintieron en tratar al menos de parafrasear algún objetivo. La gran mayoría tuvo dificultad en repetirlo de memoria. En suma, 180 (90%) docentes ven alguna relación entre la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la misión de la universidad.

Tabla 15

*Distribución de cantidades y porcentajes de la muestra por respuestas a las preguntas en la entrevista al docente sobre la integración de la fe en la enseñanza*

| Declaración   | Sí  | %    | No | %   | N/R | %   |
|---|-----|------|----|-----|-----|-----|
| 1. ¿A usted le parece que la integración fe-enseñanza debe formar parte del currículo de la materia?            | 201 | 100% | 0  | 0%  | 0   | 0%  |
| 2. ¿A usted le parece que la integración fe-esperanza debe estar incluida en los prontuarios de la/s materia/s? | 184 | 92%  | 15 | 7%  | 2   | 1%  |
| 3. ¿Sabe usted si esta universidad tiene objetivos institucionales o declaración de misión?                     | 185 | 92%  | 0  | 0%  | 16  | 8%  |
| 4. ¿Puede usted repetir la declaración de misión o algunos de los objetivos?                                    | 125 | 62%  | 70 | 35% | 6   | 3%  |
| 5. ¿Ve usted alguna relación entre la integración fe-enseñanza y la misión de esta universidad?                 | 180 | 90%  | 0  | 0%  | 21  | 10% |

#### Descripción de las necesidades curriculares de los docentes en relación con la integración de la fe en la enseñanza

En este estudio, mediante las entrevistas a los docentes, se identificaron tres grupos de docentes que enseñan en las universidades adventistas de México: (a) docentes adventistas graduados de las facultades de educación en las universidades adventistas. Son profesores respaldados con un título académico en el área de edu-

cación, algunos de ellos con experiencia docente en los salones de clase y otros en sus primeros años de docencia. Los docentes nuevos presentan necesidad de inducción sobre integración de la fe en la enseñanza y los profesores que ya tienen años de enseñar, necesidad de más formación y mayor crecimiento profesional en esta área; (b) docentes con experiencia en la docencia respaldados con un título académico en el área de educación obtenido en una universidad no adventista. No poseen una formación sobre integración de la fe en la enseñanza. Estos docentes tienen necesidad de información sobre integración de la fe en la enseñanza; iniciando por lo básico que comprende la adquisición de conceptos de lo que significa integración de la fe en la enseñanza, relación entre la fe y las materias y los presupuestos bíblicos que fundamentan las materias y (c) docentes adventistas con títulos académicos obtenidos en instituciones adventistas, pero no en el área de educación; son graduados de otras facultades fuera de la de educación. En este grupo también se encontró a profesionales de éxito que sobresalen en el campo laboral y son invitados a trabajar en la docencia en las universidades. Estos docentes no han recibido formación didáctica, ni metodológica, no saben aplicar técnicas de enseñanza, no han recibido instrucción para relacionar sus materias con la fe. Necesariamente requieren formación sobre metodología, didáctica y estrategias de aprendizaje para que aprendan primero cómo enseñar. Luego necesitan formación sobre cómo integrar la fe con los contenidos de las materias que enseñan.

## Descripción de los niveles de integración de la fe con casos típicos encontrados al entrevistar a los docentes

Las entrevistas con los docentes, con los estudiantes y el análisis de la documentación proveyeron la información necesaria para clasificar a los docentes de las universidades adventistas de México en algún nivel de la integración de la fe en la enseñanza de acuerdo al modelo Korniejczuk (1994).

Este modelo de implementación deliberada de la integración de la fe por parte del maestro se aplica solamente al currículo formal, es decir, a la enseñanza de las asignaturas o materias. Está estructurado en siete niveles agrupados en dos segmentos: (a) implementación no deliberada (niveles 0, 1 y 2) y (b) implementación deliberada (niveles 3, 4, 5 y 6). Estos niveles fueron desarrollados y agrupados por Korniejczuk (1994) bajo el nombre de modelo empírico de la integración de la fe en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

A continuación se describe cada uno de los niveles de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo Korniejczuk (1994) y algunos ejemplos de las entrevistas semi-estructuradas que se hizo a los docentes y a los estudiantes de las universidades adventistas de México con el análisis de documentos, clasificando a los docentes en los distintos niveles de integración de la fe.

### **Implementación no deliberada**

#### *Nivel 0: Falta de conocimiento o interés*

En el nivel 0, el docente tiene poco o ningún conocimiento de lo que es la integración de la fe en las materias que enseña. No tiene claro ni definido el concepto, por lo tanto, no entiende qué es la integración de la fe en la enseñanza. No hace na-

da para procurar la integración de la fe. Piensa que la materia que enseña no se relaciona con la fe. En los planes de clase no aparece nada en relación con la integración de la fe. En el presente estudio no se categorizó a ningún docente en el nivel 0.

#### *Nivel 1: Interés*

En el nivel 1 el docente ha adquirido o está adquiriendo información para integrar la fe en la materia que enseña. Es consciente que debe incorporarla a su clase. Busca maneras de implementar la integración y piensa que valdría la pena incorporarla en su planificación. Desea más orientación y más materiales que se relacionen con la integración de la fe en la enseñanza. Tiene interés pero no sabe como hacerlo. En la planificación de la materia que imparte no aparece nada incluido al respecto, por lo tanto el estudiantes no percibe ninguna integración al recibir las clases. Se categorizó a dos docentes en este nivel.

*Eugenia: “La integración de la fe puede formar parte del currículo de la materia”.* Eugenia es profesora del área de ciencias sociales, con treinta años de experiencia docente. Labora a tiempo completo en la universidad. Tiene 20 años de ser miembro de la iglesia adventista, aunque no creció en un hogar adventista. Estudió en universidades públicas, el grado académico mayor que ha alcanzado es maestría. Ha asistido a varios seminarios sobre cómo relacionar los principios bíblicos con las materias que enseña. Considera que aún le falta mucho por conocer acerca de la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando se le preguntó qué significaba para ella integrar la fe en la enseñanza, ella respondió que “orar, cantar o mencionar algún versículo bíblico”. Expresa que los objetivos y la misión de la institu-



ción deben estar relacionados con la integración de la fe en la enseñanza porque es una institución cristiana adventista. Considera factible que los principios bíblicos y cristianos se pueden relacionar con los temas de las materias que enseña, por ejemplo cuando enseña historia. No tiene muy claro como hacerlo, menciona que no es tan fácil, ya que los mismos que imparten los seminarios no se ponen de acuerdo y no dan en la cabeza del clavo con lo que es realmente integración de la fe en la enseñanza. “Hablan y hablan de qué es, pero nunca enseñan cómo hacerlo, no dan ejemplos prácticos y reales para cada materia”. Recuerda cómo gusta a los alumnos cuando se menciona a Dios y cuando se ora en clase por un caso específico. Expresa que el estilo de vida del docente es muy importante, ya que debe enseñar lo que es y lo que tiene. Un alumno entrevistado mencionó que la maestra Eugenia casi nunca menciona la Biblia en sus clases. “Quizás por sus ocupaciones, por las cargas de trabajo u otras circunstancias no se prepara debidamente en lo que se refiere a la integración de la fe; el estudiante lo siente y lo palpa”. Al revisar su plan de clase no aparece mencionada la integración de la fe.

*Juanita: “Orar siempre al iniciar una clase, cantar un corito y leerles un texto bíblico”.* Juanita es profesora de tiempo completo con 14 años de antigüedad docente en la universidad. Su área de especialidad es ingeniería y tecnología, tiene 26 años de ser adventista y creció en un hogar adventista. Ha estudiado los diferentes niveles de estudio en instituciones adventistas, incluyendo una maestría. No ha asistido a seminarios sobre cómo relacionar los principios bíblicos con las materias que enseña. Para ella la integración de la fe en la enseñanza es orar al iniciar una clase, cantar un corito, leer un texto bíblico o escribir un pensamiento para que los estu-

diantes mediten en él y saquen alguna lección práctica y objetiva para sus vidas. Menciona que en el desarrollo de la clase puede presentarse la ocasión de compartir algún consejo bíblico con los estudiantes. Éste es el momento oportuno para integrar la fe; debe suceder espontáneamente. Explica que es importante dar el contenido de la materia que el alumno espera recibir y por lo cual paga. No está en contra de la integración de la fe, pero cree que hay que tener mucho cuidado. Algunos profesores no cubren el contenido de las materias que enseñan porque utilizan demasiado el tiempo de las clases hablando de religión. No conoce todo lo que implica integrar la fe en la enseñanza pero está anuente para aprender e incorporarlo en sus clases. Los alumnos entrevistados reconocen el trabajo docente de la maestra como bueno. Al solicitarles que recordaran alguna relación con la fe hecha por ella en clase y que les haya llamado más su atención, no lograron recordar alguna. En el planeamiento no aparece la integración de la fe.

### *Nivel 2: Adiestramiento*

En el nivel 2 el docente sabe cómo implementar la integración de la fe, por lo menos, en algunos temas. Está haciendo planes definidos de implementar la integración en forma deliberada en determinado tiempo. El desea recibir más formación en esta área por medio de seminarios sobre integración de la fe en la enseñanza para así poder implementarla. En los planes de clases, sólo, en algunos temas, incluye algo pero muy superficial. El estudiante no percibe en el proceso de enseñanza y aprendizaje ninguna integración de la fe. En este nivel se clasificó a 16 docentes universitarios, 8 hombres y 8 mujeres.

*Johnny: "Hablarles de Jesús a los alumnos en el salón de clases, orar con ellos y darles consejos que les ayuden".* Johnny es profesor con especialidad en ingeniería y tecnología con 11 años de experiencia en la docencia. Tiene trece años de ser adventista, aunque no creció en un hogar adventista. El título académico más alto que ha logrado es maestría, el cual obtuvo en una universidad adventista. Ha participado en algunos seminarios sobre integración de la fe en la enseñanza. Conoce el significado de integración de la fe. Para él, integrar la fe en la enseñanza significa hablar de Jesús a los alumnos en el salón de clases, procurar siempre orar con ellos y dar consejos que ayuden a los estudiantes ser mejores personas. Considera que le falta mucho por aprender en este tema, desea que le enseñen cómo asociar los temas de sus materias con la fe. Siente que en ocasiones se da cierta tensión entre los requerimientos de los superiores relacionados con la implementación de la integración de la fe y las múltiples responsabilidades que tiene como docente. Desea además que le provean materiales y ejemplos reales en su área de especialidad de cómo hacer la integración de la fe. Le gustaría conocer qué hacen los profesores de su área en otras universidades adventistas. Considera que en los años próximos irá mejorando en integrar la fe con los temas de sus materias. Ha determinado mejorar día a día, primero con la ayuda de Dios y luego con la ayuda de los seminarios que se impartan. Un alumno opinó que el profesor Johnny

muestra estar muy ocupado. Quizás por la presión de la clase se le pasa orar y cuando se acuerda dice: bueno vamos a orar. Muy a menudo se le olvida realizar la integración de la fe. Cuando estás acostumbrado a que se haga y no se hace la integración de la fe, la clase no tiene sentido.

Otra alumna señaló que el profesor es buena persona, pero muy olvidadizo, porque pocas veces ora en el aula. Al revisar los planes de clase solamente aparece señalada la enseñanza de valores en algunos temas.

*Mariela: “Darle a conocer a Jesús al alumno a través de las materias que impartimos”.* Mariela tiene nueve años de experiencia en la docencia. Su área de especialidad son las ciencias administrativas. Labora tiempo completo y tiene 34 años de ser adventista. Ha estudiado en instituciones adventistas y el título de mayor grado académico que ha obtenido es licenciatura. Ella dice que integrar la fe es dar a conocer a Jesús al alumno a través de las materias que imparte. Dar a conocer las creencias que ella tiene como docente. Para un docente adventista integrar la fe es una de las razones de ser, un privilegio que consiste en transmitir a otros el conocimiento de Dios. Expresa que la integración de la fe debe ser planificada e intencionada. El ideal de la integración de la fe es enseñar los valores cristianos y bíblicos. Para ella, en las materias que imparte, es fácil enseñar la veracidad, la honradez, la pulcritud y otros valores. En sus clases nunca falta la oración, pues considera que es indispensable pedir siempre la dirección de Dios. No siempre hay que seguir el mismo patrón de una oración, un canto y un texto bíblico para integrar la fe. En algunos temas es más fácil hacerlo. “En todas las materias se puede implementar la integración de la fe; no debe ser problema para un docente cristiano”. En la entrevista que se le hizo a un alumno se le solicitó que narrara cómo la profesora une la fe con los temas de la materia que enseña. Él respondió:

Solo ora y menciona un versículo de la Biblia. Hay ocasiones en que se canta un corito. Algunas veces sólo se limitan a eso, en otras ocasiones cuando un alumno tiene algún problema y le pide su opinión y consejo, ella deja

por un momento el tema de la clase y atiende al estudiante, dando su parecer unido siempre con un consejo bíblico muy interesante.

En su plan de clase sólo incluye valores en ciertos temas y algunos textos bíblicos.

### **Implementación deliberada**

#### *Nivel 3: Implementación irregular o superficial*

En el nivel de implementación irregular o superficial el docente integra la fe en forma deliberada pero no planificada. No presenta una cosmovisión cristiana coherente. Integra en forma irregular algunos temas pero fuera del contexto general de la materia. Hace una integración superficial. Une los contenidos espirituales con propósitos seculares fuera de la cosmovisión. El docente puede usar historias bíblicas. Puede repetir los versículos de la Biblia de memoria, canta con sus alumnos, pero sin ninguna correlación con el tema de la clase del día. El estudiante percibe integración, pero ésta no es consistente. Los resultados muestran que 52 docentes de la muestra están clasificados en este nivel.

*Judith: “Las vivencias que deben permear toda la experiencia educativa”.* Judith es docente con treinta años dedicados a la enseñanza. Trabaja en la escuela de educación. Su área de especialidad es comunicación y lenguaje. En los 54 años de su vida, ha profesado la religión adventista. Ha recibido educación adventista en los diferentes niveles y el título de mayor grado académico que ha obtenido es licenciatura. Expresa que la integración de la fe “es un elemento que todavía no logra comprender en su totalidad”. Afirma que ha recibido muchos cursos de integración de la

fe en la enseñanza, pero los expositores no dan en la cabeza del clavo. Las explicaciones no la convencen. Define el término así:

La integración de la fe en la enseñanza es permear toda la experiencia educativa con las vivencias del docente. No se circunscribe a mencionar un texto de la Biblia. No es una oración en cada clase que el docente imparte. No es dar un devocional al inicio de todas las clases, sino de acuerdo a las circunstancias que se presenten en el transcurso de la clase, el docente recuerda algún texto bíblico o alguna historia que le puede servir y lo usa.

No está de acuerdo con que la obliguen a tener que escribir algo con cada tema que va a enseñar. Eso le cuesta y le molesta mucho. Ella cree que el alumno percibe la integración de la fe en su manera de enseñar, en cómo los trata y en cómo se lleva con sus compañeros. Respecto de su actitud en cuanto a la filosofía de la educación, expresa que

definitivamente el estilo de vida y los hábitos de un docente tienen mucha influencia en todo que hace y dice en el salón de clases. Su forma de vivir, sus costumbres, su cosmovisión tendrá fiel reflejo en el aula y fuera de ella. Por lo tanto cuando el estudiante percibe una relación de su maestro con Dios y lo comprueba por la manera en que los trata y les enseña, se da el significado real de la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Le gustaría tener un modelo de cómo integrar la fe en una materia específica. Una experiencia positiva que recuerda fue cuando un alumno, al inicio del semestre, en una de sus clases le preguntó qué pensaba sobre los endemoniados. Aprovechó la oportunidad para mencionar lo que dice la Biblia al respecto, habló de ciertas actitudes y acciones que las personas toman en su vida diaria, al interesarse por lo oculto, lo misterioso y lo prohibido, participar de juegos satánicos como “La Guija” o ver películas llenas de contenidos de terror, de suspenso y de brujería. Les explicó que es así como la mayoría de las personas, sin darse cuenta, entran al terreno de Satanás. Después de esta situación el alumno y sus compañeros cambiaron de actitud

y de rendimiento en sus clases. Uno de los alumnos entrevistados afirmó que ellos hacen preguntas sobre temas muy variados relacionados con problemas que afrontan los jóvenes. Siempre los estudiantes desean saber el parecer de la maestra, aunque en algunos casos es para que no de mucha materia. Sin embargo, las aplicaciones y los consejos prácticos que ella da son de mucha utilidad. “Si en una clase no tiene la respuesta completa, en la siguiente trae una lectura, o un texto bíblico y nos provee la explicación”. Otros dos estudiantes opinaron que la maestra les ha enseñado que en todas las cosas que hacen, en los lugares donde asisten y en cada actividad que participen siempre deben preguntarse si Dios aprueba eso. En el plan de clases en ciertos temas tiene especificado un texto o una historia bíblica. Tiene anotado además el valor que desea resaltar.

*Rolando: “Aplicar la fe que uno posee, a Cristo y la iglesia en lo que el docente enseña”.* Rolando labora como docente de tiempo parcial en la facultad de ciencias computacionales, con tres años dedicados a la enseñanza. No creció en un hogar adventista. Durante diez años ha sido miembro de la iglesia adventista. Su título de mayor grado académico es de licenciatura, obtenido en una universidad adventista. Nunca ha asistido a seminarios sobre cómo relacionar las materias con la fe y lo poco que conoce lo ha obtenido de lecturas. Expresa lo siguiente:

Todavía tengo mucho por aprender en relación con la integración de la fe. Para mí la integración de la fe en las materias es aplicar la fe que poseo, aplicar a Cristo y aplicar la iglesia, en lo que enseño. Estaría bien que esté implícita en los planes de clase, sería una ventaja, porque precisamente ahí estaría para que cuando esté en el salón de clase me acuerde que lo tengo a mano. No obstante, en el transcurso o desarrollo de una clase, se puede presentar alguna circunstancia diferente en la que puedo dar algún consejo que no lo tenía contemplado en la integración de la fe para ese día.

Menciona que hay algunas materias y especialmente algunos temas en los cuales ha podido encontrar ciertas relaciones con la fe, como cuando enseñó el concepto de equipo de “software”, o cuando enseñó diseño, pues Dios es el diseñador por excelencia. No ha evaluado cómo reaccionan los estudiantes o que opinan cuando se relacionan los temas con la fe. Considera que los hábitos del docente influyen en el salón de clases, porque no se puede aparentar ni querer ser lo que no se es. “Ahí, en el salón de clases, simplemente se proyecta lo que se tiene y lo que se es”. Le gustaría recibir seminarios donde se explique más y se refuercen los conocimientos de la integración de la fe en la enseñanza. Considera que puede hacer un mejor trabajo que el realizado hasta el momento, y por eso su conciencia no lo deja en paz. “Todo está en que uno se proponga sacar el tiempo para hacer un trabajo excelente relacionando cada tema con la fe”. Un alumno aseveró que el profesor sabe mucho de Biblia, toma tiempo para enseñarnos textos bíblicos y la verdad que ellos encierran; otro expresó que en algunas clases hace relaciones muy interesantes de la fe con los temas. La mayor parte de su integración deliberada tiene lugar fuera de la materia que enseña. Su énfasis en la integración está en la enseñanza de valores como la honestidad, la responsabilidad y el orden. En los planes de clase aparecen objetivos, tales como “Armonizar, hasta donde humanamente sea posible, la verdad revelada por Dios en su Palabra, y la verdad descubierta mediante la enseñanza de software”.

#### *Nivel 4: Implementación convencional*

En el nivel de implementación convencional el docente conoce cómo integrar su fe con la asignatura. Realiza la integración de la fe en forma estabilizada, pero no



produce ninguna modificación en las estrategias de implementación coherente. A nivel de los objetivos de unidad, la integración se nota en algunos temas y está basada más en la presentación del docente que en la respuesta del estudiante. Siempre escribe en los planes de clase lo que va a integrar para no olvidarlo a la hora que está en el salón de clases llevando a cabo la enseñanza de su materia. La integración de la fe en la enseñanza está íntimamente relacionada con el estilo de vida del docente. En este estudio se encontró que la mayoría de los participantes están categorizados en el cuarto nivel, implementación convencional. Son 110 docentes, que representan el 54.7%.

*Graciela: “Es mantener siempre a los alumnos en contacto con Dios”.* Graciela tiene un año de experiencia en la enseñanza. Su área de especialidad es salud y enseña anatomía. Ella estudió en una institución pública y no creció en un hogar adventista. Para ella la integración de la fe en la enseñanza es uno de los aspectos más importantes que debe existir en las instituciones adventistas. Afirmó que es obligación de los docentes que laboran en las instituciones educativas de la iglesia relacionar todas las materias que enseñan con la Biblia. Graciela expresó que

la integración es mantener siempre a los alumnos en contacto con Dios. Eso es lo que nos caracteriza. Somos una institución cristiana; por eso no podemos olvidar que la integración es un imperativo. Si nosotros no la promovemos, estaremos en problemas, debe ser planificada con anticipación y recordada por los maestros.

Ha encontrado valores y principios en la Biblia para asociarlos con algunos temas de clase. Como enseña anatomía, le resulta fácil asociar cuando se estudia el cuerpo humano. Siente que algunos colegas no le dan tanta importancia a la integración de la fe en la enseñanza. Lo que se vive es lo que se puede enseñar. Si no se

vive diariamente en comunión con Dios, el docente no puede enseñarlo a los demás. Le gustaría recibir más métodos, más técnicas, obtener mayor información sobre los libros que se hayan escrito sobre este tema y el mecanismo para adquirirlos. Además espera que en la institución donde trabaja se establezca un programa continuo de inducción y seguimiento de la integración de la fe en las materias. En sus planes aparecen objetivos como: “Apreciar y respetar la manera formidable en que Dios formó al ser humano y lo sustenta en cada una de las etapas de la vida” y “Tener una clara comprensión de la interrelación que guardan entre sí, la salud, la mente y el cuerpo”. En la redacción de los objetivos de aprendizaje de su plan siempre aparece el texto, la historia o la cita del libro donde extraerá un pensamiento para reflexión. Un alumno entrevistado manifestó que las clases con la profesora son muy interesantes. Otro indicó que la maestra siempre pone a Dios en primer lugar y eso le ha impactado. Un alumno expresó que le llamó la atención cuando estudiaron la estructura de la célula y la función de cada parte de ella, pero le impresionaron más las aplicaciones espirituales que hizo la profesora.

*Ofelia: “Plasmar nuestra creencia religiosa y filosofía en nuestra área de enseñanza”.* Ofelia, profesora con siete años de experiencia docente, cuya área de especialidad es psicología clínica, trabaja tiempo completo. Tiene 29 años de edad y es adventista de nacimiento. Ha estudiado en instituciones adventistas y su título de mayor grado académico es maestría. Ha participado en dos seminarios sobre cómo relacionar los principios bíblicos con las materias. Para ella integrar la fe en la enseñanza significa “poder plasmar nuestra creencia religiosa, nuestra filosofía en nuestra área de enseñanza específica profesional. Poder unir el conocimiento bíblico religio-

so con el conocimiento teórico científico”. Expresa que por el hecho de que un profesor sea adventista debe permear todo lo que hace incluyendo su desempeño docente en el salón de clase. Aparte de ser inherente, la integración debe planearse. En el momento que el docente hace el plan de clase, también debería considerar deliberadamente en qué puntos específicos puede implementar una actividad de integración. Debido a que ella está en el área de humanidades y en psicología y se estudia al ser humano, su mente y su comportamiento, hay definitivamente muchas áreas de aplicación, muchos puntos en los que puede fácilmente integrar los principios de la fe. Ella define su compromiso así:

    Mi compromiso como docente es primariamente con Dios, porque esta institución es de él y él es el jefe máximo para quien trabajamos. Ese es un honor y un privilegio. Mi compromiso es brindar lo mejor que pueda dar de mí en todo sentido, como profesional, como ser humano y como cristiana. Es lo que espero dejar en la institución.

Se pregunta si un docente no tiene el hábito de la comunión diaria con Dios y la devoción personal, ¿de dónde puede extraer el material para integrar la fe en las materias que enseña? En la medida que Dios es real en la vida diaria del educador adventista, éste podrá transmitir esa vivencia y ese conocimiento de Dios. Si no tiene eso, en realidad no habrá mucho que pueda dar. Considera que la integración de la fe en la enseñanza no se ha comprendido en su totalidad y es percibida por algunos docentes como algo muy tedioso, muy pesado, muy técnico, muy difícil o escabroso. Debería ser una extensión de “nuestra forma de vida, de nuestro estilo de vida, de lo que somos. Si la vivencia está contigo, si eres adventista todos los días de la vida, las 24 horas, eso se va a notar en tus cátedras sea la que sea”. Para ella lo que hace falta para alcanzar el ideal de la integración de la fe en la enseñanza es visualizarla

de otra manera, no como una responsabilidad más de trabajo, sino como una proyección espontánea de la vivencia cristiana, que se traslada al salón de clases con los estudiantes todos los días y en todas las materias. Su planeamiento es consistente y la integración está indicada hasta en la redacción de sus objetivos. En cada tema tiene indicada la integración de la fe que va dar. Los alumnos indicaron que la maestra es una mujer excelente y emprendedora. En cada cosa que hace muestra excelencia. Es muy alentadora, muy motivadora, muy didáctica y sobre todo muy práctica. Es muy buena para integrar la fe en la enseñanza y es la misma persona dentro y fuera del salón de clase.

#### *Nivel 5: Implementación dinámica*

En el nivel 5 el docente varía las estrategias de implementación para incrementar el impacto en los alumnos. Además descubre cambios que ha hecho en los últimos meses y lo que está planificando para el futuro cercano. También modifica las estrategias de integración y los temas de acuerdo con los intereses y las necesidades de los alumnos. Por eso en este nivel es el estudiante quien efectúa la integración. El docente del nivel 5 trata de guiar la mente de sus estudiantes hacia lo intelectual y lo espiritual. Como parte de su estilo de vida y experiencia diaria el docente introduce principios y valores cristianos en las materias que enseña para motivar a sus estudiantes a efectuar cambios en sus vidas. Además introduce como parte inherente de su enseñanza el concepto de la redención para que los estudiantes comprendan y acepten a Jesús. En este nivel los estudiantes reconocen el modelaje del docente y la ayuda espiritual en su formación que le provee por medio de la

enseñanza tanto dentro como fuera del salón de clases. Los datos revelan que 15 docentes están categorizados en este nivel.

*Inés: “Es la aplicación diaria en la enseñanza de los principios bíblicos”.* Inés es docente con nueve años de experiencia en la enseñanza. Su área de especialidad es diseño curricular, es adventista y a lo largo de su vida estudió únicamente en instituciones adventistas. Ella cree que la integración de la fe es aquella parte de la metodología en la que los docentes pueden encontrar el sentido práctico en la aplicación de los diferentes principios bíblicos en las temáticas que enseñan. Es la aplicación diaria en la enseñanza de los principios bíblicos. Es una parte inherente en la enseñanza y desde su opinión tiene que ser debidamente planificada y bien intencionada. Inés encuentra relaciones de la fe con los temas de sus materias. Lo expresó así:

Precisamente como enseño diseño curricular, he podido encontrar relación de los principios bíblicos con los temas que desarrollo durante mis clases. Dios es el gran “curriculista”. Es el gran diseñador, que ha planificado todo, por ejemplo el plan de la creación, el plan de la redención, para lograr ese objetivo último de estar con él. En la escuela del Edén identificamos claramente todos los elementos de un proceso educativo, desde una metodología, el libro de texto, el docente, los alumnos Adán y Eva y la fuente principal del conocimiento que es Dios mismo.

Para ella la Biblia como libro de texto y agente educativo no tiene rival. Menciona que es interesante descubrir cómo la misma naturaleza habla y revela que es producto de un diseñador especial. Manifiesta que es fascinante descubrir que ese Dios de amor, ese Dios creador, ese Dios redentor, ha dejado dos libros de texto, la Biblia y la naturaleza. Es interesante ver la reacción de los estudiantes cuando en

clase se hace la relación de la fe con los temas que se enseñan. Expresó lo siguiente:

Este semestre observé cómo la misma participación de los alumnos en el proceso de implementar la fe los hace estar deseosos de encontrar por sí mismos esa relación de la fe con los temas que se estudian. Ellos vienen a nuestras universidades porque quieren encontrar algo distinto, algo diferente a lo que encontrarían en otras universidades y están deseosos que nosotros como docentes podamos manifestarles verdaderamente o conducirles para hallar ese sentir práctico y útil de los principios y valores bíblicos.

Expresa cuán interesante es ver cómo los alumnos que no son adventistas, muchas veces al inicio de un semestre, tienden a resistir esas relaciones de la fe con la enseñanza, pero que a medida que avanza el semestre y, al finalizar el mismo, valoran y agradecen la enseñanza que se les brindó, no sólo en el aspecto académico, sino también en el aspecto formativo espiritual. Cuando se relaciona la fe con los temas estudiados, en muchas ocasiones, encuentran por sí mismos los principios y los valores que pueden aplicar a sus vidas. Para Inés es un privilegio y a la vez una responsabilidad ser una educadora adventista. Lo define así:

Mi compromiso docente y mi compromiso espiritual es tener cada día una comunicación directa con Jesús. Si no existe esa comunicación, si no existe esa conexión a la fuente, mi actividad educativa posiblemente no tendría sentido. Es mi compromiso a pesar de las múltiples actividades, las responsabilidades, el estrés y el tiempo. Pero cuán importante es establecer como mi prioridad el comunicarme, no solamente en la mañana, sino durante el día, al inicio de mis clases y durante mis clases. Ese debe ser mi compromiso docente. Porque en la medida que yo esté conectada con Jesús se va a reflejar en mi vida, mi forma de actuar, de ser, de hablar y por consiguiente en mi forma de enseñar.

Los alumnos constantemente están evaluando para determinar cuánta congruencia existe entre lo que dice y lo que hace un docente. Le gustaría recibir estrategias para mejorar la integración de fe. Espera que también a nivel administrativo se dé seguimiento al aspecto de la integración de la fe en todos los programas, ca-

rreras y en todas las actividades de la universidad. En los planes de clase la integración de la fe en la enseñanza es deliberada e intencionada. La participación de los estudiantes en ella está clara. Uno de los objetivos es “Identificar principios en los libros del Espíritu de Profecía que le ayudarán en la elaboración y aplicación del currículo de una materia”. Una estudiante entrevistada manifestó:

Nunca, antes de llegar a esta universidad, había tenido la experiencia de que un profesor orara antes de iniciar una clase; mucho menos de cantar o leer un texto bíblico. Jamás hubiese imaginado que una profesora al enseñar hiciera una relación de la materia con la fe como lo hace la maestra Inés. Lo más sorprendente es que con la ayuda de ella, en muchas ocasiones, yo mismo puedo deducir esa relación, o ese principio que debo aprender. Fue algo sorprendente e innovador en mi vida como estudiante. Me gustó mucho y considero que es necesario que los docentes en una universidad adventista siempre hagan esa relación de las materias con la religión.

Otra alumna expresó:

La profesora Inés es muy profesional en su enseñanza y muy exigente, pero a la vez es muy comprensiva y gusta de ayudar al estudiante. Una característica muy propia de ella es que confía mucho en Dios. Eso inspira a sus alumnos a imitarla porque demuestra en su docencia que en la vida se puede llegar a ser un buen profesional y a la vez hacer buenas y grandes cosas de la mano de Dios.

*Marcelino: “Inyectar nuestras creencias y nuestros principios en cada una de las clases que impartimos”.* Marcelino es docente con ocho años de experiencia en la enseñanza. Su área de especialidad es arte y comunicación. Obtuvo una maestría en dirección de comunicación. Expresa que la integración de la fe en la enseñanza es como inyectar sus creencias y sus principios en todas y cada una de sus clases. Igualmente, en cada una de las actividades que se tienen como escuela debe estar implícita la integración de la fe. Es permear todas las actividades académicas, sociales y espirituales de la escuela. Debe ser una acción inherente en todo el quehacer

educativo de todo docente adventista y de toda institución cristiana. “Es el sello distintivo. Si no está integrada la fe en la enseñanza en las aulas y en todas las actividades, una institución adventista llega a ser como cualquier otra”. Se necesita mucha atención de cada profesor y de cada administrador para poner mucho cuidado en esto y planificar con tiempo, pero sobre todo para darle seguimiento. En todas las materias se pueden encontrar principios y valores bíblicos o cristianos que se pueden relacionar con los contenidos. Dios es el creador de todo y no considera que exista alguna disciplina o alguna materia en que no se pueda integrar la fe en la enseñanza. Los alumnos son los mejores ejemplos en los que se puede aplicar algo. Los alumnos nunca han rechazado, sino que todo lo contrario, son muy receptivos y muestran mucho interés. Trata siempre de dejar a sus alumnos una “espinita”, para que sigan indagando un poco más y, por sí mismos, lleguen a establecer la relación del tema con la fe. Marcelino comenta lo siguiente:

He impartido clases de fotografía, de animación, de diseño y en todo momento trato de ponerles ejemplos de cómo Dios nos creó perfectos, Dios nos hizo con capacidades que ahora la tecnología trata de imitar. La cámara fotográfica y la cámara de video son una imitación imperfecta del ojo o el oído humano. El ojo es una cámara perfecta que capta las imágenes del cerebro. La retina, que es la sucursal del cerebro que está en el ojo, le manda la información y una cámara fotográfica funciona de la misma manera.

El estudiante queda con esa inquietud y se les pide que investiguen un poco más. Hace referencia a que Elena G. de White menciona en sus escritos que Adán y Eva se pasaban largos periodos de tiempo estudiando los misterios de la luz y de los sonidos. Le hace saber al alumno que éstos son temas a los cuales hay que dedicarles bastante tiempo y que en el cielo se comprenderán mucho más esos misterios. Los equipos técnicos que se tienen hoy en día son una imperfección o una forma im-



perfecta para estudiar esos misterios. El maestro que es especialista en un área, si nunca ha ejercido, no puede enseñar esa disciplina. Del mismo modo un docente que no tenga buenos hábitos de salud o una buena relación con Dios tampoco va a poder integrar la fe. Marcelino define su rol como educador así:

    Mi compromiso como docente adventista es servir a Dios. No es ganar terreno en el aspecto profesional. Mi primer compromiso es servir a Dios donde él quiera que yo esté. Así lo he dispuesto desde antes de haberme graduado de la escuela, desde que estudiaba la licenciatura. Entonces Dios me dio la oportunidad de servirle y me ha ido mostrando el camino por diferentes formas. Inicé trabajando para la iglesia primeramente en la “Unión” y posteriormente me llamó a la docencia. Él conoce qué es lo mejor para mí y para su obra.

    Considera que hay muchísima necesidad especialmente en esta área de comunicación. Son pocas las instituciones adventistas que cuentan con carreras en esta área. Hay una gran necesidad, mucho más en estos últimos tiempos en que se necesita el uso de la tecnología, el uso de los medios de comunicación, del arte y del diseño, porque el mundo ofrece muchísimas soluciones visuales en la promoción y la publicidad y la iglesia apenas está dando los primeros pasos en esta área.

    Yo no me concibo trabajando fuera de la obra de la iglesia adventista y si llega el momento que por alguna circunstancia se considere que mi ciclo aquí en la universidad ya se cumplió, estoy totalmente seguro de que la iglesia me necesita en otro lugar. Seguiré buscando cómo ayudar en otras maneras, para que la obra siga adelante, porque mi compromiso es estar 100% con el Señor.

    Está convencido de que las tecnologías tradicionales y las tecnologías modernas son herramientas para comunicar el mensaje del evangelio de salvación. La aplicación en la educación es cada vez más evidente, no solo del internet, que ha hecho una revolución en la difusión del conocimiento, sino de los dispositivos electrónicos que surgen, los teléfonos celulares y los reproductores de música, que cada día sor-

prenden con algo nuevo. El docente de educación superior debe hacer uso de toda la tecnología a mano para integrar también la fe en la enseñanza. Al revisar los planes de clase aparece la integración de la fe como por ejemplo en los objetivos: “Analizar el trabajo que realizan los ángeles de Dios como testigos de la labor que realizamos como comunicadores”. En el plan general de la materia declara los objetivos espirituales y al dar cada tema en las actividades para los estudiantes va implícita la integración de la fe. Realiza una integración dinámica reconocida por los estudiantes. Uno de ellos que fue entrevistado expresó: “El profesor es muy espiritual y le gusta la participación y la opinión de los estudiantes”. Otro indicó que involucra a sus alumnos pidiéndoles que preparen meditaciones espirituales como parte del desarrollo de un tema de investigación y que debe ser presentado en el salón de clase, a fin que la enseñanza percibida los conduzca a ser mejores personas.

#### *Nivel 6: Implementación comprensiva*

En el nivel 6 el docente coopera con sus colegas en la tarea de integración de la fe. Participa en un trabajo cooperativo entre dos o más docentes para incrementar el impacto en los alumnos. Constantemente está dialogando, intercambiando anécdotas experiencias y materiales encontrados y probados en el salón de clases. El docente participa en congresos, talleres o seminarios sobre integración de la fe, presentando sus propuestas, sus ponencias, sus materiales didácticos o sus libros producto de las investigaciones realizadas durante la práctica de la enseñanza y de las experiencias vividas con sus colegas y con sus estudiantes. En este nivel el docente provee una cosmovisión cristiana coherente. Visualiza la implementación de la fe en la enseñanza como un proceso que debe darse en todas las actividades, en todos los

programas, en todas las facultades, escuelas, carreras y departamentos de la institución donde labora. El estudio reflejó que solamente seis docentes de las universidades adventistas de México están categorizados en este nivel.

*Gabriela: “Encontrar a Cristo en medio del proceso educativo”.* Gabriela tiene 22 años dedicados a la enseñanza. Su área de especialidad es muy variada, pues enseña materias en el área de administración educativa, en el área de diseño curricular, en el área de lengua inglesa y en el área de lengua española. Es escritora, está trabajando en dos proyectos que están relacionados con el tema de integrar la fe en el aprendizaje. Uno de los proyectos que empezó hace varios años se llama “Tras lo sublime de la educación”. Es un análisis de las corrientes de pensamiento que están entretejidas en los contenidos de los currículos y están urdiendo cautelosamente el pensar de los alumnos en los diferentes niveles. Su objetivo es demostrar mediante la investigación que detrás de todas estas corrientes filosóficas del pensamiento está la consecución de los designios de Satanás. Aclara que se podría decir que es un trabajo autobiográfico. Para ella integración de la fe es “llevar al muchacho a encontrar a Cristo en medio del proceso educativo” y añade que

es muy importante en una institución educativa adventista tomar en serio la integración de la fe. Es un rasgo distintivo, es la razón de ser; de lo contrario seríamos simplemente una institución de enseñanza más. La integración de la fe debe estar implícita en el proceso educativo. La metodología tiene que proveer las estrategias que direccionen al muchacho no solamente al puro contenido o relacionarlo con un versículo o con un episodio bíblico, sino que al final del semestre, cuando llegue a su final la asignatura, el muchacho se haya encontrado con el Dios que lo está buscando porque lo ama.

Para ella es muy sencillo encontrar los principios y valores bíblicos o cristianos para asociarlos con los temas de las materias que enseña. Le gusta realizar un ejer-

cicio muy interesante que tiene que ver con el perfil de egreso en función de los principios bíblicos. Los estudiantes al iniciar el semestre aportan los valores que consideran deben ser incluidos conjuntamente con los temas de la materia que cursan, y cómo relacionarlos. Esta actividad ayuda a cada uno en su experiencia como ser humano. De alguna manera Dios vincula eso y se consigue algo muy bueno, porque va más allá de la mera doctrina religiosa. El Dios en que ella cree no es sólo una doctrina. Es el Dios que la sostiene. El adjuntar la experiencia personal a los valores bíblicos dentro de la materia es de gran efecto y provecho para los estudiantes. Cree que el docente universitario tiene un desafío diferente, porque no está formando en un 100% al muchacho que ingresa al primer año, como si sucede en la primaria donde todavía no tienen identidad. Llega de la preparatoria, ya en el segundo año de universidad se siente como un adulto, que debe ser tratado con respeto, no violentando su pensamiento.

Su trabajo como educadora lo define de la siguiente manera:

    Mi trabajo como docente universitario adventista es convertirme en instrumento del Todopoderoso para llevar a Cristo a mis estudiantes. Para alcanzar eso, debo mantenerme diariamente en contacto con Dios. Si no es así me será imposible llevar alguien a Cristo, pues debe ser él quien dirija toda mi vida y por supuesto todo lo que hago en el salón de clases.

    Recuerda una experiencia positiva relacionada con la integración de la fe y se trata cuando enseñó últimamente la clase de Seminario de Educación para los graduandos de educación. Consistió en un repaso de los tópicos generales de la educación. Mientras enseñaba iba narrando su propia experiencia. Ella ha enseñado en todos los niveles, desde kínder hasta posgrado, lo que hace que tenga una gama de anécdotas y situaciones vividas. Ha enseñado en muchos estados de México y fuera

del país también, inclusive en otro continente. Con la experiencia adquirida, visualiza la educación con un panorama total y con una cosmovisión integral. Ella menciona:

Cuando hablo del maestro de kínder lo hago desde mi propia experiencia. Igual sucede cuando hablo del maestro de primaria, recuerdo mi experiencia cuando enseñé en ese nivel. Cuando les hablo de los profesores de secundaria, o de preparatoria, simplemente les transmito mis vivencias como educadora de los años que impartí clases en esas instancias o, cuando se menciona al catedrático universitario, lo que hago es relatar mi rol actual como docente.

Al finalizar el semestre, en cada una de las materias que enseña solicita a sus estudiantes que hagan una evaluación de su persona en relación con la materia y que expresen si les fue útil, qué les quedó debiendo y qué creen que le falta a la materia. Los muchachos empezaron a comentar cada uno diciendo, “Maestra, lo que nos llevamos de toda la materia es lo que usted dijo: aunque tengamos cuarenta alumnos hay que salvar aunque sea a uno”. Cuando ellos expresaron eso, ella agradeció a Dios por el testimonio de los alumnos, porque habían entendido el mensaje para ellos, porque pronto estarán como docentes en los salones de clase. Un alumno de música dijo que en este curso había cambiado su perspectiva de la educación: “Ya entendí por qué la profesora dijo que el magisterio es un discipulado y que Dios lo llama a uno a otra cosa cuando lo llama a ser maestro”. Al entrevistar a un alumno mencionó: “La profesora nos hizo ver la responsabilidad, pero a la vez el privilegio, de ser educadores. Nos inculcó que el objetivo de un educador adventista es que sus alumnos conozcan a Cristo Jesús”. Otro estudiante señaló que la profesora toma en cuenta a los estudiantes para esas increíbles aplicaciones espirituales que ella hace en clase. “No siempre ella da todo, sino que trae debidamente planificado para que

los alumnos investiguen, lean y saquen precisamente la relación de la fe con los temas que ella está enseñando”. Otro expresó:

Las materias en las que más se nota esa relación con la fe son las que da la maestra Gabriela. A mi me gusta mucho como da las clases, porque ella es muy amable, explica muy bien, es muy comprensiva y le gusta ayudar al alumno. Por ejemplo con la profesora Gabriela, la relación de los temas que enseña con la fe, está bien planificada y ella llega lista para cada clase que nos da. Uno como estudiante se da cuenta de inmediato cuando un profesor con anticipación se ha preparado debidamente.

En sus planes de clase aparece planificada deliberadamente la integración de la fe para cada tema de la materia y las actividades que desarrollarán los estudiantes. En la universidad donde labora, intercambia experiencias y conocimientos sobre la integración de la fe con otros profesores.

*Victorino: “Enlazar los valores bíblicos y de nuestra fe con los temas que enseñamos”.* Victorino es un docente adventista con trece años de experiencia en la enseñanza y el área de especialidad es la bioquímica. Estudió su carrera en una universidad adventista y obtuvo una maestría en salud pública en la misma universidad. Actualmente está en la fase de tesis culminando un doctorado en una institución no adventista. Al pedirle que en sus propias palabras definiera integración de la fe en la enseñanza, expresó:

La integración de la fe en la enseñanza para mí es enlazar los valores bíblicos y de nuestra fe como Iglesia Adventista en la exposición de los temas de las materias que enseñamos. Es parte de mi formación académica. Yo aprendí y crecí en las instituciones adventistas y fue muy grato para mí como estudiante recibir una formación así. Ahora como docente es algo que me nace y, si por alguna situación no hago la integración en alguna clase, ese día al final siento un grado de frustración por no haberlo hecho.

Está convencido de que es la parte que identifica a una institución adventista de las otras instituciones educativas. Tiene que ser planificada deliberadamente e in-

tencionada; de lo contrario, podría dar la impresión que consiste en una carta que se tenga debajo de la manga y sacada en clase. Explica que en todas las materias del área de bioquímica encajan perfectamente los valores bíblicos. Los alumnos toman con gran interés cuando se hacen esos enlaces entre la fe y los temas de clase. Es algo fabuloso porque dejan de escribir, todos se detienen, dejan de lado lo que están haciendo y prestan toda la atención. Es como un descanso, un bálsamo para ellos cuando se enlaza un principio bíblico con las ciencias. De su labor declaró:

Considero que en un 90% estoy alcanzando los objetivos propuestas en relación con la integración de la fe en mis materias. Mi compromiso como docente adventista en la universidad donde laboro es integrar la fe en un 100% en los temas de mis materias en las clases. No puede estar desligado del estilo de vida de un docente. Para poder integrar la fe, mi comunión personal, mi culto diario, el culto institucional, debe ser parte de mi vida día a día.

Añade que la integración de la fe es la única forma para que el Espíritu Santo sea el que guíe la enseñanza de un docente cristiano y pueda otorgarle el discernimiento necesario para que el educador pueda enseñar por precepto y por ejemplo.

Narró así una experiencia positiva en sus años de docencia:

En una clase que hablábamos sobre los virus, enfocábamos el mecanismo de acción de los virus que se apoderan sobre el DNA de las células, y la célula deja de hacer lo que solía hacer. Entonces lo relacioné con el virus del pecado en nuestras vidas y uno deja de hacer lo que solía hacer y el virus del pecado lo lleva a conductas nunca antes pensadas. Un muchacho se acercó y me dijo: ¿cómo me saco el virus? Realmente fue sorprendente ver como el mismo joven realizó la relación con la fe.

Al ser entrevistado un alumno y al habersele solicitado el nombre de los tres maestros que más han impactado su vida, el primer nombre que mencionó el joven fue el del profesor Victorino. Se le preguntó por qué lo había mencionado en primer lugar y respondió:

El profesor Victorino en esta universidad se distingue y es reconocido por su forma de enseñar, por unir cada tema que enseña con una enseñanza de la Biblia. Él nos ayuda a descubrir el principio o el valor que está en el texto. En las clases nos ayuda dándonos buenos consejos y fuera de clase también nos ayuda porque siempre se preocupa por los alumnos.

En los planes de clase se puede observar la planificación de la integración de la fe y la prioridad que da a la participación del estudiante. Mostró la ponencia que tenía preparada para ser presentada en un seminario sobre integración de la fe. El profesor Victorino gusta intercambiar experiencias y escuchar las de otros docentes, con el objetivo de aprender y compartir todo lo relacionado con la integración de la fe en la enseñanza.

*David: "Pasé de un suplicio a una delicia en integrar la fe en mis clases".* David es docente con una experiencia en la enseñanza de 10 años. Su área de especialidad es ingeniería en sistemas con subespecialidad en comunicación y multimedia. Expresa que la integración de la fe es una frase que se utiliza para buscar maneras efectivas de incluir en la enseñanza parte de la cosmovisión cristiana. Es desafiante pero a la vez un compromiso que se tiene como educadores cristianos.

Durante ocho años batalló para encontrar relaciones de la fe con cada tema que enseñaba. Se podría decir que recientemente encontró la clave para integrar en forma efectiva la fe en las materias que enseña. Afirma que muchas veces los educadores hacen exactamente lo contrario a lo que deben hacer. Reciben muchos cursos, talleres o seminarios, se les dice una y otra vez que hay que implementar en las clases la integración de la fe, que ésta es un rasgo distintivo de la educación adventista. Enseñan que hay que orar, que se puede encontrar algún texto bíblico que se relaciona con un determinado tema, que es posible usar algún pensamiento o alguna



historia bíblica. Pero esa no es la solución, porque la solución está en el docente. Relató así su experiencia personal:

Mi experiencia es que en esos ocho años siempre fue un suplicio integrar la fe en mis clases. Me estresaba cómo encontrar un texto bíblico para cada tema. Así no disfrutaba de la enseñanza, hasta que un día pidiendo ayuda a Dios para integrar la fe en mis clases, me cuestioné. Me hice la pregunta: ¿Qué o cuál fe voy a integrar? ¿Tengo yo la fe? Me di cuenta de que lo que necesitaba primero era iniciar una reforma espiritual en mi vida. Necesitaba cambiar muchas cosas. Comprendí que no estaba orando lo suficiente ni estaba leyendo la Biblia el tiempo que se requiere. La leía de vez en cuando y ya no leía nada de los libros del Espíritu de Profecía. Entendí que mi vida espiritual no estaba bien. Así que cayendo de rodillas le pedí a Dios que pusiera en mí el deseo de orar más cada día. Le supliqué a Dios que me diera deseos de leer y estudiar más la Biblia. Solicité al Todopoderoso que pusiese en mí el hábito de leer más de los libros del Espíritu de Profecía. Oré para que el Espíritu Santo fuera el guiador, no sólo de mi vida, sino también de mi enseñanza. Mi vida tuvo un cambio de 180 grados. En respuesta a mi oración, empecé a orar más, a leer más tiempo la Biblia, dediqué más tiempo a leer los libros de Elena G. de White y algo sorprendente sucedió en mi enseñanza. El estrés desapareció y la paz vino a mi mente y a mi corazón. De pronto estaba dando las clases y los textos y las historias bíblicas fluían en mi mente. Mientras estaba en mi casa o en la oficina, aparecían ejemplos, aplicaciones, relaciones de la fe con los temas de las materias que imparto, cosas que nunca antes había pensado y pasé de un suplicio a una delicia en integrar la fe en mis clases.

Mi compromiso ahora como docente de la universidad donde laboro es acercarme más a Dios cada día, mejorar mi vida personal, mi vida devocional. Tener el valor y reconocer que estoy del lado del Señor y que mi prioridad es involucrar a los estudiantes en el proceso de integración de la fe en la enseñanza y hacerles ver que lo más valioso en este mundo es buscar a Dios y tener un encuentro personal con él cada día.

Menciona que los docentes quizás hayan leído libros y artículos publicados sobre integración de la fe. Un docente mediante la lectura puede adquirir un conocimiento técnico. Por ejemplo, si leen el buen libro que escribieron los doctores Eustacio y Myrtle Penniecook sobre integración de la fe, o el que escribió la doctora Raquel Korniejczuk, eso está muy bien, pero no significa que un maestro que lea todo lo que se ha publicado sobre el tema automáticamente va a ser un experto. En la inte-

gración de la fe tiene mucho más peso el testimonio personal del educador. Comenta que muchas personas que han llevado clases con la doctora Korniejczuk y con la doctora Penniecook expresan que son maestras cristianas en todo el sentido de la palabra, que ayudan, que oran, que se preocupan y que enseñan al estudiante sobre todo a conocer a Jesús. Por lo tanto la vida personal, el testimonio y los hábitos en la vida del docente son fundamentales para que él mismo, en el salón de clases, pueda establecer una relación de la fe con la enseñanza. Los estudiantes que fueron entrevistados evidenciaron que el profesor integra la fe en cada clase que imparte. Un alumno dijo: “El profesor David, es el mismo en el salón de clase y fuera de él”. Otro expresó: “Me ha gustado su forma de ser, porque hay congruencia entre lo que enseña, lo que dice en clases y lo que vive. Igualmente otro manifestó: “Él siempre se preocupa por el estudiante y trata de ayudarlo”. En sus planes de clases, la integración de la fe está bien planificada e implícita en los objetivos. En una de las materias que enseña escribió: “En este curso se aprenderá qué es un ingeniero y cuál es su función hacia la sociedad y hacia ellos mismos, de acuerdo con el ideal de Dios, así como los diferentes departamentos en los cuales se puede desarrollar y cuáles pueden ser algunas de sus funciones”. Expresó que comparte con otros compañeros materiales, artículos, textos y experiencias sobre la integración de la fe en la enseñanza.

*Silvina: “Debe ser intencionada y planificada deliberadamente, sin embargo no debe ser rígida, sino más bien flexible”.* Silvina es una docente con mucha experiencia en el área educativa. Por 30 años ha estado enseñando en los salones de clase. Es una profesora de tiempo completo. Su área de especialidad es ciencias naturales.

Trabaja para la escuela de educación, además de impartir clases de música. Tiene 50 años de ser adventista y ha estudiado todos sus niveles de estudio en instituciones adventistas. Ha asistido a varios seminarios y conferencias sobre integración de la fe en la enseñanza. Ha obtenido información sobre esta área de varias fuentes como colegas con quienes intercambia experiencias, materiales e inquietudes. Le gusta adquirir los libros que salen al mercado educativo relacionados con integración de la fe. Realiza investigaciones especialmente sobre el tema de los orígenes y cómo se entrelaza con la fe. Ha expuesto sus ponencias en seminarios internacionales que se han llevado a cabo sobre el tema de la integración de la fe. Ella considera que la integración de la fe es

el proceso a través del cual un docente cristiano ha incorporado en su vida los valores y los principios bíblico-cristianos y cuando se halla en un salón de clases ante un grupo de estudiantes, esos valores y principios son transmitidos y proyectados a los alumnos a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. La integración de la fe no se circunscribe a un salón de clases, porque el docente sigue siendo maestro en la iglesia, en los pasillos, en el campo de deportes, en el comedor y aun si el alumno lo encuentra en el supermercado lo sigue siendo.

Afirma que la integración de la fe debe abarcar todo lo que se realiza en una institución y no debe ser optativa. Para que lleve a cabo una integración de la fe eficaz un docente debe considerar las necesidades, las opiniones y las experiencias de sus estudiantes para planificar, modificar y evaluar nuevas técnicas y metodologías en la implementación de la fe, para que sean ellos mismos los que hagan y deduzcan esas relaciones de la fe con los temas que se estudian. Opina que

la integración de la fe se da mediante el proceso educativo. El profesor conecta primero su vida con el Creador, con Jesús su Salvador. Luego, cuando está en el aula, permite que el Espíritu Santo conduzca a los estudiantes a la fuente de toda sabiduría, que es la Biblia, y ella revela que todo conocimiento y saber del hombre tiene su origen en Dios.

Considera que uno de los mayores problemas que se afronta en las instituciones adventistas en relación con la integración de la fe en la enseñanza tiene su origen en los mismos docentes, porque los hábitos y el estilo de vida de un profesor dice más que mil palabras. Se necesita que haya congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. Sin embargo es un asunto personal. Cada docente debe concientizarse en que no son tantos seminarios sobre integración de la fe lo que necesita, sino estar convencido y convertido de vivir un estilo de vida que adore en espíritu y verdad a Dios, un estilo de vida de fe, con hábitos de salud acordes con los mandamientos del Creador. La más urgente y mayor necesidad que tiene es la de experimentar un reavivamiento espiritual en su vida. En la entrevista a los estudiantes una alumna expresó que la maestra Silvina ha impactado su vida porque

las clases que enseña la maestra Silvina son especiales. Ella enseña muy bien. Conoce a la perfección lo que enseña, lo vive y lo transmite al estudiante. Uno lo percibe claramente. Además hace unas aplicaciones espirituales únicas. Creo que es la maestra que mejor integra la fe en las materias.

Otra alumna opinó que

ella es muy particular para enseñar. Hace unas aplicaciones espirituales que lo dejan a una con la boca abierta. Es una excelente maestra. La maestra Silvina, cuando enseña, demuestra que esa relación entre la fe y los temas de sus materias, si están planificadas, se nota claramente que ella se prepara y planifica cada cosa que hace en clases.

Al observar los planes de clase, se nota una planificación deliberada, intencionada y específica para cada uno de los temas que enseña. Todo está programado y debidamente preparado. Al leer su plan de clases se nota lo que va a enseñar y lo que va a integrar en cada tema. Se nota además que no se conforma con lo que ya conoce, desea la excelencia, la superación y cómo contribuir mediante la investiga-

ción a que el tema de la integración de la fe en la enseñanza sea visto como el rasgo distintivo de un educador cristiano adventista.

La profesora manifiesta que en la universidad donde enseña realiza una labor de asesoramiento con los compañeros que tienen dificultades para la integración de la fe en la enseñanza. Para ella es agradable ayudar a sus compañeros y compartir sus conocimientos y experiencias. Los docentes nuevos que ingresan a laborar en la universidad donde labora Silvina que no poseen conocimiento sobre integración de la fe en la enseñanza buscan ayuda en ella, pues es reconocida como la maestra que más domina el tema.

Una profesora entrevistada expresó: “En la universidad, la maestra Silvina es la que más sabe del tema de integración de la fe en la enseñanza”. Otra profesora opinó que cuando necesita ayuda siempre busca a la maestra, porque siempre está dispuesta para ayudar, aconsejar y compartir. Un compañero docente expresó que lo que más le llama la atención es la congruencia que manifiesta entre lo que enseña y lo que vive. “Es una gran compañera, siempre está dispuesta a dar de su tiempo y de su conocimiento para ayudar al compañero que lo necesite. Es muy solidaria con todos”.

### **Triangulación para asignar el nivel de integración**

La triangulación incluyó un análisis comparativo de la categorización de los docentes en los niveles de integración de la fe en la enseñanza a partir de los datos provistos por el cuestionario, por las entrevistas y por el análisis de los documentos. Para asignar el nivel con los datos provistos por el cuestionario se utilizó los criterios de categorización de los docentes en niveles de implementación (Ver Tabla 4), para

asignar el nivel con los datos provistos por las entrevistas a los docentes y a los estudiantes se utilizó el modelo de integración por parte de los docentes propuesto por Korniejczuk (1994).

Para asignar el nivel por el análisis de documentos se utilizó los planes de las materias de los docentes, el plan diario, otros documentos como antologías y seminarios preparados en power point.

Para asignar el nivel definitivo de integración, en este estudio, se trianguló la información de las tres fuentes de datos (ver Apéndice C). Se le dio mayor peso a la información obtenida en las entrevistas a los docentes.

#### Distribución de los docentes por niveles de integración de la fe en la enseñanza y por género

En la Tabla 16 se presenta la distribución de la muestra por niveles de integración de la fe en la enseñanza y por género. Se observa que la mayoría de los docentes universitarios están clasificados en el cuarto nivel —implementación convencional—. En este nivel se hallan ubicados 110 (54.7%) docentes. En el nivel tercero —implementación irregular o superficial— fueron categorizados 52 (25.9%) docentes. En este estudio en el nivel 0 —falta de conocimiento o interés— no se categorizó a ningún docente.

El 9% de los docentes realiza una integración de la fe en la enseñanza no deliberada, mientras que el 91% lo hace en forma deliberada.

Tabla 16

*Distribución de la muestra por niveles de integración de la fe en la enseñanza y por género*

| Nivel de integración           | n   | %     | Género masculino | Género femenino |
|--------------------------------|-----|-------|------------------|-----------------|
| No deliberada                  |     |       |                  |                 |
| 0. Falta de conocimiento       | 0   | 0     | 0                | 0               |
| 1. Interés                     | 2   | 1.0   | 0                | 2               |
| 2. Aprestamiento               | 16  | 8.0   | 8                | 8               |
| Deliberada                     |     |       |                  |                 |
| 3. Implementación irregular    | 52  | 25.9  | 29               | 23              |
| 4. Implementación convencional | 110 | 54.7  | 63               | 47              |
| 5. Implementación dinámica     | 15  | 7.5   | 8                | 7               |
| 6. Implementación comprensiva  | 6   | 3.0   | 2                | 4               |
| Total                          | 201 | 100.0 | 110              | 91              |

**Análisis de factores discriminantes en los niveles de integración de la fe**

Descripción de resultados de los factores

**Compromiso espiritual del docente**

La tercera parte del cuestionario analiza algunos aspectos de la vida del docente. Los enunciados 1, 6, 7, 16, 22, 23, 37, 38, 43, 44, 52, 53, 58, 59 y 69 describen el compromiso espiritual del docente en dos direcciones: (a) vertical, que evalúa su relación con Dios y su vida devocional, manifestadas en la adoración, la mayor-domía, la asistencia a la iglesia, el estudio de la Biblia y la oración; (b) la dirección horizontal, que refleja su compromiso y relación con las personas, manifestados en el evangelismo, el servicio, la hospitalidad y la ayuda al prójimo. La Tabla 17 muestra que la gran mayoría de los docentes dedican tiempo a la oración y comparten su fe con otras personas.

Tabla 17

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al compromiso espiritual del docente*

| Declaración  | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | La mayoría de las veces | Siempre |
|--|-------|------------|---------------|-------------------------|---------|
| 1. Dedico tiempo diariamente a la oración.   | 1.0%  | 2.5%       | 10.0%         | 32.8%                   | 53.7%   |
| 6. Comparto mi fe con otras personas.  | 1.5%  | 2.5%       | 22.9%         | 39.8%                   | 33.3%   |
| 7. Escucho música que alaba a Dios.  | 2.0%  | 0.0%       | 9.5%          | 40.8%                   | 47.8%   |
| 16. Prefiero leer cualquier otra cosa antes que leer libros del Espíritu de Profecía.  | 27.9% | 42.8%      | 20.9%         | 7.0%                    | 1.5%    |
| 22. Participo en las actividades de la iglesia, a la que asisto.   | 2.5%  | 3.5%       | 18.4%         | 31.8%                   | 43.8%   |
| 23. Trabajo con otros cristianos con el propósito de llevar el mensaje a quienes no conocen a Jesús.                                 | 1.5%  | 12.9%      | 37.8%         | 27.4%                   | 20.4%   |
| 37. Dedico tiempo para estudiar la Biblia.   | 1.5%  | 2.0%       | 11.4%         | 34.8%                   | 50.2%   |
| 38. Hago el culto matutino y vespertino.   | 0.5%  | 7.5%       | 24.9%         | 42.8%                   | 24.4%   |
| 43. Me involucro en actos de caridad y buena voluntad, sin esperar nada a cambio.  | 1.0%  | 3.5%       | 20.9%         | 38.3%                   | 36.3%   |
| 44. Contribuyo financieramente para el sostén de la misión de la iglesia.  | 1.5%  | 2.0%       | 6.5%          | 29.9%                   | 60.2%   |
| 52. Dedico tiempo para pensar lo que es importante en mi vida: quién soy, lo que valgo, a quién pertenezco, y hacia dónde me dirijo. | 1.5%  | 3.0%       | 17.4%         | 32.8%                   | 45.3%   |
| 53. Espero que otros sean los primeros en ayudar ante una necesidad.   | 27.4% | 45.8%      | 14.4%         | 10.4%                   | 2.0%    |
| 58. Soy sensible al sufrimiento de los demás y trato de ayudarles en sus momentos difíciles.   | 2.0%  | 0.5%       | 7.5%          | 40.8%                   | 49.3%   |
| 59. Doy de mi tiempo y dinero para ayudar a otras personas.  | 1.5%  | 2.0%       | 19.4%         | 47.3%                   | 29.9%   |
| 69. Dejo pasar oportunidades que me ayudan a crecer espiritualmente.   | 17.9% | 45.3%      | 24.4%         | 9.0%                    | 3.5%    |



La gran mayoría participa en las actividades de la iglesia a la que asisten. La gran mayoría prefiere escuchar música que alaba a Dios y leer los libros del Espíritu de Profecía antes que cualquier otro tipo de literatura.

La mayoría trabaja con otros cristianos con el propósito de llevar el mensaje a quienes no conocen a Jesús, dedican tiempo para el estudio de la Biblia y para el culto matutino y vespertino.

En los actos de caridad, necesidad y buena voluntad la mayoría se involucra ayudando sin esperar nada a cambio, ni esperando que otros lo hagan primero. Apoyan financieramente no sólo para el sostén de la misión de la iglesia, sino también para ayudar en los momentos difíciles y de sufrimiento a otras personas.

Dedican tiempo para pensar y analizar lo que es más importante en su vida, para saber quiénes son, lo que valen, a quién pertenecen y hacia dónde se dirigen. Los docentes no dejaron pasar las oportunidades que los ayudaron a crecer espiritualmente.

### **Estilo de vida del docente**

Los enunciados 2, 8, 9, 17, 24, 25, 36, 39, 45, 46, 54, 60, 61 y 68 de la tercera parte del cuestionario revelan si existe un compromiso con la perspectiva del estilo de vida del docente cristiano adventista, que incluye comportamientos, hábitos, actitudes, valores y la visión del mundo que desarrolla y refleja, así como la forma de alimentarse, las relaciones personales y familiares y como cuida su cuerpo.

La Tabla 18 muestra los porcentajes obtenidos de la muestra con relación al estilo de vida.

Tabla 18

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al estilo de vida del docente*

| Declaración   | Nunca  | Casi nunca | Algunas veces | La mayoría de las veces | Siempre |
|---|--------|------------|---------------|-------------------------|---------|
| 2. Tengo una dieta alta en frutas, verduras y leguminosas y baja en grasas saturadas y carbohidratos simples.                       | 1.5%   | 4.5%       | 14.4%         | 48.3%                   | 31.3%   |
| 8. Consumo carne en mi alimentación.  | 19.4%  | 32.8%      | 44.3%         | 2.5%                    | 1.5%    |
| 9. Ingiere "comida chatarra".   | 15.4%  | 50.2%      | 27.4%         | 4.0%                    | 3.0%    |
| 17. Acostumbro consumir alimentos entre horas de comida.  | 37.3%  | 41.3%      | 15.9%         | 4.0%                    | 1.5%    |
| 24. Vivo de acuerdo con los principios bíblicos de moralidad sexual.  | 2.5%   | 2.0%       | 0.5%          | 11.9%                   | 83.1%   |
| 25. Tomo al menos 8 vasos de agua durante el día.   | 2.0%   | 4.5%       | 27.9%         | 40.8%                   | 24.9%   |
| 36. Tomo vacaciones anuales con mi familia.   | 3.5 %  | 7.5%       | 16.4%         | 18.4%                   | 54.2%   |
| 39. Realizo ejercicios vigorosos como caminar rápido, trotar, nadar, o correr por lo menos 30 minutos al día, 3-4 veces por semana. | 5.5 %  | 18,9%      | 30.3%         | 24.4%                   | 20.9%   |
| 45. Hago ejercicios para fortalecer mis músculos y articulaciones.  | 4.0%   | 14.4%      | 33.3%         | 21.9 %                  | 26.4%   |
| 46. Practico regularmente algún deporte.  | 10.9 % | 25.4%      | 31.3%         | 16.9 %                  | 15.4%   |
| 54. Vivo un estilo de vida que perjudica mi salud.  | 48.3%  | 36.8%      | 9.5%          | 3.5%                    | 2.0%    |
| 60. Duermo al menos 7-8 horas cada noche.   | 3.0%   | 8.5%       | 20.4%         | 36.8%                   | 31.3%   |
| 61. Dedico tiempo de calidad con mi familia.  | 2.0%   | 3.0%       | 20.4%         | 44.8%                   | 29.9%   |
| 68. Practico el hábito de la lectura, leyendo por lo menos un libro al mes.   | 6.0%   | 11.9%      | 26.4%         | 31.3%                   | 24.4%   |

Se observa que la mayoría de los docentes consume una dieta alta en frutas, verduras y leguminosas y baja en grasas saturadas y carbohidratos simples y toman al menos ocho vasos de agua durante el día.

La mitad no consume carne en su alimentación. Más de la mitad no ingiere "comida chatarra" y la mayoría no consume alimentos entre horas de comida y vive un estilo de vida que no perjudique la salud y que esté de acuerdo con los principios bíblicos de moralidad sexual.

La mayoría de los docentes toma vacaciones anuales con su familia y le dedica tiempo de calidad.

La minoría realiza ejercicios vigorosos como caminar rápido, trotar, nadar, o correr por lo menos 30 minutos al día, 3 a 4 veces por semana. La mayoría no realiza ejercicios para fortalecer los músculos y las articulaciones. La mayoría no practica regularmente algún deporte.

La mayoría duerme al menos 7 u 8 horas cada noche. La mitad por lo menos practica el hábito de la lectura leyendo un libro al mes.

### **Liderazgo de los docentes**

Los enunciados 3, 10, 11, 18, 26, 27, 35, 40, 47, 48, 55, 62, 63 y 70 de la tercera parte del cuestionario refieren a la capacidad de liderazgo que posee un docente de ejercer influencia sobre un grupo de compañeros o de alumnos o de hacer que estos modifiquen su conducta de una manera voluntaria e informal. Es la influencia, arte, modelo o proceso que desarrolla un educador al influir sobre sus alumnos o compañeros para que se esfuercen en forma voluntaria y con entusiasmo para lograr los objetivos del grupo.

Como lo muestra la Tabla 19, la mayoría de los docentes trabaja de forma organizada, no necesita supervisión mientras realiza su trabajo, tiene facilidad de identificar problemas y considera varias alternativas antes de tomar una decisión.

Tabla 19

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al liderazgo del docente*

| Declaración   | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | La mayoría de las veces | Siempre |
|---|-------|------------|---------------|-------------------------|---------|
| 3. Trabajo de forma organizada.                                       | 1.0%  | 2.0%       | 13.9%         | 55.2%                   | 27.9%   |
| 10. Necesito supervisión mientras realizo mi trabajo.                 | 56.2% | 32.8%      | 6.0%          | 2.5%                    | 2.5%    |
| 11. Tengo facilidad para identificar problemas.                       | 2.5%  | 4.5%       | 20.4%         | 47.8%                   | 24.9%   |
| 18. Reacciono rápidamente ante las dificultades.                      | 1.5%  | 8.0%       | 27.4%         | 43.8%                   | 19.4%   |
| 26. Manejo fácilmente varios proyectos a la vez.                      | 1.5%  | 6.0%       | 35.8%         | 39.8%                   | 16.9%   |
| 27. Dejo que mis emociones me dominen y actúo sin pensar.             | 21.4% | 55.7%      | 14.9%         | 5.5%                    | 2.5%    |
| 35. Considero varias alternativas antes de tomar una decisión.        | 1.0%  | 2.5%       | 10.0%         | 44.8%                   | 41.8%   |
| 40. Alcanzo los estándares de productividad.                          | 1.0%  | 1.5%       | 13.4%         | 56.7%                   | 27.4%   |
| 47. Participo activamente en las reuniones laborales.                 | 2.5%  | 5.0%       | 16.9%         | 31.8%                   | 43.8%   |
| 48. Escucho con la misma atención a personas de distinto sexo o edad. | 2.5%  | 1.5%       | 6.0%          | 26.4%                   | 63.7%   |
| 55. Participo en equipos de trabajo.                                  | 2.0%  | 2.5%       | 19.4%         | 39.3%                   | 36.8%   |
| 62. Tengo facilidad para solucionar problemas.                        | 1.0%  | 2%         | 16.9%         | 54.7%                   | 25.4%   |
| 63. Ayudo y motivo a mi equipo para conseguir los objetivos comunes.  | 1.0%  | 1.5%       | 10.9%         | 53.7%                   | 32.8%   |
| 70. Trabajo bien con distintos tipos de personas.                     | 1.5%  | 0.5%       | 10.9%         | 50.2%                   | 36.8%   |

Por su parte más de la mitad reacciona rápidamente ante las dificultades, maneja fácilmente varios proyectos a la vez. La gran mayoría no permite que sus emociones dominen su forma de pensar y de actuar. Los estándares de productividad son alcanzados por la mayoría.

La gran mayoría de los docentes que componen la muestra participa activamente en las reuniones laborales y en los equipos de trabajo procurando que los mismos alcancen los objetivos comunes. A la vez la mayoría escucha con la misma atención a personas de distinta edad o sexo y puede trabajar bien con distintos tipos de personas.

### **Compromiso docente de los educadores universitarios**

Los enunciados 4, 12, 13, 19, 20, 28, 29, 30, 34, 41, 49, 56, 64 y 65 de la tercera parte del cuestionario tienen que ver con la actitud y responsabilidad del educador de nivel universitario, hacia su profesión y hacia los educandos, así como su constante superación y actualización en su área de estudio y especialización.

La Tabla 20 muestra que la gran mayoría de los docentes universitarios manifiestan tener dominio de su área de especialidad. La mayoría de los docentes gusta de la enseñanza, prepara bien sus clases, explica los objetivos de sus clases en forma clara y utiliza ejemplos prácticos en las materias que enseña, haciéndolas atractivas y educativas.

La mayoría utiliza en sus clases avances tecnológicos y de la literatura de sus áreas de especialidad, a la vez que mantiene los contenidos actualizados, razón por la cual, la mayoría de los alumnos entiende con mucha facilidad.

Igualmente la mayoría de los docentes ayuda al alumno que tiene problemas, respeta y promueve la participación en clases, creando un buen ambiente en el aula.

Tabla 20

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes al compromiso del docente hacia su profesión*

| Declaración   | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | La mayoría de las veces | Siempre |
|---|-------|------------|---------------|-------------------------|---------|
| 4. Me gusta la enseñanza.   | 1.5%  | 0.5%       | 7.0%          | 28.4%                   | 62.7%   |
| 12. Explico los objetivos de mis cursos de forma clara.                             | 1.0%  | 2.0%       | 7.0%          | 42.3%                   | 47.8%   |
| 13. Utilizo ejemplos prácticos en las materias que enseño.                          | 1.5%  | 1.0%       | 3.5%          | 41.3%                   | 52.7%   |
| 19. Mis clases son atractivas a la vez que educativas.                              | 0.5%  | 3.0%       | 11.4%         | 68.2%                   | 16.9%   |
| 20. Preparo bien mis clases.  | 1.5%  | 2.0%       | 9.0%          | 53.2%                   | 34.3%   |
| 28. Domino mi área de especialidad.   | 2.0%  | 3.5%       | 2.0%          | 45.8%                   | 46.8%   |
| 29. Utilizo los avances tecnológicos y de la literatura en mi área de especialidad. | 2.0%  | 2.0%       | 9.5%          | 45.8%                   | 40.8%   |
| 30. Utilizo contenidos actualizados en las materias que imparto.                    | 2.0%  | 2.5%       | 6.0%          | 41.8%                   | 47.8%   |
| 34. Ayudo a los alumnos con problemas.  | 1.0%  | 1.5%       | 13.9%         | 43.8%                   | 39.8%   |
| 41. Respeto a todos mis alumnos.  | 2.5%  | 0.0        | 2.0%          | 15.9%                   | 79.6%   |
| 49. Dependo de mi estado de ánimo para estar abierto a nuevas ideas.                | 26.9% | 42.8%      | 16.4%         | 10.0%                   | 4.0%    |
| 56. En mis clases promuevo la participación de los alumnos.                         | 1.5%  | 0.0        | 3.0%          | 40.3%                   | 55.2%   |
| 64. Mis alumnos me entienden con facilidad.   | 0.5%  | 0.5%       | 7.5%          | 60.7%                   | 30.8%   |
| 65. En mi clase hay un buen ambiente.   | 1.0%  | 0.0        | 4.5%          | 51.2%                   | 43.3%   |

### **Satisfacción del docente frente a su propio trabajo**

Los enunciados 5, 14, 15, 21, 31, 32, 33, 42, 50, 51, 57, 66 y 67 describen la actitud del docente frente a su propio trabajo. Dicha actitud está basada en las creencias y valores que el docente desarrolla de su propio trabajo. Refleja el grado en el cual un docente se identifica con la universidad en particular donde labora, con sus

metas, y su deseo de mantenerse en ella como uno de sus miembros del personal. La actitud del docente es determinada conjuntamente por las características actuales del puesto que desempeña, su grado académico, su experiencia, así como por las percepciones que tiene de lo que “debería ser”.

La Tabla 21 refleja que la mayoría de los docentes está satisfecha de pertenecer al personal docente y de su trayectoria en la universidad donde labora, a la vez que expresa aprecio y gusto por ella.

La mayoría no cree que fue un error haber entrado a trabajar en la universidad, se siente integrada a las instituciones y realizada por el trabajo docente que desempeña. Considera la gran mayoría que con su trabajo académico siempre aporta significativamente a la consecución de la misión institucional. Más de la mitad considera que su trabajo docente está bien remunerado. La gran mayoría no cambiaría de trabajo si tuviera la oportunidad de conseguir otro con el mismo salario y las mismas condiciones.

El deseo de la mayor parte de los educadores es permanecer como docentes en la universidad donde enseñan. La gran mayoría considera que en la universidad donde labora ocupa el puesto que está en relación con la experiencia que posee e indica que las clases que enseña están respaldadas por el título y grado académico que posee. Además, la mayoría se siente valorada como docente en la universidad donde laboran.

Tabla 21

*Distribución de porcentajes de la muestra por categorías de respuestas a los enunciados correspondientes a la satisfacción del docente frente a su trabajo*

| Declaración  | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | La mayoría de las veces | Siempre |
|--|-------|------------|---------------|-------------------------|---------|
| 5. Estoy satisfecho con mi trayectoria como docente en esta universidad.   | 2.0%  | 0.0%       | 15.4%         | 38.3%                   | 44.3%   |
| 14. Me gusta la universidad donde trabajo.   | 2.0%  | 1.0%       | 5.5%          | 30.8%                   | 60.7%   |
| 15. Me siento satisfecho de ser miembro del personal docente de esta universidad.  | 2.0%  | 0.5%       | 9.5%          | 28.9%                   | 59.2%   |
| 21. Pienso que fue un error haber entrado a trabajar en esta universidad a pesar de conocer de antemano como iban a ser las cosas. | 68.2% | 21.9%      | 6.0%          | 1.5%                    | 2.5%    |
| 31. Me siento integrado a esta universidad.  | 3.0%  | 4.0%       | 12.9%         | 34.3%                   | 45.8%   |
| 32. Siento que mi trabajo docente es un aporte al logro de la misión de esta universidad.  | 2.5%  | 3.0%       | 6.0%          | 38.3%                   | 50.2%   |
| 33. Considero que mi trabajo docente está bien remunerado.   | 8.0%  | 10.4%      | 23.4%         | 34.8%                   | 23.4%   |
| 42. Cambiaría de trabajo si tuviera la oportunidad de conseguir otro con el mismo salario y condiciones.                           | 54.2% | 25.9%      | 9.0%          | 7.0%                    | 4.0%    |
| 50. En esta universidad ocupo el puesto que está en relación con la experiencia que poseo.   | 3.0%  | 6.5%       | 12.9%         | 37.8%                   | 39.8%   |
| 51. Mi título académico respalda las clases que imparto.   | 2.0%  | 1.5%       | 3.0%          | 24.4%                   | 69.2%   |
| 57. Considero que en esta universidad me valoran como docente.   | 4.0%  | 7.0%       | 17.9%         | 37.8%                   | 33.3%   |
| 66. Me gustaría permanecer como docente en esta universidad.   | 2.0%  | 1.5%       | 16.4%         | 25.4%                   | 54.7%   |
| 67. Me siento realizado por el trabajo docente que desempeño en esta universidad.  | 2.5%  | 1.5%       | 10.4%         | 41.3%                   | 44.3%   |

### Media y desviación típica de los factores

La Tabla 22 muestra la descripción de la media y de la desviación típica de los factores de la tercera parte del cuestionario. Se observa que no existe un patrón uniforme en la media de los factores. Igual comportamiento se presenta en la desviación típica de los mismos.



Tabla 22

*Media y desviación típica de los factores de la tercera parte del cuestionario (n = 201)*

| Factores              | Media | Desviación típica |
|-----------------------|-------|-------------------|
| Compromiso espiritual | 3.74  | .430              |
| Estilo de vida        | 3.30  | .392              |
| Liderazgo             | 3.74  | .441              |
| Compromiso docente    | 4.17  | .479              |
| Satisfacción laboral  | 3.81  | .502              |

### **Prueba de hipótesis**

La hipótesis directriz buscaba observar si existía relación entre el nivel de integración de la fe en la enseñanza y los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral como predictores de clasificación. Para realizar este análisis se utilizó el método de análisis discriminante. La Lambda de Wilks dio un valor de .843 con .126 de significatividad, muestra que los factores no discriminan entre las categorías de las variables. De manera que se retiene la hipótesis nula  $H_0$ : Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral, no constituyen una función discriminante de la ubicación en los niveles de la integración de la fe en la enseñanza de los docentes de las universidades adventistas de México en el 2009 en el marco del currículo formal, a la luz del modelo propuesto por Korniejczuk (1994).

## **CAPÍTULO V**

### **SÍNTESIS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES**

Este capítulo presenta una síntesis del estudio, la discusión de los hallazgos, las conclusiones e implicaciones que se derivan del estudio y las recomendaciones tanto para los involucrados en el proceso educativo como para quienes realizarán futuras investigaciones afines a ésta.

#### **Síntesis**

Esta sección dedicada a la síntesis del estudio incluye el planteamiento del problema, un breve vistazo a la literatura revisada, el propósito por el que se realizó el estudio, una breve exposición de la metodología utilizada incluyendo la instrumentación, las técnicas empleadas para analizar los datos y una sucinta descripción de los hallazgos.

#### **Planteamiento del problema**

Esta investigación indagó para dar respuesta a dos preguntas: ¿En qué medida los docentes de las universidades adventistas de México integran, en el currículo formal, la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el modelo propuesto por Korniejczuk (1994)? Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, compromiso docente, liderazgo y satisfacción laboral ¿son predictores de la ubicación en los nive-

les de la integración de la fe de los docentes de las universidades adventistas de México?

## Síntesis de la revisión de la literatura

### **Educación superior**

La educación superior siempre ha ocupado un lugar preeminente como agente de cambio en el contexto mundial y en el desarrollo de las naciones. Es tema de análisis, de cambios, de tensiones y desafíos. En los últimos años entes gubernamentales, organismos internacionales y profesionales en educación han realizado estudios, investigaciones, congresos y reuniones sobre la educación superior y la globalización, la demografía, la reestructuración económica y la tecnología de la información. A la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida, que es una de las llaves de acceso al siglo XXI y se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Alcanzar una educación integral, con un currículo flexible para generar, investigar, organizar, coordinar, compartir, difundir y aplicar el saber en el contexto de la sociedad del conocimiento y dar respuesta a sus demandas, es el gran desafío que tiene por delante la educación superior en el siglo XXI (ANUIES, 2000; Banco Mundial, 1995; Delors, 1996; González Maura y González Tirados, 2008; Morrison, 2008; OCDE, 2004; Padilla Beltrán, 2008; Tuning, 2006; Tünnermann Bernheim, 2001, 2002, 2003, 2006; UNESCO, 1995, 1998, 2005; Vargas Hernández, 2008).

Los vientos de cambio en la sociedad moderna están influyendo en el curso y acción de las instituciones cristianas de educación superior. La mayoría de las uni-

versidades fundadas o patrocinadas por denominaciones religiosas se hallan imbuidas en autoestudios, analizando su identidad religiosa, su imagen institucional, sus bases filosóficas, su cosmovisión de la educación, su mercadotecnia, su comercialización, su posicionamiento y su misma supervivencia ante el peligro de sucumbir al secularismo (Adrian, 2003; Benne, 2001; Blevins y Sierra, 2007; Burtchael, 1998; Dockery, 2004; Dockery y Gushee, 1999; Ferguson, 2002; Hageman, 2006; Hoyos, 2003; Hughes y Adrian, 1997; Lacunza, 2004; O'Connell, 2005; Wells, 1996; Woodrow, 2004).

La permanencia de las universidades adventistas depende de su fortaleza espiritual y de la convicción con que apliquen los principios y valores bíblicos. Requiere firmemente el ideal que le dio origen, suplir las necesidades de la sociedad que la rodea y sustentar un programa continuo de análisis profundo, evaluación y corrección de las prácticas educacionales a la luz de la cosmovisión adventista de la educación. Por medio de la educación se comunica la herencia, las creencias, los valores, la historia, la visión y la misión de la iglesia adventista. El éxito de una universidad adventista está relacionado con su compromiso con Dios, con la Biblia, con las doctrinas y con los principios fundamentales de la educación que se desprenden del Espíritu de profecía (Akers y Moon, 1980; Álvarez López, 1998; Becerra, 2004; Castillo Osuna, 2004; Guy, 2002; Knight, 1994, 2002; Rasi, 2000; Steger, 2001).

### **Rol de los docentes universitarios**

Conjuntamente con los estudiantes, los docentes son protagonistas de la educación superior. Con su trabajo el docente debe transmitir, inspirar y formar. Debe afrontar los retos y las adversidades con conocimiento, responsabilidad y ética. El

profesor debe ser un investigador, un profesional de las ciencias pedagógicas y ha de especializarse y desarrollar sus competencias laborales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser un educador eficiente. Es el recurso humano permanente más importante con que cuenta la universidad, para hacer posible su razón de ser o misión. El rol del docente en el nuevo sistema es el de tutor, orientador, guía, experto de contenido, facilitador del aprendizaje, moderador, controlador de los procesos, evaluador, didáctico y tecnólogo en información y comunicación (Cabrera y González, 2001; Del Canto et al., 2007; Delors, 1996; González Tirados y González Maura 2007; Montero Lago, 2007; Padilla Beltrán, 2008; Segura Bazán, 2005; Soriano Roque, 2004; Tuning, 2006; UNESCO, 1998; Vélez Ramírez, 2008; Villa Sánchez, 2008).

Los docentes cristianos están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana y juegan un papel fundamental en la presencia de la iglesia en la cultura universitaria. La tarea de los catedráticos cristianos es ayudar y sostener un ambiente cultural donde el evangelio puede ser escuchado como una opción intelectualmente viable para hombres y mujeres pensantes. Para el éxito en la enseñanza, cada catedrático debe procurar cada día ser lleno del Espíritu Santo, caer de rodillas para pasar tiempo con Dios, buscar la gloria de Cristo y llevar una vida agradable y aceptable ante Dios. Ha de ser fiel a su misión y vivir su docencia no como un mero trabajo, sino como una vocación (Domínguez Prieto, 2006; Juan Pablo II, 1998; Lane Craig y Gould, 2007; Oconnell, 2005; Zecca, 2006).

Los docentes adventistas deben ser sensibles y hábiles para mejorar su propia competencia y por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una cosmovisión bíblica cristiana. El docente cristiano tiene uno de los blancos más nobles en su quehacer académico, el de plasmar en los educandos una personalidad integral y el desarrollo del carácter. El docente frente a un grupo toma también el lugar de Jesús en el aula. Fomenta la fe en Dios en el alumno cuando crea momentos para investigar la Biblia en los diferentes asuntos de estudio, cuando enseña y permite que el estudiante confíe en las promesas de la Biblia, cuando estudia, analiza e imita la vida de los hombres que con fe sirvieron a Dios. El mayor desafío para el docente adventista es modelar una relación salvadora con Cristo, modelar un crecimiento constante en el aspecto intelectual y modelar a Cristo como maestro (Akers, 1993; Gaebelien, 1968; Knight, 2002; Korniejczuk, 2005; Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2005, 2009b, 2009c; White, 2005a, 2005b).

### **Integración de la fe en la enseñanza**

Una cosmovisión es la suma de las presuposiciones que las personas sostienen sobre el mundo. El análisis de la cosmovisión provee las bases para la integración, permite descubrir y examinar las presuposiciones subyacentes en cada una de las teorías académicas, en las bíblicas que subyacen en la erudición y son base para los estudios interdisciplinarios. La cosmovisión es el compromiso, la orientación fundamental del corazón que se puede expresar como historia acerca de la realidad de lo que se vive y lo que se es. Constituye el almacén del pensamiento ético, da confianza y esperanza para el futuro, es una motivación que da energía para el pensamiento piadoso y fiel en la vida y se convierte en un ancla para asegurar a la persona en Dios. La cosmovisión debe contestar las preguntas importantes de la vida, trans-

formar el ambiente intelectual de la universidad y ofrecer una nueva manera de pensamiento, de ver y hacer (Dockery, 2004; Fowler, 2007; Rasi, 2004; Sire, 1976, 1990, 2000, 2004; Walsh y Middleton, 1984).

La visión del hombre integrado y la relación entre educación superior, industria y empresa es prioridad en la actualidad. Hay una preocupación por volver más humana la enseñanza y el aprendizaje, que las universidades provean al mercado laboral un profesional integrado totalmente a la sociedad y con sensibilidad social para contrarrestar los desafíos de la sociedad moderna y constituirse parte de la solución a los problemas que la aquejan. La integración de la fe no existe en programas y materiales, sino en personas. Ocurre por medio de los esfuerzos del profesor que se transforma en el gran intérprete, el hacedor de significado de vivir una vida cristiana. La integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje es uno de los mayores desafíos que la educación adventista ha asumido con seriedad y denodado esfuerzo. Se fundamenta en el mensaje bíblico colocando a Cristo como punto central y propicia el encuentro del estudiante con su Salvador por la fe. Implica que toda la planeación, en todos los niveles, ya sea administrativo, académico, financiero y de desarrollo institucional, esté influenciada por la Palabra de Dios. La integración de la fe, unida a la disciplina académica en la preparación del estudiante, dará como resultado una educación integral cristiana que se apreciará tanto en el ámbito áulico como extra áulico, en la iglesia, en el comedor, en las canchas para el deporte, en los pasillos y en todo momento y lugar. La integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje es un proceso intencional y sistemático mediante el cual los educadores y los administradores enfocan todas las actividades desde una perspectiva bíblico-

cristiana (Akers, 1993, 1995; Del Pozo Moras, 2004; Dockery, 2004; Glazman Nowalski, 2001; Rasi, s.f.; Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2005, 2009b, 2009c).

### Propósito del estudio

El propósito de esta investigación fue explorar el nivel de integración de la fe en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el currículo formal por parte de los docentes de las universidades adventistas de México y observar si los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral son predictores de la categorización de los docentes en los distintos niveles de integración según el modelo propuesto.

### Metodología

El presente estudio fue de tipo descriptivo. Midió el conocimiento, la convicción, la preparación y la implementación de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de las universidades adventistas de México. Este estudio a la vez fue correlacional porque básicamente midió las variables, estableciendo su grado de correlación. Evaluó la relación entre la integración de la fe como variable dependiente y compromiso docente, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral como variables independientes. Además usó técnicas cuantitativas y cualitativas. Para los fines de este estudio se utilizaron técnicas cualitativas para analizar la información recogida en las entrevistas a los docentes y a los alumnos de las universidades adventistas seleccionadas. Incluyó el análisis de los planes de las materias que enseñan los docentes y de los documentos oficiales de las institu-



ciones (filosofía, declaración de misión, declaración de visión, plan estratégico de desarrollo institucional). También se usaron técnicas cuantitativas cuando se hizo el análisis estadístico descriptivo y cuando se aplicó el análisis discriminante a los datos obtenidos después de administrar el cuestionario a los docentes.

## **Participantes**

La unidad de observación fue el docente que enseña en las universidades adventistas de México durante el año 2009. México cuenta con tres universidades adventistas, situadas en (a) Montemorelos, Nuevo León; (b) Linda Vista, Chiapas y (c) Navojoa, Sonora. De esta manera, se obtuvo una muestra de 201 docentes, que enseñan en las universidades adventistas de México. En el nivel de licenciatura enseñan 170 (84.6%) docentes y en posgrado 31 (15.4%), de los cuales fueron 110 hombres y 91 mujeres. El tiempo de experiencia en la docencia cubrió un rango que fue desde 1 a 40 años de experiencia laboral en la docencia. El grado de formación académica más frecuente fue el de maestría, con un 50.2% de representatividad en el grupo total.

## **Instrumentación**

En la recolección de los datos para este estudio se utilizó la Encuesta a Docentes de Universidades Adventistas de México (EDUAM). El cuestionario se organizó en tres partes. La primera tiene que ver con la información demográfica del encuestado. Se usó, como parte 2 del instrumento, el cuestionario para docentes validado por Korniejczuk (1994), con el cual se determinó el interés y el nivel de implementación de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje por

parte del docente en el salón de clases. Como parte 3 del instrumento, se usó el cuestionario sobre algunos aspectos de la vida del docente. La recolección de los datos para este estudio, adicionado al cuestionario, se realizó por medio de entrevistas semi estructuradas personales a los docentes universitarios. Además se entrevistó a estudiantes que cursaban su último semestre de carrera de todas las facultades y escuelas. Se realizó el análisis de los diferentes documentos oficiales de la institución y los planes de clase de los docentes.

## Resultados

### **Niveles de integración**

Para este estudio las fuentes de información fueron el cuestionario, la entrevista a docentes y a estudiantes y el análisis de documentos de los docentes y documentos oficiales de cada institución, obteniendo puntos de vista diferentes para validar las conclusiones. Para los resultados de este estudio se extrajo significado decisivo a partir de información compleja expresada en forma verbal por los participantes en esta investigación. La identificación y categorización de los docentes se realizó para la codificación del conjunto de los datos. Las respuestas a las preguntas de la entrevista que se realizó a los docentes y a los estudiantes como parte del estudio dieron lugar a la categorización de los educadores en los diferentes niveles de integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para determinar el nivel definitivo de la integración de la fe de los docentes, se utilizó la técnica de la triangulación.

## **Factores**

En primer lugar, se procedió a un análisis descriptivo, para lo cual se determinó la media y la desviación típica de los factores. Para determinar si los factores eran predictores de ubicación de los docentes en los niveles de integración de la fe, este estudio utilizó el análisis discriminante. Las respuestas a las preguntas de la entrevista que se realizó a los docentes como parte de este estudio permitieron conocer su percepción de la influencia de los factores en la integración de la fe en la enseñanza.

## **Prueba de hipótesis**

El estudio sometió a prueba la hipótesis mediante el análisis discriminante. También llevó a cabo algunos análisis descriptivos derivados de otros datos obtenidos de los cuestionarios. No se halló una relación significativa como para afirmar que las variables independientes discriminan las categorías de la variable dependiente, nivel de integración de la fe, de acuerdo con el modelo propuesto.

## **Discusión**

En este apartado se discuten los resultados de la investigación obtenidos en el marco de la revisión bibliográfica realizada.

### **Conocimiento del docente acerca de la integración de la fe**

La integración de la fe no existe en programas ni en papeles; existe en personas. Es el profesor el personaje clave para ayudar al estudiante a filtrar las ideas desde una perspectiva cristiana del mundo. Los profesores cristianos, para integrar la

fe en la enseñanza, deben estudiar la forma cómo ser más sensibles y más hábiles para relacionar la materia con los temas éticos, morales y espirituales contemporáneos (Akers, 1993). Abordan sus propias disciplinas basados en la cosmovisión bíblico-cristiana, descubriendo en las materias que enseñan los temas que permiten conectar naturalmente su contenido curricular con la fe, las creencias y los valores cristianos. Los docentes destacan estas conexiones en sus planes de curso, en sus exposiciones, en las lecturas y las tareas asignadas a los estudiantes, en los temas propuestos para discusión y en los exámenes (Rasi, s. f.).

Los hallazgos en esta investigación mostraron que, en el análisis de los datos del cuestionario, el término “integración de la fe” es conocido por la mayoría (68.7%) de los docentes universitarios. Ante la pregunta que se le formuló a los docentes en la entrevista ¿Qué significa para usted integración fe-enseñanza?, las respuestas fueron muy variadas y evidenciaron que los docentes universitarios conocen lo que significa integrar la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 100% de los participantes estuvo de acuerdo en que la integración de la fe en la enseñanza debe formar parte del currículo de la materia. La mayoría inclusive posee los conocimientos y las habilidades para implementarla deliberadamente en el currículo formal. Algunas de las respuestas emitidas por los docentes, en relación de lo que significa integración de la fe en la enseñanza, fueron las siguientes: “Es colocar una plataforma desde el punto de vista de la filosofía adventista a todo el conocimiento científico”. “Es llevar al muchacho a encontrar a Cristo en medio del proceso educativo”. “Es un estilo de vida, lo que yo creo lo digo y lo transmito a los alumnos”. “Aplicar al recurso de la educación los valores y factores bíblicos, alcanzando un perfil educacional ideal”.

“Es aquella metodología que aplica los diferentes principios bíblicos a una determinada temática de estudio”. “Es un engrane de valores y principios con la ciencia del saber de cada materia que se imparte”. “Es una integración de nuestra fe, espontánea, intencional y planificada, que tiene que encajar de una manera natural en el proceso enseñanza aprendizaje”. “Es un proceso complejo que abarca tiempo y niveles, además del aspecto personal en llevar al estudiante a la fuente y centro del conocimiento que es Dios”. “Es tener la cosmovisión adventista incorporada en cada concepto, en cada idea, en cada acción que nosotros vertemos a los alumnos”.

El conocimiento que tienen los docentes sobre la integración de la fe en la enseñanza se asocia con la asistencia de la gran mayoría (78.6%) a seminarios, jornadas o conferencias sobre cómo relacionar los principios bíblicos con las materias que enseñan y de la información obtenida por otras fuentes, especialmente por medio de lecturas y por medio de los líderes de educación adventista. El conocimiento de los docentes se observa también en que un 90% de ellos realiza una implementación deliberada, mientras que solamente el 10% lo hace en forma no deliberada. Se asocia también con la distribución de la muestra por niveles de integración de la fe en la enseñanza: 110 docentes están categorizados en el nivel 4, implementación convencional; 15 en el nivel 5, implementación dinámica; y 6 en el nivel 6, implementación comprensiva. Esto significa que más del 60% se ubican en los niveles altos de integración de la fe en la enseñanza de acuerdo con el modelo de Korniejczuk (1994). El balance es positivo pero se puede mejorar. También se observa en este estudio que el nivel más representado fue el 4 (54.7%) seguido del 3 (25.9%), mientras que en el de Vallejo Cedeño (2004) el nivel más representado fue el 3 (33.3%),

seguido por el 1 (28.2%) y en el de Korniejczuk (1994) el nivel más representado fue el 3 (40.0%) seguido por el 1 (17.14%).

### Interés de los docentes en la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La integración de la perspectiva religiosa técnicamente más hábil y adaptada al aprendizaje fallará si no existe un profesor genuinamente interesado. La integración ocurre por medio del interés y los esfuerzos del profesor. El docente es el catalizador, el intérprete y el hacedor de significado en la integración de la fe en la enseñanza (Akers, 1995). En realidad, el problema de los educadores adventistas no es encontrar un modelo de conocimiento, sino en querer aplicar lo que saben (Knight, 2002). Los docentes cristianos están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana y a estar interesados en enseñar el temor a Dios mediante la adhesión a los principios de la palabra de Dios (Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2005, 2009b, 2009c).

La investigación reveló que la mayoría de los docentes están interesados en la integración de la fe en la enseñanza (81.2%), en conocer los efectos positivos en los alumnos (93%) y en la enseñanza (84.5%), saber lo que hacen otros profesores adventistas (95.6%) y adquirir materiales y recursos (91.6%). Es necesario pasar de un interés a un “hacer”, que el interés de los docentes no se deba al hecho de que es un requisito solicitado por las autoridades académicas de la institución, sino por convencimiento de que la integración de la fe es el medio que Dios utiliza hoy para que los docentes lleven al estudiante de nuevo a la fuente original y verdadera del conocimiento que es Dios. Respecto del interés de los docentes en la integración de la fe

en la enseñanza, los resultados de este estudio son similares a los de los estudios de Korniejczuk (1994) y de Vallejo Cedeño (2004). En este estudio el 81.2% de los docentes están interesados en la integración de la fe en la enseñanza, mientras que en el estudio de Korniejczuk el 81.6% y en el de Vallejo Cedeño el 81.2%.

#### Administración de la integración de la fe

Los líderes de las instituciones de educación superior que están interesados en el desarrollo espiritual de los docentes y de los estudiantes necesitan enfocar claramente su misión para integrar la fe en el aprendizaje y en la enseñanza (Morris, Smith y Cejda, 2003). La integración de la fe en el currículo representa el esfuerzo intencional de los líderes educativos con el fin de sembrar y cultivar la fe en Jesús en la vida de todo estudiante que asista a una institución cristiana adventista. Conectar al estudiante con Jesús mediante una relación íntima, personal y significativa es el blanco del currículo de la educación cristiana. Esto se logra mediante la integración de la fe en todo el plan de estudios, actividades y aprendizajes. La integración de la fe en el currículo por parte de los líderes educativos es una misión de origen y propósito divino (Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2009c).

El estudio reveló que más de la mitad (56.2%) de los docentes expresan no tener el tiempo suficiente ni las habilidades necesarias para realizar una integración de la fe efectiva. Más de la mitad (58.2%) desea saber quién es el responsable de tomar las decisiones en la institución en relación con la integración de la fe. Además les gustaría que haya una evaluación y conocer los resultados de esa evaluación (79.1%), para saber qué piensan sus superiores de cómo están integrando la fe en las clases. Una mirada a la fase cualitativa de este estudio explica mejor las razones

de los hallazgos cuantitativos. En las entrevistas los docentes expresaron que las autoridades de las universidades deberían establecer un programa permanente de integración de la fe para continuar y mejorar lo que se ha hecho hasta el momento, impartiendo continuamente seminarios sobre este tema. Para ellos las instituciones necesitan una persona versada en la materia que instruya y evalúe sistemáticamente a los docentes, que les provea apoyo con ideas, materiales, ilustraciones, ejemplos con casos reales, conocimientos y fuentes bibliográficas de información sobre la integración de la fe, iniciando con cursos de inducción a los nuevos docentes que se incorporan al personal docente y continuando con un programa permanente de instrucción. Será quien les diga lo bueno que están haciendo y recomiende lo que deben mejorar, cambiar o eliminar en la integración de la fe en las materias que enseñan. Esta persona sería la encargada de la planificación y evaluación a nivel institucional de la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Vallejo Cedeño (2004) la preocupación general de los docentes se centró en el poco apoyo que recibían de la administración y el sistema educativo adventista y la falta de capacitación apropiada para implementar la integración de la fe en la enseñanza. En cambio, en el estudio de Korniejczuk (1994), las preocupaciones giraron en torno del ambiente escolar y del liderazgo. Además, la preocupación de los maestros que estaban implementando estaba orientada a mejorar la integración en sus materias y promoverla entre colegas. En este estudio los docentes expresaron su preocupación para que no se interrumpa la capacitación que se les había dado hasta el momento. Les preocupa que no los hayan evaluado y que no conocen cuán bien o mal están integrando la fe en la enseñanza.



## Planeación, preparación y dificultad de implementar la integración de la fe

La integración de la fe como un proceso de enseñanza-aprendizaje en desarrollo siempre continúa siendo un desafío para los que organizan, planean y enseñan en el sistema educativo cristiano (Vallejo Cedeño, 2004). El perfil del docente universitario adventista tiene un concepto más amplio, requiere de un trabajo concienzudo para determinar el currículo para seleccionar y organizar los contenidos, seleccionar las experiencias de aprendizaje y las estrategias de evaluación (Korniejczuk, 2005). Integrar la fe en el currículo implica una intencionalidad, habilidad y propósito del docente de querer revelar, manifestar y dar a conocer a Jesús, para que cada alumno pueda tener la oportunidad de verlo, oírlo, experimentarlo y desarrollar una fe viva en Él. Es un don espiritual que la Deidad otorga a los docentes, embajadores en el salón de clase, para que sean un instrumento para llevar a los alumnos a conocer quién es Dios Padre, Jesucristo Hijo y Dios Espíritu Santo (Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2009c).

El estudio reveló que la mayoría (90.6%) de los docentes tienen la buena intención para el próximo curso lectivo de integrar deliberadamente la fe en la enseñanza; la mayoría (73.6%) de los docentes considera que no es difícil ni imposible relacionar la fe con el contenido de las materias que enseñan. Querer es poder, dice el proverbio popular. Este es un principio que relaciona la pasión por una meta con el método para alcanzarla. Saber lo que se quiere es el primer paso, el segundo es disponer de una metodología didáctica intelectual para alcanzarlo. Ambos deben ir de la mano. En las entrevistas los docentes manifestaron que definitivamente se necesita voluntad, propósito y preparación de cada administrador y docente, para pasar de la

buena intención a la acción. Integración de la fe en la enseñanza no solo es ponerla en el papel; hay que llevarla a la realidad, colocándole el tren de aterrizaje al planeamiento de la integración de la fe en todos los niveles jerárquicos de una institución, iniciando por la administración, continuando por las facultades, luego por los departamentos y finalmente en el plan de clases de cada docente. En el estudio de Vallejo Cedeño (2004) se identificó que la mayoría de los docentes no sabían como planificar la integración de la fe en sus materias. Deseaban que la administración o el sistema educativo les facilitara las herramientas para aprender la forma correcta de implementar la integración de la fe en la enseñanza. En este estudio la mayoría de los docentes saben como realizar una integración deliberada en las materias que enseñan y desean más herramientas en busca de la excelencia.

### Cambio de estrategias

Se necesitan maestros perspicaces para descubrir y aprovechar toda oportunidad de hacer bien su trabajo; que sean capaces de dominar su área de especialización y aptos para enseñar. Dios no quiere que el docente se conforme con una mente perezosa, sin disciplina, pensamientos embotados y memoria deficiente. Dios quiere que cada docente se sienta disconforme con una medida de éxito, que comprenda su necesidad de ser siempre diligente en adquirir más conocimiento. El verdadero docente cristiano no se satisface con un trabajo de calidad inferior (White, 2005a). Debe imponerse siempre nuevas metas, en aras de la búsqueda de la renovación, la actualización y la superación (Vélez Ramírez, 2008). Los maestros cristianos que desean seriamente integrar la fe y la enseñanza, deben estudiar la forma cómo ser más sensibles a los temas éticos, morales y espirituales contemporáneos y

más hábiles para relacionarlos con su materia (Akers, 1993). El profesor universitario no solo debe estar al día de los descubrimientos en su campo de estudio; debe atender al mismo tiempo a las posibles innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las oportunidades de las tecnologías de la información y la comunicación (Salinas, 1999). Un docente que constantemente busca mayores progresos y mejores métodos tiene una vida de crecimiento continuo. En la obra de semejante maestro, hay una frescura, un poder vivificante que despierta e inspira a los alumnos (Cantú Hinojosa, 2006).

La mayoría de los docentes (76.5%) expresaron que revisaron las estrategias usadas para relacionar los contenidos de las materias que enseñan con la fe. Probaron nuevas formas (86%), estrategias (84.6%) y técnicas (84%) de integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de la acción anterior, encontraron formas más efectivas y significativas de integrar la fe en la enseñanza. Si se analiza únicamente desde la perspectiva de los números, es un indicativo positivo; sin embargo, una mirada a la fase cualitativa de este estudio explica mejor las razones de los hallazgos cuantitativos. Los docentes en las entrevistas manifestaron que durante mucho tiempo pensaron que la integración de la fe se circunscribía a orar al inicio de la clase, a un canto y a un texto bíblico. Ahora comprenden que es algo más de lo que hicieron por mucho tiempo, que no es un periodo de la clase exclusivo para aspectos espirituales y que, cuando se termina, permite al maestro pasar a estudiar los temas propios de su materia. La materia y la fe no son dos cosas separadas, sino integradas. Todos los docentes están inmersos en el proceso de aprender cada día y mejorar con nuevas estrategias la integración de la fe en el pro-

ceso enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Vallejo Cedeño (2004) el 82.6% encontró nuevas formas efectivas para integrar la fe, un 86.6% probó nuevas formas de aplicar y el 87.2% revisó estrategias usadas. Los resultados relacionados con el cambio de estrategias del docente para mejorar la integración de la fe en la enseñanza son muy similares en ambos estudios.

### Involucramiento de los alumnos en la integración de la fe

Los maestros deben inducir a los alumnos a pensar y a comprender claramente la verdad por sí mismos. No basta que el maestro explique o que el alumno crea; se ha de provocar la investigación e incitar al alumno a enunciar la verdad en su propio lenguaje para demostrar que ve su fuerza y se la aplica (White, 2005a). Los educadores deben ser primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto a los estudiantes (Tünnermann Bernheim, 2006). El docente debe construir el nuevo conocimiento partiendo de los aprendizajes previos del alumnado y tener por objetivo que éstos sean capaces de extrapolar y generalizar los nuevos conocimientos a situaciones que se originan en la vida cotidiana (Bolívar Botía y Caballero Rodríguez, 2008). El profesor ha de proporcionar al estudiante los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. En consecuencia, lo importante no es memorizar información, sino saber encontrarla y analizarla, de forma que el estudiante realiza procesos de reflexión y crítica, así como de síntesis de tal información (Del Canto Rodrigo et al., 2007).

El análisis cuantitativo de la investigación mostró que la mayoría de los docentes (97.1%), al contestar el cuestionario, expresaron que han involucrado a sus estudiantes al integrar la fe en la enseñanza. El 73.5% dice haber evaluado la influencia sobre los estudiantes. Basados en las experiencias con sus estudiantes han modificado el modo y las técnicas de integrar la fe (92%). La mayoría (85.5%) tomó en cuenta la opinión de los estudiantes para mejorar la integración de la fe en la enseñanza. Sin embargo, al hacer el análisis cualitativo de la información proporcionada por los estudiantes entrevistados, se observó que éstos perciben que no todos los docentes involucraron a los estudiantes cuando realizaron la integración de la fe en la enseñanza; por lo menos, no en el porcentaje que los profesores aseguraron en el cuestionario que llenaron. Los datos muestran que más de la mitad de los encuestados (54.7%) se ubican en el nivel 4, de implementación convencional. Si lo expresado por los docentes fuera verdad, sino todos, la mayoría, estarían ubicados en el nivel 5, de implementación dinámica. La clave para la categorización de un docente en el nivel cinco, precisamente, es que involucre al estudiante en las relaciones que hace de la fe con los temas de la materia que enseña. En el estudio de Korniejczuk (1994) el 96% expresó que tomaba en cuenta a los alumnos cuando realizaban la integración de la fe. El 27.5% evaluó la influencia sobre los alumnos, el 35.2% trató de motivar a sus alumnos y el 68% tomó en cuenta la opinión de los estudiantes cuando integraron la fe en la enseñanza. En el estudio de Vallejo Cedeño (2004) el 88.8% tomó en cuenta las actitudes de los alumnos, el 81.9% evaluó la influencia sobre los alumnos, el 85.4% basado en las experiencias con sus alumnos modificó la forma de

integrar la fe y el 79.7% tomó en cuenta la opinión de los alumnos. Vallejo Cedeño (2004) encontró solamente a dos maestros ubicados en el nivel 5.

#### Apoyo entre docentes para la integración de la fe

La integración de la fe en el currículo representa el esfuerzo intencional de los líderes de la universidad con el fin de sembrar y cultivar la fe de Jesús en la vida de todo estudiante que asista a una institución cristiana adventista. Esto se logra mediante la integración de la fe en todo el plan de estudios, actividades y aprendizajes. Este proceso debe iniciarse con los líderes de la universidad y extenderse entre el personal docente y el personal de apoyo. La integración de la fe en el currículo por parte de los líderes de una universidad cristiana adventista es una misión de origen y propósito divinos. En manos de los líderes de la universidad está el construir una estructura curricular de fe que permee toda la vida curricular, la extracurricular, los programas espirituales, los programas culturales, los programas deportivos, el culto de adoración de la iglesia y los programas estudiantiles. Así mismo el desarrollo profesional del personal y otras actividades de la institución deben avalar una misión celestial de redención, con el fin que las enseñanzas y la vida de Jesús sean el centro, lo primero y lo más relevante (Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2009c).

La mayoría de los educadores (72.5%), de acuerdo con el cuestionario, expresan estar en condiciones de ayudar a otros colegas en la integración de la fe en la enseñanza; más de la mitad (54.8%) asevera haber intercambiado y coordinado esfuerzos, ideas, ejemplos y experiencias con otros compañeros de trabajo, con el objetivo de lograr mayores y mejores resultados en la integración de la fe. No obstante,

como ya se indicó anteriormente, una buena parte de ellos, expresaron no tener suficiente tiempo, ni las habilidades necesarias, para realizar una integración de la fe en la enseñanza efectiva. El porcentaje de los docentes que expresaron en las entrevistas haber intercambiado y conversado con otros colegas sobre aspectos de la integración de la fe fue muy bajo (38.5%). A su vez estos docentes expresaron que necesitan ayuda, instrucción, materiales y evaluación de sus superiores para alcanzar una integración de la fe en la enseñanza real, sistemática y verdadera. Esta fue la razón fundamental para que en este estudio, al asignar a cada docente el nivel definitivo de integración de la fe en la enseñanza, de acuerdo con el modelo de Korniejczuk (1994), se le diera mayor peso al nivel asignado por las entrevistas personales. Una explicación a esta falta de coherencia entre los resultados del cuestionario y los datos de las entrevistas puede encontrarse en la deseabilidad social (emitir respuestas socialmente aceptables para transmitir una imagen positiva), que hace referencia a la necesidad del individuo que contesta un cuestionario para quedar bien con el investigador; es decir, declara hacer lo que se supone que se espera que haga. En México a nivel universitario no se había realizado anteriormente una investigación para verificar si los docentes implementan la integración de la fe en el currículo formal. Este estudio es pionero. Se puede afirmar que en los últimos años se ha venido realizando un buen trabajo mediante seminarios que periódicamente se han impartido durante los periodos para el desarrollo profesional, al inicio de los cursos escolares, en las universidades adventistas. También han sido de gran beneficio los seminarios internacionales sobre integración de la fe, promovidos por el Instituto de Educación Cristiana. En las entrevistas los docentes expresaron cuán útil ha sido pa-

ra ellos los seminarios impartidos sobre el tema. Ellos mismos reconocen cómo en la última década se ha mejorado la integración de la fe en la enseñanza en las universidades. Los docentes entrevistados enfatizaron el trabajo en esta área especialmente de la doctora Raquel Korniejczuk y la doctora Myrtle Sawyer-Penniecook. Los docentes expresaron que cada día van ampliando sus conocimientos y destrezas. Hace unos años muchos manifestaron que estaban en el nivel cero o uno. Los resultados de este estudio indican que el 80% de la muestra está en los niveles tres y cuatro. El progreso ha sido significativo; pasaron de una implementación no deliberada a una implementación deliberada, lo que significa que están en condiciones de ayudar a los compañeros que se hallan en los niveles cero, uno y dos. Sin embargo les falta camino para llegar al nivel más alto de integración de la fe, de acuerdo con el modelo de Korniejczuk (1994). En el estudio de Vallejo Cedeño (2004), el 74.7% de los maestros indicó estar en condiciones de ayudar a otros colegas y el 58.9% intercambió ideas con otros maestros respecto a la integración de la fe. En el estudio de Korniejczuk (1994), el 45.8% expresó poder ayudar a sus compañeros docentes y el 41.4% intercambió ideas y esfuerzos sobre la integración de la fe. Los datos de este estudio comparados con los del estudio de Vallejo Cedeño (2004) no muestran diferencia relevante. Comparados con los datos del estudio de Korniejczuk (1994), son más altos los porcentajes.

#### Compromiso espiritual del docente

Para un docente adventista la integración de la fe se extiende a todos los ámbitos de la vida. No solamente a la búsqueda e integración del desarrollo espiritual mediante una relación salvadora con Cristo, sino también a las dimensiones sociales,



culturales y físicas (Korniejczuk, 2005). El docente es un agente divino en el salón de clase y enseña el temor a Dios mediante la adhesión a los principios de la Palabra de Dios en la vida diaria (Sawyers-Penniecook y Penniecook Roges, 2005). Los docentes universitarios deben estar atentos a su propia formación personal y espiritual. Los catedráticos cristianos son llamados a la misma santidad de vida a la cual son llamados todos los discípulos de Cristo. Como un representante público de Cristo, cada docente universitario necesita con frecuencia pasar tiempo de rodillas con Dios, día a día ser poseídos por el Espíritu Santo, ir a la fuente de sabiduría, nutrirse de la Palabra de Dios y guardarse del pecado para llevar una vida agradable y aceptable ante Dios (Knight, 2002; Lane Craig y Gould, 2007). Los maestros cristianos son agentes de reconciliación. Son individuos que salen a buscar y a salvar lo que se había perdido. Son personas dispuestas a trabajar con el espíritu de Cristo, de manera que sus alumnos puedan estar en armonía con Dios mediante el sacrificio de Jesús y ser restaurados a la imagen de Dios (Knight, 2002).

La investigación mostró que la mayoría (96.5%) de los educadores en sus prácticas devocionales dedican tiempo cada día para orar, acostumbran hacer culto matutino y vespertino (67.2%) y dedican tiempo para estudiar la Biblia (85%) y leer los libros del Espíritu de Profecía (70.7%). Sin embargo hay un grupo que oscila entre el 15% hasta 25% que no tienen prácticas devocionales habituales o cotidianas.

En la testificación la gran mayoría (96%) de los docentes expresaron que comparten la fe con otras personas, pero más de la mitad (52.2%) no trabaja con otros cristianos para llevar el mensaje de salvación y una tercera parte (25.4%) no se

involucra en actos de caridad y dejan que otros sean los primeros en ayudar ante una necesidad (26.8%).

En el área de la mayordomía, la mayoría (90.1%) indicó que contribuye financieramente para el sostén de la iglesia y para ayudar a los demás en sus momentos difíciles (90.1). Los docentes universitarios de la muestra mostraron mejor disposición y generosidad en dar cuando se trata de apoyo financiero, pero cuando se requiere su participación personal directa, dando de su tiempo, los resultados fueron diferentes. El 22.9% no da de su tiempo.

En el análisis cualitativo, el estudio muestra que el compromiso espiritual de cada docente se manifiesta en la convicción de un cambio personal, de un reavivamiento espiritual, de una entrega total a Dios. Implica que el Espíritu Santo tome posesión de todo su ser y que, al estudiar la Biblia, halle la fuente y centro de todo conocimiento y sabiduría en Dios. Solo así se puede desarrollar e implementar una real integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje. El estudio de Benne (2001) encontró que para mantener la fe en las instituciones de educación superior se necesita docentes que tengan fuertemente en cuenta las creencias cristianas, que practiquen en su diario vivir el desarrollo de su fe. Entre estas prácticas están la asistencia y participación activa en los cultos, la formación espiritual adicional para los alumnos y una visión clara, transmisible y operativa, que alcance a todo el quehacer educativo. Este estudio coincide con el de Benne (2001) en que, para mantener la fe en las instituciones de educación superior, es muy importante que los docentes universitarios practiquen hábitos devocionales cotidianos.

## Estilo de vida del docente

El docente no solamente enseña por lo que dice, sino mucho más por lo que modela y su mayor desafío es modelar una relación salvadora con Cristo. Tiene el desafío de ser un modelo en salud, disposición alegre y temperamento equilibrado. Un modelo admirado es deseable de ser imitado. El estudiante ve en sus maestros modelos a imitar (Korniejczuk, 2005). A fin de que el docente universitario pueda lograr el objeto de su trabajo, debe ser una personificación viva de la verdad, un conducto vivo por medio del cual puedan fluir la vida y la sabiduría. Una vida pura, resultado de sanos principios y hábitos correctos, debe ser considerada, por lo tanto, como su cualidad más esencial. Debe poseer un carácter bien equilibrado y simétrico, ser refinado en modales y aseado en su indumentaria; debe ser lo que desea que lleguen a ser sus estudiantes (White, 2005a, 2005b). La acción docente se vincula no solo con la transmisión de conocimientos, sino con la inspiración de modelos de vida, la vivencia de valores, la interacción dentro y fuera del aula, la vida social, la vida espiritual, la participación en los clubes, las labores de consejería y mentoría. A la acción áulica se le incorpora la acción extráulica (Del Pozo Moras, 2004). El maestro cristiano no solamente tiene la responsabilidad de enseñar el ideal del servicio sino también modelarlo (Knight, 2002).

Al examinar los resultados del análisis cuantitativo, el estudio nos muestra que en la alimentación, aunque la mayoría (79.6%) dice que come frutas, verduras y leguminosas y evita las grasas saturadas, casi la mitad (48.3%) de los docentes consumen carne regularmente. Un importante número de participantes ingiere “comida chatarra” (34.4%), consume alimentos entre horas de comida (21.4%), no toma sufi-

ciente agua durante el día (34.4%) y no duerme lo debido (31.9%). En el área física, casi la mitad (42.2%) de los docentes no practica regularmente algún deporte, ni realiza ejercicios vigorosos para fortalecer músculos y articulaciones, como caminar rápido, trotar, nadar o correr (51.7%). Lo más sorprendente es que un 15% reconoció vivir un estilo de vida que perjudica su salud. Un 27.4% no toma vacaciones con su familia y no le dedica tiempo de calidad (25.4%).

En el análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas, todos los docentes concuerdan en que todo lo que uno hace define lo que uno es. El modelo, el estilo de vida y los hábitos del docente tienen que ver con la integración de la fe en la enseñanza. El estudio de Ream et al. (2004), que exploró las percepciones de los miembros de facultad de cuatro universidades religiosas académicamente exitosas con respecto a la relación entre fe y enseñanza-aprendizaje, concuerda con este estudio. Presenta que el docente, cuando vive y modela una vida cristiana ejemplar respecto a los colegas y a los estudiantes, enseña la esencia de la fe. Ejemplifica en su diario vivir los principios y los valores cristianos de moralidad, honradez y humildad. Esto lo manifiesta el docente en la universidad cuando en forma personal integra la fe en la enseñanza.

#### Liderazgo del docente

Se necesita liderazgo consagrado e intelectual en los docentes universitarios, para integrar en mente y espíritu la verdad de Dios al estudio de la naturaleza, la ciencia, la literatura, el arte y toda la vida (Gaebelein, 1968). En la educación superior se necesita liderazgo consagrado e intelectual para la integración de la fe en la enseñanza. El desarrollo de la fe es personal; es un proceso de aprendizaje que produ-

ce un sentido de significado, enfoque y propósito (Roy, 2001). Los nuevos tiempos exigen del profesor un mayor liderazgo en el proceso educativo, entendido éste como la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de la educación de todos y para todos. Al visualizar al educador de este nuevo milenio, debe pensarse entonces en una persona capaz de afrontar los retos y las adversidades, con conocimientos, responsabilidad y ética, que serán bandera para situarse ante las exigencias del saber del mundo actual sin soslayar las grandes líneas teóricas de la problemática educativa contemporánea (Soriano Roque, 2004).

Los hallazgos de esta investigación en su fase cuantitativa mostraron que la mayoría de los docentes practican un liderazgo positivo, porque trabajan en forma organizada (83.1%) sin necesitar supervisión (89%) y son buenos para identificar (72.7%) y solucionar problemas (80.1%). Trabajan en equipo (76.1%) con cualquier tipo de personas (87%), prestan atención a las opiniones de sus compañeros de trabajo (90.1%), alcanzan los objetivos institucionales (86.5%) y los estándares de productividad y calidad (84.1%). Sin embargo se observa que un 22.9% de la muestra permite que las emociones los dominen y actúan sin pensar. Un buen grupo no sabe identificar problemas (27.4%), ni mucho menos solucionarlos (19.9%) y es lento para reaccionar ante las dificultades (36.9%). Si acaso pueden manejar un proyecto a la vez (43.3%), algunos no son productivos (15.9%) ni trabajan en equipo (23.9%) y su participación en reuniones es nula (24.4%). Como resultado, aportan muy poco para la misión institucional (12.9%). Vallejo Cedeño (2004) menciona que la falta de un liderazgo fuerte enfocado a promover la integración de la fe en la enseñanza como un

proceso intencional y sistemático fue uno de los factores que percibieron la mayoría de los docentes. La carencia está en que varios de los administradores educativos y los docentes no habían recibido una capacitación adecuada sobre integración de la fe y no tuvieron iniciativa para prepararse personalmente. No hicieron mucho para solucionar esta problemática.

### Compromiso docente del educador

Además de instruir a los futuros profesionales transmitiéndoles el conocimiento más avanzado de su época, el profesor debe ser un investigador, un profesional de las ciencias pedagógicas, es decir, un educador por excelencia, quien ha de especializarse y desarrollar sus competencias laborales en el proceso docente-educativo que no se limita a lo instructivo, sino que abarca lo educativo y capacitativo, como tres procesos, cada uno con su propio fin pero integrados en uno solo (Soriano Roque, 2004). El profesor cristiano ha de ser fiel a su misión. Ha de vivir su docencia no como un puro trabajo, sino como una vocación. Ha de vivir orante, consciente del para qué de su actividad (Domínguez Prieto, 2006). El docente es el eslabón que une al modelo educativo de la institución con los alumnos; su éxito depende de la formación, la capacitación, la actualización, el conocimiento pedagógico adquirido y el dominio de las materias que va a impartir, de las destrezas y competencias desarrolladas en la comunicación y del dominio de las herramientas tecnológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje (Cantú Hinojosa, 2006). El docente universitario tiene que ser un experto en su disciplina. Debe imponerse siempre nuevas metas, en aras de la búsqueda de la renovación, la actualización y la

verdad, ya que el amor a esta es lo más importante en la formación del hombre (Velez Ramírez, 2008).

En el presente estudio la mayor parte (91.1%) de los docentes manifestaron que les gusta enseñar, preparar muy bien sus clases (87.5%) para que sean atractivas (85.1%), utilizando contenidos (89.6%) y textos actualizados (86.6%) con los avances tecnológicos (86.6%) que cada día aparecen para ser usados por el mercado educativo. Dominan su área de especialidad (92.6%), explican claramente los objetivos (90.1%) y usan ejemplos prácticos en las materias que enseñan (94%), logrando que los estudiantes entiendan con facilidad (91.5%) en un ambiente de respeto (95.5%) y participación (95.5%). No obstante el 30.4% de los docentes encuestados depende de su estado de ánimo para estar abierto a nuevas ideas. Este estudio reveló que casi la mitad (49.2%) de los profesores tienen entre 10 y 30 años de experiencia en la docencia y han alcanzado el título académico de maestría (50.2%). Esto indica que las universidades adventistas cuentan con personal docente que tiene experiencia en la docencia y académicamente está bien preparado. Por esta razón es que 110 docentes hacen una implementación “convencional, 15 hacen una implementación dinámica y seis una implementación comprensiva, lo que representa que el 65% de los profesores se ubican en los niveles más altos de la integración de la fe de acuerdo al modelo Korniejczuk (1994).

Estudios recientes señalan que las competencias, las habilidades y las capacidades docentes se centran en el avance tecnológico y la aplicación a la educación de un sinnúmero de tecnologías de comunicación e información. Un docente universitario debe hacer uso pedagógico de los recursos multimedia y las distintas fuentes

de conocimiento en su disciplina y, principalmente, promover la consulta de las bases de datos (Padilla Beltrán, 2008). Los alumnos entrevistados expresaron que no todos los profesores utilizan la tecnología en sus clases para la integración de la fe en la enseñanza. Este estudio muestra que los docentes universitarios adventistas en su gran mayoría tratan de actualizarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; están dando los primeros pasos en firme en esta área. Al mirar las edades de los docentes, la mitad de ellos tienen entre 20 y 40 años de edad, es decir han vivido y han estudiado inmersos en la era de las computadoras, la tecnología es inherente a su diario vivir. La otra mitad evidentemente tiene más dificultades para adaptarse a estos tiempos de tecnología, pero deben hacer esfuerzos para actualizarse y mantenerse vigentes. Este estudio no afirma que para realizar la integración de la fe en la enseñanza es indispensable el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; pero su utilización será de gran provecho. En el estudio realizado por Cabrera y González (2001) sobre las competencias que debe poseer el docente universitario para el ejercicio de su función, los autores encontraron que entre las actitudes ético-morales que debe manifestar hacia el alumno se hallan la actitud de aceptación y respeto, la actitud de empatía, la orientación al alumno, el afecto y la estima. Así mismo mencionaron como expectativas positivas hacia los alumnos y hacia la profesión docente la vocación docente, la actitud de investigación, la actitud de apertura al cambio y la actitud de trabajar en equipo. Para determinar el perfil del docente universitario, Cataldi y Lage (2004) hallaron los siguientes aspectos deseados: que sea justo (80%), que sea paciente (75%), que sea claro en sus exposiciones (70%), que explique las veces que sea necesario (68%), que se interese por sus



alumnos (65%) y con buena onda (53%). Los aspectos no deseados fueron: que sepa mucho y que no sepa explicar (75%), que sea soberbio (73%), que fume en clase (68%), que se moleste si tiene que repetir (65%), que sus actitudes sean de superioridad (48%) y que abuse de su poder (45%).

### Satisfacción laboral del docente

La integración de la fe y la enseñanza será efectiva sólo en la medida en que el profesor ame genuinamente a sus alumnos, y respete su individualidad, así como Jesús siempre hace, tratando a cada uno con cortesía y gentileza (Akers, 1995). El éxito del maestro dependerá mayormente del espíritu que ponga en su trabajo. La profesión de fe no hace cristianos a los hombres, pero si los maestros quieren abrir su corazón al estudio de la Palabra, podrán ayudar a sus alumnos a tener una comprensión más clara. No se permita que penetre el espíritu de controversia, sino que cada uno busque fervientemente la luz y el conocimiento que necesita (White, 2005a).

La mentalidad del profesor, su filosofía educativa, su posicionamiento profesional y el grado de ilusión y satisfacción en el trabajo, serán factores que explicarán el cambio, o no, en una universidad (Mérida, 2006).

Este estudio mostró en forma significativa que a la mayoría (90.5%) de los docentes de las universidades adventistas de México les gusta la universidad donde enseñan, se sienten integrados (80.1%), realizados (85.6%), valorados (71.1%) y satisfechos por su trayectoria (88.1%) y por su trabajo como docentes (82.6%). Consideran que el puesto que ocupan está en relación con la experiencia que poseen (77.6%) porque el título académico lo respalda (93.6%) y son un aporte a la conse-

cución de la misión institucional (88.5%). Un dato interesante es que un 41.8% de los docentes sienten que su trabajo no siempre está bien remunerado, pero el 89.1% indica que no cambiaría de trabajo pues quiere permanecer en funciones docentes en la universidad donde labora. Es evidente el sentido de identidad y de pertenencia que tienen los docentes. Los datos muestran que el 100% de la muestra profesan la religión adventista, el 94.5% con más de diez años de membresía. La gran mayoría (90.5%) ha estudiado y ha obtenido su grado académico (68.2%) en instituciones adventistas. El análisis cualitativo corrobora los datos cuantitativos. Los docentes poseen una cosmovisión de la educación cristiana adventista coherente, con una visión para la vida. Comprenden su rol y misión como representantes y embajadores del Maestro de los maestros en el salón de clase. En este estudio se percibe un alto grado de satisfacción laboral en los docentes de las universidades adventistas de México. Presenta diferencia con el estudio de Tejeda de la Cruz (2006), quien indagó sobre la satisfacción laboral en los docentes de la Universidad Adventista Dominicana y encontró que la mayoría (56%) de los docentes que respondieron positivamente a la pregunta ¿está totalmente satisfecho con su trabajo? señaló las siguientes razones: su vocación por la docencia y el interés para que sus alumnos aprendan. El 43% de los docentes de las instituciones en estudio están insatisfechos con el salario que reciben. En el estudio de Tejeda de la Cruz fue más bajo el porcentaje de satisfacción laboral del docente.

## Conclusiones

Las siguientes conclusiones con respecto a los docentes de las universidades adventistas de México y a su integración de la fe en la enseñanza pueden extraerse de los hallazgos de esta investigación.

### Conclusiones derivadas de la prueba de hipótesis

1. Los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral no son discriminantes para la ubicación de los docentes de las universidades adventistas de México en los niveles de integración de la fe en la enseñanza, de acuerdo al modelo Korniejczuk (1994). No significa que los factores compromiso espiritual, estilo de vida, liderazgo, compromiso docente y satisfacción laboral no repercutan en la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sucede de acuerdo con los datos del cuestionario es que la mayoría de los docentes han incorporado a su cosmovisión educativa lo que cada uno de los factores evaluaba. Las puntuaciones de los docentes en cada uno de los factores fueron altas y homogéneas.

2. La muestra presenta una distribución irregular en los niveles de integración. El 80% de los docentes está concentrado en dos niveles, en el nivel 3 —implementación irregular— y en el nivel 4 —implementación convencional—. Esta distribución de la muestra por niveles de integración indica que la falta de variabilidad de la variable dependiente no permite su discriminación por los factores estudiados.

## Conclusiones derivadas de los hallazgos del análisis cualitativo

1. La integración de la fe cristiana adventista es lo que asegura la identidad de las universidades adventistas.

2. La gran mayoría de los docentes de las universidades adventistas de México conoce muy bien lo que significa la integración de la fe en la enseñanza. Está de acuerdo en que debe estar incorporada al currículo y debe ser planificada intencionalmente.

3. La mayoría de los docentes realiza una implementación deliberada de la integración de la fe en el proceso enseñanza-aprendizaje y se ubica especialmente en los niveles 3 y 4 del modelo Korniejczuk (1994).

4. A diferencia de los estudios de Korniejczuk (1994) y Vallejo Cedeño (2004), el presente estudio encontró docentes ubicados en el nivel 6, de implementación comprensiva, que es el nivel más alto del modelo adoptado para la investigación.

5. Este estudio, a diferencia de los estudios de Korniejczuk (1994) y de Vallejo Cedeño (2004), encontró que en las instituciones educativas en las que se realizó la investigación se había implementado un programa de instrucción y concientización en relación con la integración de la fe.

6. La disposición para la integración de la fe en la enseñanza de los docentes universitarios no está relacionada con los años de experiencia docente o los grados académicos.

7. Los docentes que tienen el conocimiento de cómo emplear diversas estrategias de integración de la fe en la enseñanza no necesariamente las aplican en sus

clases. Lo que se necesita es la determinación y la voluntad de los profesores para aplicarlas.

8. Modelar su estilo de vida, su comportamiento, sus actitudes y sus acciones ante los alumnos en el salón de clase y fuera de él inciden en la integración de la fe.

9. Cuando los docentes involucran a los estudiantes en la integración de la fe, los alumnos perciben que obtienen grandes beneficios espirituales.

10. El ambiente de aprendizaje en el aula se optimiza cuando el docente realiza una integración de la fe dinámica y comprensiva.

11. Las similitudes y las diferencias que se dieron entre este estudio y los de Korniejczuk (1994) y Vallejo Cedeño (2004) favorece la generalización del modelo de Korniejczuk (1994).

### **Implicaciones**

Los hallazgos obtenidos por este estudio conllevan implicaciones que atañen al proceso educativo, a la administración académica de las instituciones, a los formadores de docentes y a los docentes universitarios.

#### **Implicaciones para la administración académica de las instituciones**

De este estudio se puede derivar una implicación para la administración académica de las instituciones adventistas de educación superior acerca de la selección del personal docente. Es necesaria una revisión cuidadosa y detallada del perfil del docente que enseña en las universidades adventistas y deben considerarse criterios de cosmovisión, filosofía, formación, compromiso, habilidad, calidad y estilo de vida al momento de contratar a un profesor para esta labor.

El rol del docente adventista es determinante para que una institución adventista de enseñanza universitaria pueda alcanzar el perfil del egresado de la educación superior tal y como lo declara el Departamento de Educación de la Asociación General que describe como objetivo principal para el joven que egresa el que haya tenido la oportunidad de entregarse a Dios y, como consecuencia, vivir una vida de acuerdo con su voluntad. Por tal motivo la administración académica de las universidades y los docentes deberían enfocarse en la integración de la fe en la enseñanza con mayor seriedad, continuidad y sistematicidad. Es necesario darle un giro al enfoque de la integración de la fe en la enseñanza para que el estudiante no solo encuentre, sino también responda al llamado de Dios en la elección y el ejercicio de su carrera o profesión. Para este proceso de cambio es necesario que se conjunten los esfuerzos de la administración académica de las universidades, los directores de facultad y los docentes que enseñan a nivel superior, especialmente los docentes que forman educadores.

Parte de este cambio implicaría dar a la carrera de educación una orientación para la docencia mediante materias fuertemente enriquecidas con estrategias de enseñanza que incluyan la integración de la fe, a fin de que los jóvenes que egresen de las facultades de educación en las universidades adventistas tengan las herramientas necesarias para enfocar sus clases cuando ingresen como docentes, desde una perspectiva cuyo objetivo primordial sea que el estudiante se encuentre y establezca una relación personal con Jesús. Además que pueda ver en los contenidos de cada materia y a través de todo el proceso educativo a Dios como el autor y centro del conocimiento. Es necesario plantear una revisión del planeamiento y del enfoque de

enseñanza de todas las materias en todas las facultades y escuelas de las universidades adventistas. Establecer como parte del currículo de todas las carreras de la facultad de educación una materia que se llame “Integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje” será clave en la educación adventista. Implicaría un esfuerzo administrativo importante que involucraría a todas las instancias directivas, pero especialmente a los rectores de las universidades, los vicerrectores académicos, los directores de facultad, en especial los de educación, y los docentes universitarios. En primer lugar, este esfuerzo debería centrarse en revalorizar el fuerte componente filosófico que sustenta la integración de la fe para luego realizar las revisiones y los cambios mencionados.

El presente estudio reveló otra implicación que atañe a los administradores académicos de las universidades adventistas y consiste en suplir las necesidades de los distintos grupos de educadores:

1. Los docentes graduados de las escuelas de educación adventistas necesitan seminarios de inducción sobre integración de la fe en la enseñanza para los docentes nuevos y seminarios continuos de formación y crecimiento profesional en esta área para los que tienen varios años en la docencia y ya han recibido lo básico, en seminarios anteriores.

2. Los docentes graduados en instituciones no adventistas necesitan seminarios continuos sobre integración de la fe en la enseñanza iniciando por lo básico.

3. Los docentes graduados en áreas diferentes a educación y los profesionales de éxito sin formación docente, que son invitados a enseñar, necesitan primero seminarios sobre metodología, didáctica y estrategias de aprendizaje, para que

aprendan cómo enseñar. Luego necesitan seminarios sobre cómo integrar la fe con los contenidos de las materias que enseñan. Este grupo necesita instrucción y evaluación continua.

Esta instrucción debe ser impartida por la facultad de educación. Se desprende que las necesidades de cada grupo son diferentes y deben ser atendidas por separado cuando se les ofrece capacitación profesional al inicio de cada semestre.

Otra implicación para la administración de las universidades adventistas es que una institución dará evidencias claras de su filosofía en sus programas y actividades. Tal evidencia se obtiene observando el currículo formal, las actividades de enseñanza y aprendizaje, escuchando el testimonio de los estudiantes y de los docentes y administrando instrumentos para la evaluación del docente. La evaluación de los docentes tiene un propósito constructivo y siempre procura alcanzar el elevado ideal divino de la excelencia. Los docentes expusieron en las entrevistas que los instrumentos de evaluación del docente, especialmente la sección que evalúa la integración de la fe en la enseñanza, deben ser revisados, de tal manera que se rediseñen, modifiquen, se actualicen o se eliminen según corresponda. Deben elaborarse o diseñarse si fuese necesario nuevos instrumentos de evaluación que estén en consonancia con el conocimiento que ahora se tiene sobre integración de la fe y que no se circunscribe a orar, cantar un corito o leer un texto bíblico en cada clase.

#### Implicaciones para los formadores de docentes

El imitar modelos en la educación es inevitable. Los docentes suelen repetir estilos, técnicas, métodos y esquemas de sus propios maestros. Esto implicaría que



el estilo o nivel en la integración de la fe en la enseñanza es una responsabilidad mayor sobre los profesores que forman docentes.

Transformar el estilo o nivel tradicional de integración de la fe en la enseñanza que se ha practicado comúnmente a un nivel de integración dinámica llegando inclusive al nivel ideal de integración comprensiva de acuerdo con el modelo Korniejczuk (1994) es el desafío que tienen los docentes de educación superior, especialmente los de la facultad de educación. No es algo que se aprenda fácilmente de los libros. Es necesario que haya una transformación personal y un reavivamiento espiritual genuino en la vida del docente, convertido y convencido de que el objetivo de su trabajo en el aula es la enseñanza de los valores cristianos y bíblicos fusionados con los tópicos de las materias que enseña, para que los alumnos comprendan que Dios es el autor de todo conocimiento y se alcance el objetivo último de la educación cristiana adventista, que es la salvación de los alumnos. Esto implicaría que los docentes formadores de maestros realicen un esfuerzo por cambiar su cosmovisión, sus hábitos, sus prácticas, sus tradiciones e implementar más intensamente en sus clases una integración de la fe bajo la dirección del Espíritu Santo. Es pertinente que el objetivo de quienes dirigen las facultades de educación y los docentes de esas facultades alcancen el nivel 5 —integración dinámica— o el nivel 6 —integración comprensiva— del modelo de integración de la fe que se adoptó para el presente estudio.

#### Implicaciones para los docentes universitarios

El profesor desempeña en la educación superior un papel de importancia fundamental para que las instituciones alcancen su misión y sus objetivos. En las uni-

versidades adventistas el ideal debería ser que los profesionales que conforman el personal docente sean adventistas auténticos y un modelo de las virtudes cristianas y la competencia profesional. Gran parte del éxito o del fracaso del proceso educativo se debe a la habilidad del docente para conducir las clases. Esto implica mayor responsabilidad del docente en su propia formación. El docente universitario con experiencia en la docencia y con formación básica al menos sobre integración de la fe en la enseñanza debe buscar nuevas estrategias, nuevas formas de realizar o mejorar la integración en sus clases. El docente recién graduado o proveniente del mercado laboral profesional, debe buscar por sí mismo una formación sobre integración de la fe en la enseñanza por todos los medios que tenga a mano. Otra implicación para los docentes universitarios es generar nuevas estrategias, nuevas actividades y nuevas metodologías de instrucción que desafíen el pensamiento y la participación activa del estudiante cuando integran la fe en la enseñanza. Los profesores podrían estar más atentos para darle al estudiante la oportunidad de reaccionar, opinar, inferir e inducir, de modo que pueda extraer, a partir de determinadas observaciones, actividades o experiencias particulares, el principio bíblico o cristiano que en ellas está implícito, buscar sus propias relaciones y poner en práctica lo que aprendió como una fuente de respuestas a sus necesidades. Esto será apropiado para cada materia en todas las disciplinas.

Una capacitación en nuevas y variadas estrategias de integrar la fe en la enseñanza debería ayudar a los docentes a transferir su cosmovisión cristiana de la educación en sus prácticas docentes cotidianas.

Dado que, en gran medida, las actitudes y acciones de los alumnos en la clase son un reflejo de las actitudes y acciones del educador, los docentes deberían replantearse la misión de su tarea y revisar su cosmovisión, su filosofía y los valores que ella conlleva a fin de redescubrir la pasión necesaria para tocar las vidas de sus alumnos de una manera positiva y notable mediante una integración de la fe dinámica y comprensiva.

### **Recomendaciones**

Con base en los hallazgos, discusión, conclusiones e implicaciones del estudio, se formulan las siguientes recomendaciones referidas al proceso educativo y a futuras investigaciones en esa línea.

#### Referidas al sistema educativo adventista

1. Que el sistema educativo adventista inicie una revisión tendiente a transformar el enfoque de la educación superior en relación con la integración de la fe en la enseñanza para pasar de acciones de integración de la fe que no responden a una visión coherente sino a esfuerzos aislados y, en algunos casos, superficiales a esfuerzos intencionales y sistemáticos de proyectar una cosmovisión educativa que sea significativa, cristiana y adventista, en la que la fe y la enseñanza sean indisolubles y Dios sea reconocido como el origen de todo conocimiento.

2. Que la facultad de educación en las instituciones adventistas organice instancias a nivel curricular para la planificación, ejecución y evaluación de la integración de la fe en la enseñanza como plan de reforma para la educación superior adventista.

3. Que se estudien y se jerarquicen estándares de calidad docente de acuerdo con la filosofía de la educación adventista, aplicables para la selección de los docentes en las universidades adventistas.

4. Que se organicen de continuo jornadas de capacitación para docentes en relación con la integración de la fe en la enseñanza. Que se abran espacios para compartir experiencias entre docentes durante los seminarios.

5. Que se utilice la página web “circle.adventist.org” para subir recursos, estrategias, fuentes bibliográficas y otros enlaces para que los docentes obtengan materiales preparados que faciliten la integración de la fe en la enseñanza. Que se les ofrezca la posibilidad de encontrarse en foros del sitio electrónico para la integración de la fe con el fin de darse apoyo mutuo.

6. Que se publique una revista pedagógica con experiencias didácticas, recomendaciones, ejemplos reales y prácticos sobre la integración de la fe en la enseñanza, planificados e implementados por los docentes universitarios que enseñan materias de todas las carreras que se ofrecen en las universidades adventistas.

7. Que se tome como prioridad el diseño y edición de nuevos libros didácticos sobre la integración de la fe en la enseñanza, con estrategias para los docentes y actividades para desarrollar con los alumnos universitarios.

8. Que se destinen recursos para la formación docente continua de los profesores universitarios, especialmente aquellos docentes que se integran a las instituciones y que no poseen una formación de la integración de la fe en la enseñanza.

9. Que las universidades adventistas, por medio de sus facultades de educación, implementen en los programas materias sobre la integración de la fe en la enseñanza.

10. Que se ofrezcan seminarios sobre filosofía y cosmovisión de la educación adventista a los docentes, a los administradores y a los miembros de las juntas directivas de las universidades adventistas.

11. Que se ejecuten acciones y estrategias administrativas para atraer, conservar y aumentar el número de docentes adventistas de calidad y así proyectar una cosmovisión cristiana adventista coherente en todo el proceso educativo.

12. Que se forme conciencia entre los docentes y los administradores que la integración de la fe en la enseñanza es el rasgo distintivo en la educación cristiana adventista y que esta convicción esté presente en los objetivos del plan de estudio general de las instituciones así como en los programas de las materias y en los planes de clase.

#### Referidas a futuras investigaciones

13. Que se fortalezca la línea de investigación sobre la integración de la fe en la enseñanza en la educación adventista desde diversos ángulos y enfoques.

14. Que se replique este estudio en otras regiones del mundo dentro de la organización adventista para permitir la comparación de resultados y la generalización a un sector más abarcante.

15. Que se replique este estudio en las instituciones educativas cristianas de otras denominaciones a fin de aprender de las estrategias y recursos para desarrollar la integración de la fe en la enseñanza que utilizan otros maestros cristianos.

16. Que se realice un estudio longitudinal luego de aplicar al menos algunas de las sugerencias referidas al sistema educativo adventista, para observar posibles cambios y transformaciones en los abordajes didácticos y metodológicos de la integración de la fe en la enseñanza.

17. Que se inicien estudios referentes a la relación específica entre la integración de la fe en la enseñanza y el alcance de la misión de la educación superior descrita por el Departamento de Educación de la Asociación General en las universidades adventistas del mundo.

18. Que se investiguen los efectos de una capacitación continua para los docentes universitarios adventistas sobre la integración de la fe en la enseñanza con prácticas asistidas y evaluación para conocer el impacto estratégico en las clases.

**APÉNDICE A**

**INSTRUMENTOS**

# Encuesta a docentes de Universidades Adventistas de México

## Introducción

El documento consiste de una encuesta para una tesis doctoral sobre la integración de la fe con la enseñanza y el aprendizaje en las universidades adventistas de México.

El propósito de este cuestionario es determinar sus intereses, preocupaciones, aspectos y logros en relación con la integración fe-enseñanza. No hay respuestas correctas ni equivocadas.

*A los efectos de la encuesta,*

***“La integración de la fe con la enseñanza y el aprendizaje es un proceso intencional y sistemático mediante el cual los educadores y los administradores enfocan todas las actividades de una institución desde una perspectiva bíblico-cristiana”. Rasi (2004)***

El cuestionario consta de tres partes:

- Primera parte: Datos demográficos.
- Segunda parte: Algunos aspectos de la integración fe-enseñanza.
- Tercera parte: Algunos aspectos de la vida del docente.

Todas las respuestas individuales son confidenciales. No escriba su nombre en este formulario.

Por favor lea cuidadosamente las instrucciones y responda todas las preguntas. Sus respuestas serán muy apreciadas.



## PRIMERA PARTE: Datos demográficos

1. Marque con una "x" el grupo de edad al que usted pertenece.  
 20 – 29       30 – 39       40 – 49       50 – 59       60 años o más.
  
2. Género     Masculino       Femenino
  
3. Consigne sus años de experiencia docente.    \_\_\_\_ años.
  
4. Encierre con un círculo el número que corresponde al área predominante en que actualmente está enseñando y el número que corresponde al nivel, siendo 1 licenciatura y 2 posgrado.
 

|  |   |   |
|--|---|---|
| 1. Artes y comunicación.                           | 1 | 2 |
| 2. Ciencias administrativas.                       | 1 | 2 |
| 3. Ciencias sociales.                              | 1 | 2 |
| 4. Ciencias naturales (química, física, biología). | 1 | 2 |
| 5. Ciencias de la salud.                           | 1 | 2 |
| 6. Educación.                                      | 1 | 2 |
| 7. Idiomas.  | 1 | 2 |
| 8. Ingeniería y tecnología.                        | 1 | 2 |
| 9. Matemáticas.                                    | 1 | 2 |
| 10. Música.  | 1 | 2 |
| 11. Psicología.                                    | 1 | 2 |
| 12. Teología.                                      | 1 | 2 |
  
5. Marque con un "x" su carga académica en esta institución.  
 Tiempo completo       Tiempo parcial
  
6. ¿Es usted adventista del séptimo día?     Sí     No  
 Si lo es, ¿Cuántos años hace que es adventista? \_\_\_\_ años.
  
7. ¿Recibió educación adventista?     Sí     No  
 Si recibió educación adventista indique cuántos años en cada nivel.  
 Nivel primario    \_\_\_\_ años.  
 Nivel secundario \_\_\_\_ años.  
 Nivel terciario    \_\_\_\_ años.  
 Nivel posgrado    \_\_\_\_ años.
  
8. ¿Creció usted en un hogar adventista?     Sí     No
  
9. ¿Cuál es su título de mayor grado y donde lo obtuvo?  
 Título     Licenciatura     Especialidad     Maestría     Doctorado  
 Institución     Pública     Privada no adventista     adventista
  
10. ¿Ha tomado usted algún curso del componente denominacional?     Sí     No  
 ¿Cuántos cursos? \_\_\_\_
  
11. Asistió usted a alguna jornada, seminario o conferencia sobre cómo relacionar los principios bíblicos con la/s asignatura/s que usted enseña?     Sí     No  
 ¿Cuántos eventos? \_\_\_\_
  
12. ¿Ha recibido información sobre la integración fe-enseñanza por otros medios?     Sí     No  
 Sí así fuera, ¿por qué medios?  
 Colegas     Lecturas     Líderes de educación adventista     Otros medios

## SEGUNDA PARTE: Algunos aspectos de la integración fe-enseñanza

**Instrucciones:** Los enunciados que aparecen a continuación abarcan desde el desconocimiento total del tema hasta muchos años de experiencia en su aplicación. Si alguna declaración no se aplica a su situación actual, marque con una equis “X” en el círculo “N” en la escala. Para los enunciados que representan sus preocupaciones o intereses, márkelos **con** una equis el casillero que corresponda en la escala de acuerdo con el grado de intensidad. Por ejemplo:

En este momento esta declaración es muy cierta para mí.

N 1 2 3 4 5 6 7

En este momento esta declaración es más o menos cierta para mí.

N 1 2 3 4 5 6 7

En este momento esta declaración no es cierta para mí.

N 1 2 3 4 5 6 7

Esta declaración no se aplica a mi situación actual.

N 1 2 3 4 5 6 7

Por favor escoja las alternativas de acuerdo con sus preocupaciones o intereses actuales o con lo que sentiría ante una eventual posibilidad de integrar su fe en sus clases.

**N**  
No se aplica a mi situación actual

**1**   **2**  
No es cierto para mí en este momento

**3**   **4**   **5**  
Más o menos cierto en este momento

**6**   **7**  
Muy cierto para mí en este momento

- |   |                 |
|---|-----------------|
| 1. Ni siquiera sé qué es integración fe-enseñanza.  | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. Me preocupa no tener cada día suficiente tiempo para organizar mi trabajo.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. Tengo un conocimiento muy limitado de lo que significa integrar los principios bíblicos en mis clases.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. Me gustaría saber qué piensan mis superiores de mi integración fe-enseñanza.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. Siento que hay tensión entre mi interés en la integración fe-enseñanza y mis responsabilidades como docente.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. Me interesa saber cómo la integración fe-enseñanza afecta a los alumnos.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. En este momento no me interesa la integración fe-enseñanza.  | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. Me gustaría saber quién va tomar las decisiones en el caso que mi universidad decida implementar deliberadamente los principios bíblicos en las asignaturas. | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. He tomado la decisión de implementar intencionalmente la integración fe-enseñanza en las asignaturas que enseñe el próximo año.                              | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Me gustaría conocer qué recursos hay disponibles si decidiera adoptar sistemáticamente la integración de mi fe en mis clases.                               | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Me preocupa mi falta de habilidad para manejar lo que la integración fe-enseñanza requiere.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Me gustaría saber en qué cambiaría mi forma de enseñar si implemento la integración fe-enseñanza.   | N 1 2 3 4 5 6 7 |

13. Me gustaría contarle a otros los beneficios de la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14. En este año había planificado incorporar intencionalmente mi fe en mis clases. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15. Estoy demasiado sobrecargado/a con otras cosas y tengo muy poco tiempo para la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16. Me gustaría saber qué requeriría de mí la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17. Me gustaría saber cuánto tiempo y energía hay que disponer para implementar la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18. Me gustaría saber qué están haciendo otros profesores adventistas en esa área. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19. Me gustaría saber en qué medida una integración intencional será mejor que lo que estoy haciendo ahora. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20. Es muy difícil o imposible integrar mi fe en las materias que enseño. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

***Si este año usted ha podido conscientemente incorporar su fe en sus actividades académicas ya sea en su planificación anual, en sus programas y/o en sus clases, por favor elija las alternativas correspondientes a los enunciados 21 al 32 que mejor se adecuen a su situación; de lo contrario, continúe en la página siguiente***

21. Este año he encontrado formas más efectivas de integrar la fe que las que he usado anteriormente. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22. Tomo en cuenta las actitudes de mis alumnos cuando integro mi fe en mis clases. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23. Estoy en condiciones de ayudar a otros profesores en su integración de fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24. Estoy probando nuevas formas de aplicar la integración de mi fe en la enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25. Este año en forma regular he intercambiado ideas con otros profesores de mi institución respecto de la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26. Continuamente estoy evaluando la influencia de mi integración sobre mis alumnos. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27. En este año he revisado las estrategias que uso para mejorar la integración de mis creencias con las asignaturas que enseño. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28. Basado en las experiencias con mis alumnos, voy modificando el modo en que integro la fe y la enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29. Este año he tratado de motivar a mis alumnos para que hagan su parte en la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30. Este año he coordinado mis esfuerzos con los de otros colegas de mi universidad para que logremos mayores resultados en la integración fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31. He examinado nuevas maneras de realzar o mejorar la integración fe-enseñanza en mis clases. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32. He tomado en cuenta la opinión de los alumnos para mejorar el modo en que integro la fe-enseñanza. (N) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

## TERCERA PARTE: Algunos aspectos de la vida del docente

Ahora por favor considera los siguientes enunciados relacionados con algunos aspectos de la vida del docente. Indica con una cruz en el casillero que corresponda, cuán a menudo practicas lo que describe cada declaración, de acuerdo a la siguiente escala.

- ① Siempre    ② La mayoría de las veces    ③ Algunas veces    ④ Casi nunca    ⑤ Nunca

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Dedico tiempo diariamente a la oración.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. Tengo una dieta alta en frutas, verduras y leguminosas y baja en grasas saturadas y carbohidratos simples.                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. Trabajo de forma organizada.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. Me gusta la enseñanza.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. Estoy satisfecho con mi trayectoria como docente en esta universidad.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. Comparto mi fe con otras personas.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7. Escucho música que alaba a Dios.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. Consumo carne en mi alimentación.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. Ingiero "comida chatarra".  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. Necesito supervisión mientras realizo mi trabajo.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. Tengo facilidad para identificar problemas.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. Explico los objetivos de mis cursos de forma clara.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. Utilizo ejemplos prácticos en las materias que enseño.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14. Me gusta la universidad donde trabajo.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15. Me siento satisfecho de ser miembro del personal docente de esta universidad.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16. Prefiero leer cualquier otra cosa antes que leer libros del Espíritu de Profecía.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17. Acostumbro consumir alimentos entre horas de comida.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18. Reacciono rápidamente ante las dificultades.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19. Mis clases son atractivas a la vez que educativas.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20. Preparo bien mis clases.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21. Pienso que fue un error haber entrado a trabajar en esta universidad a pesar de conocer de antemano como iban a ser las cosas. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

22. Participo en las actividades de la iglesia, a la que asisto. 1 2 3 4 5
23. Trabajo con otros cristianos con el propósito de llevar el mensaje a quienes no conocen a Jesús. 1 2 3 4 5
24. Vivo de acuerdo con los principios bíblicos de moralidad sexual. 1 2 3 4 5
25. Tomo al menos 8 vasos de agua durante el día. 1 2 3 4 5
26. Manejo fácilmente varios proyectos a la vez. 1 2 3 4 5
27. Dejo que mis emociones me dominen y actúo sin pensar. 1 2 3 4 5
28. Domino mi área de especialidad. 1 2 3 4 5
29. Utilizo los avances tecnológicos y de la literatura en mi área de especialidad. 1 2 3 4 5
30. Utilizo contenidos actualizados en las materias que imparto. 1 2 3 4 5
31. Me siento integrado a esta universidad. 1 2 3 4 5
32. Siento que mi trabajo docente es un aporte al logro de la misión de esta universidad. 1 2 3 4 5
33. Considero que mi trabajo docente está bien remunerado. 1 2 3 4 5
34. Ayudo a los alumnos con problemas. 1 2 3 4 5
35. Considero varias alternativas antes de tomar una decisión. 1 2 3 4 5
36. Tomo vacaciones anuales con mi familia. 1 2 3 4 5
37. Dedico tiempo para estudiar la Biblia. 1 2 3 4 5
38. Hago el culto matutino y vespertino. 1 2 3 4 5
39. Realizo ejercicios vigorosos como caminar rápido, trotar, nadar, o correr por lo menos 30 minutos al día, 3-4 veces por semana. 1 2 3 4 5
40. Alcanzo los estándares de productividad. 1 2 3 4 5
41. Respeto a todos mis alumnos. 1 2 3 4 5
42. Cambiaría de trabajo si tuviera la oportunidad de conseguir otro con el mismo salario y condiciones. 1 2 3 4 5
43. Me involucro en actos de caridad y buena voluntad, sin esperar nada a cambio. 1 2 3 4 5
44. Contribuyo financieramente para el sostén de la misión de la iglesia. 1 2 3 4 5
45. Hago ejercicios para fortalecer mis músculos y articulaciones. 1 2 3 4 5
46. Practico regularmente algún deporte. 1 2 3 4 5
47. Participo activamente en las reuniones laborales. 1 2 3 4 5

48. Escucho con la misma atención a personas de distinto sexo o edad. (1) (2) (3) (4) (5)
49. Dependo de mi estado de ánimo para estar abierto a nuevas ideas. (1) (2) (3) (4) (5)
50. En esta universidad ocupo el puesto que está en relación con la experiencia que poseo. (1) (2) (3) (4) (5)
51. Mi título académico respalda las clases que imparto. (1) (2) (3) (4) (5)
52. Dedico tiempo para pensar lo que es importante en mi vida: quién soy, lo que valgo, a quién pertenezco, y hacia dónde me dirijo. (1) (2) (3) (4) (5)
53. Espero que otros sean los primeros en ayudar ante una necesidad. (1) (2) (3) (4) (5)
54. Vivo un estilo de vida que perjudica mi salud. (1) (2) (3) (4) (5)
55. Participo en equipos de trabajo. (1) (2) (3) (4) (5)
56. En mis clases promuevo la participación de los alumnos. (1) (2) (3) (4) (5)
57. Considero que en esta universidad me valoran como docente. (1) (2) (3) (4) (5)
58. Soy sensible al sufrimiento de los demás y trato de ayudarles en sus momentos difíciles. (1) (2) (3) (4) (5)
59. Doy de mi tiempo y dinero para ayudar a otras personas. (1) (2) (3) (4) (5)
60. Duermo al menos 7-8 horas cada noche. (1) (2) (3) (4) (5)
61. Dedico tiempo de calidad con mi familia. (1) (2) (3) (4) (5)
62. Tengo facilidad para solucionar problemas. (1) (2) (3) (4) (5)
63. Ayudo y motivo a mi equipo para conseguir los objetivos comunes. (1) (2) (3) (4) (5)
64. Mis alumnos me entienden con facilidad. (1) (2) (3) (4) (5)
65. En mi clase hay un buen ambiente. (1) (2) (3) (4) (5)
66. Me gustaría permanecer como docente en esta universidad. (1) (2) (3) (4) (5)
67. Me siento realizado por el trabajo docente que desempeño en esta universidad. (1) (2) (3) (4) (5)
68. Practico el hábito de la lectura, leyendo por lo menos un libro al mes. (1) (2) (3) (4) (5)
69. Dejo pasar oportunidades que me ayudan a crecer espiritualmente. (1) (2) (3) (4) (5)
70. Trabajo bien con distintos tipos de personas. (1) (2) (3) (4) (5)

**Muchas gracias por su colaboración.  
Dios les bendiga.**

## ENTREVISTA A LOS DOCENTES

1. ¿Qué significa para usted integración fe-enseñanza?
2. ¿A usted le parece que la integración fe-enseñanza debe formar parte del currículo de la materia? ¿Por qué?
3. ¿A usted le parece que la integración fe-enseñanza debe estar incluida en los prontuarios de las materias? ¿Por qué?
4. ¿Sabe usted si esta universidad tiene objetivos institucionales o declaración de misión? ¿Podría mencionar alguno de esos objetivos?
5. ¿Ve usted alguna relación entre la integración fe-enseñanza y la misión de esta universidad?
6. Según su criterio, ¿cuáles son los principios o valores bíblicos o cristianos que sostienen la/s materia/s que usted enseña?
7. Según su criterio, ¿cuál es la manera ideal de integrar la fe cristiana en la/s materia/s que usted enseña?
8. ¿En que medida está usted logrando ese ideal:
  - en los programas anuales
  - en la planificación
  - en el involucramiento de los alumnos
  - con los alumnos no adventistas
  - con el manejo del tiempo, recursos y cuestiones de organización
  - con los reglamentos gubernamentales
  - con las dificultades inherentes a la materia

con el apoyo de la administración de la escuela/facultad, sus colegas, y el sistema educativo adventista

9. ¿Tiene alguna experiencia positiva relacionada con integración fe-enseñanza para compartir? ¿Algunas frustraciones?
10. Si el sistema educativo adventista decidiera apoyarlo más eficientemente con la integración fe-enseñanza, ¿qué le gustaría recibir?

### **ENTREVISTA A LOS ADMINISTRADORES Y DIRECTORES DE FACULTAD O ESCUELA**

- 1 ¿Qué significa para usted integración fe-enseñanza?
- 2 ¿Le parece a usted que la integración fe-enseñanza debe formar parte del currículo? ¿Por qué?
- 3 ¿Le parece a usted que la integración fe-enseñanza debe incluirse en los prontuarios de las materias? ¿Por qué?
- 4 ¿Tiene objetivos institucionales o declaración de misión? ¿Podría mencionar algunos de esos objetivos?
- 5 ¿Ve usted alguna relación entre la integración fe-enseñanza y la misión de esta universidad?
- 6 ¿Cómo ve usted su función como administrador de esta institución?
- 7 ¿Cuál le parece a usted que es la forma ideal de integrar la fe cristiana en las materias?
- 8 ¿En que medida los docentes de su Facultad/escuela están logrando integrar la fe en las:  
Materias curriculares  
En los programas anuales  
En la planificación diaria  
En el involucramiento de los alumnos  
Con los alumnos no adventistas  
Con el manejo del tiempo, recursos y cuestiones de organización  
Con los reglamentos gubernamentales  
Con las dificultades inherentes de las materias



Con el apoyo de la administración de la universidad, sus colegas y el sistema educativo adventista?

9 ¿Tiene alguna experiencia positiva relacionada con la integración fe-enseñanza para compartir? ¿Algunas frustraciones?

10 Si el sistema educativo adventista decidiera apoyarlo más eficientemente con la integración fe-enseñanza, ¿qué le gustaría recibir?

### **ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

1 ¿Crees que la educación y la religión se pueden combinar?

2 Te parece que tus profesores relacionan las materias que enseñan con la fe/religión?

3 ¿En que materias observas que aparecen este tipo de relaciones?

4 ¿Te parece que estas relaciones están planificadas? ¿Por qué?

5 ¿Te parece que tus profesores están interesados en tus respuestas u opiniones cuando relacionan fe con la materia?

6 ¿Cómo participan tú y tus compañeros al relacionar la fe con las materias?

7 ¿Te parece que es apropiado relacionar la fe con las materias?

8 Según tu criterio, ¿cuáles son las maneras más efectivas e interesantes de llevar a cabo esas relaciones?

## **APÉNDICE B**

### **PERMISOS**

10 de marzo de 2009

Doctora Aracely Vázquez

Rectora Universidad Linda Vista

Apreciada Doctora Vázquez

Reciba un saludo cordial y fraterno.

Mi nombre es Óscar Mario Camacho Solano, soy estudiante doctoral de la escuela de educación con énfasis en administración educativa de la Universidad de Morelos. Estoy culminando mis estudios doctorales y necesito realizar el proceso de obtención de los datos. Las unidades de análisis intermedias de mi estudio son las universidades adventistas de México. Las unidades de análisis primarias de mi investigación son los docentes de las universidades. El propósito de este estudio es observar el nivel de integración de la fe en el currículo formal por parte de los docentes en las universidades adventistas de México, según el modelo adoptado. Mis asesores de tesis son la Dra Raquel Korniejczuk, el Dr Victor Korniejczuk y el Dr Therlow Harper.

Le solicito formalmente el permiso correspondiente para enviar a la Universidad Linda Vista el instrumento para la recolección de los datos. Al mismo tiempo, como parte de mi investigación debo entrevistar a los docentes y 15 alumnos, por lo cual estaré, si usted me concede el permiso, visitando la universidad entre el 25 de marzo y el 10 de abril del año en curso.

Muchas gracias por su fina atención y ayuda en esta investigación. Dios le bendiga ricamente.

Con aprecio cristiano,

Profesor Óscar Camacho

10 de marzo de 2009

Doctor Zeno Charles Marcel

Director de la Facultad de Ciencias de la Salud

Apreciado Doctor Charles Marcel

Reciba un saludo cordial y fraterno.

Mi nombre es Óscar Mario Camacho Solano, soy estudiante doctoral de la Universidad de Morelia. Estoy culminando mis estudios doctorales y necesito realizar el proceso de obtención de los datos. Las unidades de análisis intermedias de mi estudio son las universidades adventistas de México. Las unidades de análisis primarias son los docentes de las universidades. El propósito de este estudio es observar el nivel de integración de la fe en el currículo formal por parte de los docentes en las universidades adventistas de México, según el modelo adoptado. Mis asesores de tesis son la Dra Raquel Korniejczuk, el Dr Victor Korniejczuk y el Dr Therlor Harper.

Le solicito formalmente el permiso correspondiente para enviar a la Facultad de Ciencias de la Salud, el instrumento para la recolección de los datos. Al mismo tiempo, como parte de mi investigación debo entrevistar a 15 alumnos y a los docentes, por lo cual estaré, si usted me concede el permiso, visitando la facultad entre el 00 de marzo y el 00 de abril del año en curso.

Muchas gracias por su fina atención y ayuda en esta investigación. Dios le bendiga ricamente.

Con aprecio cristiano,

Profesor Óscar Camacho

## **APÉNDICE C**

**TRIANGULACIÓN DE LA ASIGNACIÓN DE NIVEL POR EL CUESTIONARIO, POR LAS ENTREVISTAS Y POR LOS DOCUMENTOS PARA DETERMINAR EL NIVEL DE INTEGRACIÓN DE LA FE**

*Triangulación de la asignación de nivel por el cuestionario, por las entrevistas y por los documentos para determinar el nivel de integración de la fe*

| Doc | Nivel<br>cuest | Nivel<br>entrev | Nivel<br>docum | Nivel<br>IFE | Doc | Nivel<br>cuest | Nivel<br>entrev | Nivel<br>docum | Nivel<br>IFE |
|-----|----------------|-----------------|----------------|--------------|-----|----------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1   | 4              | 3               | 2              | 3            | 42  | 4              | 5               | 4              | 5            |
| 2   | 4              | 3               | 3              | 3            | 43  | 3              | 4               | 4              | 4            |
| 3   | 3              | 3               | 4              | 3            | 44  | 5              | 5               | 5              | 5            |
| 4   | 2              | 3               | 2              | 2            | 45  | 3              | 4               | 3              | 4            |
| 5   | 4              | 4               | 4              | 4            | 46  | 3              | 3               | 3              | 3            |
| 6   | 3              | 4               | 3              | 4            | 47  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 7   | 2              | 2               | 1              | 2            | 48  | 3              | 4               | 3              | 3            |
| 8   | 4              | 4               | 3              | 4            | 49  | 5              | 4               | 3              | 4            |
| 9   | 3              | 4               | 3              | 3            | 50  | 5              | 6               | 6              | 6            |
| 10  | 3              | 3               | 2              | 3            | 51  | 4              | 4               | 4              | 4            |
| 11  | 4              | 5               | 4              | 4            | 52  | 5              | 5               | 5              | 5            |
| 12  | 3              | 4               | 3              | 4            | 53  | 2              | 2               | 2              | 2            |
| 13  | 2              | 3               | 2              | 3            | 54  | 3              | 4               | 3              | 4            |
| 14  | 4              | 4               | 3              | 4            | 55  | 5              | 5               | 4              | 5            |
| 15  | 3              | 4               | 3              | 4            | 56  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 16  | 4              | 3               | 3              | 4            | 57  | 3              | 4               | 3              | 4            |
| 17  | 4              | 5               | 4              | 4            | 58  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 18  | 2              | 3               | 3              | 3            | 59  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 19  | 4              | 5               | 5              | 5            | 60  | 4              | 3               | 3              | 4            |
| 20  | 4              | 4               | 3              | 4            | 61  | 2              | 2               | 2              | 2            |
| 21  | 4              | 3               | 3              | 4            | 62  | 3              | 4               | 3              | 3            |
| 22  | 4              | 4               | 3              | 4            | 63  | 3              | 4               | 3              | 4            |
| 23  | 4              | 4               | 3              | 4            | 64  | 3              | 3               | 2              | 3            |
| 24  | 4              | 4               | 3              | 4            | 65  | 4              | 3               | 3              | 4            |
| 25  | 3              | 3               | 3              | 3            | 66  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 26  | 4              | 4               | 3              | 4            | 67  | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 27  | 3              | 3               | 3              | 3            | 68  | 2              | 3               | 3              | 3            |
| 28  | 3              | 3               | 4              | 3            | 69  | 5              | 4               | 4              | 5            |
| 29  | 4              | 4               | 4              | 4            | 70  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 30  | 5              | 4               | 4              | 5            | 71  | 2              | 3               | 3              | 3            |
| 31  | 5              | 4               | 4              | 5            | 72  | 4              | 5               | 5              | 5            |
| 32  | 4              | 4               | 4              | 4            | 73  | 2              | 3               | 3              | 3            |
| 33  | 5              | 6               | 6              | 6            | 74  | 4              | 3               | 4              | 4            |
| 34  | 3              | 2               | 2              | 2            | 75  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 35  | 4              | 3               | 3              | 4            | 76  | 3              | 4               | 4              | 4            |
| 36  | 5              | 4               | 3              | 4            | 77  | 2              | 3               | 3              | 3            |
| 37  | 3              | 3               | 2              | 3            | 78  | 3              | 3               | 2              | 3            |
| 38  | 4              | 4               | 3              | 4            | 79  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 39  | 2              | 3               | 2              | 3            | 80  | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 40  | 2              | 3               | 3              | 3            | 81  | 5              | 6               | 6              | 6            |
| 41  | 3              | 3               | 3              | 3            | 82  | 4              | 3               | 3              | 3            |

Continuación

*Triangulación de la asignación de nivel por el cuestionario, por las entrevistas y por los documentos para determinar el nivel de integración de la fe*

| Doc | Nivel<br>cuest | Nivel<br>entrev | Nivel<br>docum | Nivel<br>IFE | Doc | Nivel<br>cuest | Nivel<br>entrev | Nivel<br>docum | Nivel<br>IFE |
|-----|----------------|-----------------|----------------|--------------|-----|----------------|-----------------|----------------|--------------|
| 83  | 4              | 4               | 4              | 4            | 124 | 2              | 4               | 3              | 3            |
| 84  | 4              | 4               | 3              | 4            | 125 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 85  | 4              | 4               | 3              | 4            | 126 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 86  | 4              | 4               | 3              | 4            | 127 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 87  | 4              | 4               | 3              | 4            | 128 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 88  | 3              | 3               | 2              | 3            | 129 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 89  | 4              | 4               | 3              | 4            | 130 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 90  | 3              | 4               | 3              | 4            | 131 | 2              | 3               | 2              | 2            |
| 91  | 4              | 4               | 3              | 4            | 132 | 3              | 4               | 3              | 4            |
| 92  | 4              | 4               | 3              | 4            | 133 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 93  | 4              | 3               | 3              | 3            | 134 | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 94  | 4              | 4               | 3              | 4            | 135 | 2              | 3               | 2              | 2            |
| 95  | 4              | 3               | 3              | 3            | 136 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 96  | 4              | 4               | 3              | 4            | 137 | 5              | 6               | 6              | 6            |
| 97  | 4              | 4               | 3              | 4            | 138 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 98  | 3              | 4               | 3              | 4            | 139 | 4              | 5               | 5              | 5            |
| 99  | 3              | 4               | 3              | 4            | 140 | 2              | 3               | 3              | 3            |
| 100 | 4              | 4               | 3              | 4            | 141 | 1              | 1               | 1              | 1            |
| 101 | 4              | 4               | 3              | 4            | 142 | 2              | 2               | 2              | 2            |
| 102 | 3              | 3               | 2              | 3            | 143 | 5              | 6               | 6              | 6            |
| 103 | 4              | 4               | 3              | 4            | 144 | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 104 | 3              | 3               | 2              | 3            | 145 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 105 | 2              | 3               | 2              | 3            | 146 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 106 | 5              | 4               | 4              | 5            | 147 | 2              | 2               | 2              | 2            |
| 107 | 3              | 4               | 3              | 4            | 148 | 3              | 3               | 2              | 3            |
| 108 | 4              | 4               | 3              | 4            | 149 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 109 | 4              | 4               | 3              | 4            | 150 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 110 | 4              | 3               | 3              | 3            | 151 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 111 | 4              | 4               | 3              | 4            | 152 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 112 | 4              | 5               | 4              | 5            | 153 | 5              | 4               | 4              | 4            |
| 113 | 4              | 4               | 3              | 4            | 154 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 114 | 3              | 3               | 3              | 3            | 155 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 115 | 5              | 4               | 4              | 4            | 156 | 3              | 4               | 3              | 3            |
| 116 | 4              | 4               | 3              | 4            | 157 | 4              | 5               | 5              | 5            |
| 117 | 4              | 3               | 3              | 3            | 158 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 118 | 4              | 5               | 4              | 5            | 159 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 119 | 4              | 4               | 3              | 4            | 160 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 120 | 3              | 3               | 3              | 3            | 161 | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 121 | 5              | 6               | 6              | 6            | 162 | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 122 | 4              | 4               | 3              | 4            | 163 | 3              | 3               | 3              | 3            |
| 123 | 3              | 4               | 3              | 4            | 164 | 4              | 4               | 3              | 4            |

Continuación

*Triangulación de la asignación de nivel por el cuestionario, por las entrevistas y por los documentos para determinar el nivel de integración de la fe*

| Doc | Nivel<br>cuest | Nivel<br>entrev | Nivel<br>docum | Nivel<br>IFE | Doc | Nivel<br>cuest | Nivel<br>entrev | Nivel<br>docum | Nivel<br>IFE |
|-----|----------------|-----------------|----------------|--------------|-----|----------------|-----------------|----------------|--------------|
| 165 | 1              | 1               | 1              | 1            | 184 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 166 | 4              | 4               | 3              | 4            | 185 | 5              | 5               | 4              | 5            |
| 167 | 3              | 4               | 3              | 3            | 186 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 168 | 3              | 4               | 4              | 4            | 187 | 3              | 4               | 3              | 4            |
| 169 | 2              | 3               | 2              | 2            | 188 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 170 | 2              | 3               | 3              | 3            | 189 | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 171 | 2              | 3               | 2              | 2            | 190 | 4              | 4               | 3              | 4            |
| 172 | 4              | 4               | 3              | 4            | 191 | 3              | 4               | 3              | 3            |
| 173 | 4              | 4               | 3              | 4            | 192 | 2              | 3               | 2              | 2            |
| 174 | 4              | 4               | 3              | 4            | 193 | 5              | 4               | 4              | 4            |
| 175 | 2              | 2               | 2              | 2            | 194 | 2              | 3               | 2              | 2            |
| 176 | 3              | 3               | 3              | 3            | 195 | 4              | 4               | 4              | 4            |
| 177 | 4              | 4               | 3              | 4            | 196 | 4              | 3               | 3              | 3            |
| 178 | 4              | 4               | 3              | 4            | 197 | 2              | 2               | 1              | 2            |
| 179 | 4              | 3               | 3              | 4            | 198 | 2              | 3               | 2              | 2            |
| 180 | 3              | 3               | 3              | 3            | 199 | 4              | 4               | 4              | 4            |
| 181 | 4              | 4               | 3              | 4            | 200 | 4              | 4               | 4              | 4            |
| 182 | 3              | 3               | 3              | 3            | 201 | 4              | 4               | 4              | 4            |
| 183 | 4              | 4               | 3              | 4            |     |                |                 |                |              |



## **APÉNDICE D**

### **SALIDAS ESTADÍSTICAS COMPUTARIZADAS**

### Estadísticos de grupo

| Nivel definitivo de integración de la fe en la enseñanza |                       | Media | Desv. típ. | N válido (según lista) |            |
|--|-----------------------|-------|------------|------------------------|------------|
|  |                       |       |            | No ponderados          | Ponderados |
| Aprestamiento  | compromiso espiritual | 3.99  | .442       | 12                     | 12.000     |
|  | estilo de vida        | 3.99  | .580       | 12                     | 12.000     |
|  | liderazgo             | 3.90  | .494       | 12                     | 12.000     |
|  | compromiso docente    | 4.35  | .444       | 12                     | 12.000     |
|  | satisfacción          | 4.21  | .688       | 12                     | 12.000     |
| Implementación irregular o superficial                   | compromiso espiritual | 4.02  | .558       | 51                     | 51.000     |
|  | estilo de vida        | 3.82  | .654       | 51                     | 51.000     |
|  | liderazgo             | 3.80  | .510       | 51                     | 51.000     |
|  | compromiso docente    | 4.22  | .557       | 51                     | 51.000     |
|  | satisfacción          | 4.23  | .631       | 51                     | 51.000     |
| Implementación convencional                              | compromiso espiritual | 4.04  | .577       | 118                    | 118.000    |
|  | estilo de vida        | 3.82  | .539       | 118                    | 118.000    |
|  | liderazgo             | 3.88  | .496       | 118                    | 118.000    |
|  | compromiso docente    | 4.27  | .540       | 118                    | 118.000    |
|  | satisfacción          | 4.22  | .694       | 118                    | 118.000    |
| Implementación dinámica                                  | compromiso espiritual | 4.27  | .328       | 14                     | 14.000     |
|  | estilo de vida        | 3.85  | .447       | 14                     | 14.000     |
|  | liderazgo             | 3.77  | .432       | 14                     | 14.000     |
|  | compromiso docente    | 4.39  | .295       | 14                     | 14.000     |
|  | satisfacción          | 4.24  | .613       | 14                     | 14.000     |
| Implementación comprehensiva                             | compromiso espiritual | 4.48  | .435       | 6                      | 6.000      |
|  | estilo de vida        | 4.01  | .581       | 6                      | 6.000      |
|  | liderazgo             | 4.31  | .210       | 6                      | 6.000      |
|  | compromiso docente    | 4.81  | .190       | 6                      | 6.000      |
|  | satisfacción          | 4.28  | .630       | 6                      | 6.000      |
| Total  | compromiso espiritual | 4.06  | .552       | 201                    | 201.000    |
|  | estilo de vida        | 3.83  | .565       | 201                    | 201.000    |
|  | liderazgo             | 3.87  | .494       | 201                    | 201.000    |
|  | compromiso docente    | 4.29  | .526       | 201                    | 201.000    |
|  | satisfacción          | 4.22  | .665       | 201                    | 201.000    |

### Edad

|         |               | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 20-29 años    | 29         | 14.4       | 14.4              | 14.4                 |
|         | 30-39 años    | 68         | 33.8       | 33.8              | 48.3                 |
|         | 40-49 años    | 58         | 28.9       | 28.9              | 77.1                 |
|         | 50-59 años    | 38         | 18.9       | 18.9              | 96.0                 |
|         | 60 años o más | 8          | 4.0        | 4.0               | 100.0                |
|         | Total         | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Género

|         |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | masculino | 110        | 54.7       | 54.7              | 54.7                 |
|         | femenino  | 91         | 45.3       | 45.3              | 100.0                |
|         | Total     | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Área de especialidad en la que enseña

|         |  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Arte y comunicación                            | 12         | 6.0        | 6.0               | 6.0                  |
|         | Ciencias administrativas                       | 30         | 14.9       | 14.9              | 20.9                 |
|         | Ciencias sociales                              | 7          | 3.5        | 3.5               | 24.4                 |
|         | Ciencias naturales (química, física, biología) | 10         | 5.0        | 5.0               | 29.4                 |
|         | Ciencias de la salud                           | 27         | 13.4       | 13.4              | 42.8                 |
|         | Educación                                      | 37         | 18.4       | 18.4              | 61.2                 |
|         | Idiomas  | 3          | 1.5        | 1.5               | 62.7                 |
|         | Ingeniería y tecnología                        | 28         | 13.9       | 13.9              | 76.6                 |
|         | Matemáticas                                    | 9          | 4.5        | 4.5               | 81.1                 |
|         | Música   | 9          | 4.5        | 4.5               | 85.6                 |
|         | Psicología                                     | 11         | 5.5        | 5.5               | 91.0                 |
|         | Teología                                       | 18         | 9.0        | 9.0               | 100.0                |
|         | Total  | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Años de experiencia docente**

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1     | 3          | 1.5        | 1.5               | 1.5                  |
|         | 2     | 6          | 3.0        | 3.0               | 4.5                  |
|         | 3     | 10         | 5.0        | 5.0               | 9.5                  |
|         | 4     | 16         | 8.0        | 8.0               | 17.4                 |
|         | 5     | 9          | 4.5        | 4.5               | 21.9                 |
|         | 6     | 7          | 3.5        | 3.5               | 25.4                 |
|         | 7     | 7          | 3.5        | 3.5               | 28.9                 |
|         | 8     | 13         | 6.5        | 6.5               | 35.3                 |
|         | 9     | 9          | 4.5        | 4.5               | 39.8                 |
|         | 10    | 11         | 5.5        | 5.5               | 45.3                 |
|         | 11    | 4          | 2.0        | 2.0               | 47.3                 |
|         | 12    | 10         | 5.0        | 5.0               | 52.2                 |
|         | 13    | 4          | 2.0        | 2.0               | 54.2                 |
|         | 14    | 4          | 2.0        | 2.0               | 56.2                 |
|         | 15    | 10         | 5.0        | 5.0               | 61.2                 |
|         | 16    | 5          | 2.5        | 2.5               | 63.7                 |
|         | 17    | 5          | 2.5        | 2.5               | 66.2                 |
|         | 18    | 8          | 4.0        | 4.0               | 70.1                 |
|         | 19    | 2          | 1.0        | 1.0               | 71.1                 |
|         | 20    | 6          | 3.0        | 3.0               | 74.1                 |
|         | 21    | 3          | 1.5        | 1.5               | 75.6                 |
|         | 22    | 3          | 1.5        | 1.5               | 77.1                 |
|         | 23    | 3          | 1.5        | 1.5               | 78.6                 |
|         | 24    | 6          | 3.0        | 3.0               | 81.6                 |
|         | 25    | 6          | 3.0        | 3.0               | 84.6                 |
|         | 26    | 1          | .5         | .5                | 85.1                 |
|         | 28    | 5          | 2.5        | 2.5               | 87.6                 |
|         | 29    | 4          | 2.0        | 2.0               | 89.6                 |
|         | 30    | 10         | 5.0        | 5.0               | 94.5                 |
|         | 31    | 2          | 1.0        | 1.0               | 95.5                 |
|         | 32    | 1          | .5         | .5                | 96.0                 |
|         | 33    | 1          | .5         | .5                | 96.5                 |
|         | 35    | 3          | 1.5        | 1.5               | 98.0                 |
|         | 37    | 2          | 1.0        | 1.0               | 99.0                 |
|         | 40    | 2          | 1.0        | 1.0               | 100.0                |
|         | Total | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Nivel en el que enseña

|         |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Licenciatura | 170        | 84.6       | 84.6              | 84.6                 |
|         | Posgrado     | 31         | 15.4       | 15.4              | 100.0                |
|         | Total        | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Carga académica

|         |                 | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Tiempo completo | 163        | 81.1       | 81.1              | 81.1                 |
|         | Tiempo parcial  | 38         | 18.9       | 18.9              | 100.0                |
|         | Total           | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Adventista del séptimo día

|         |               | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Es adventista | 201        | 100.0      | 100.0             | 100.0                |

### Educación adventista

|         |                                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0                                   | 1          | .5         | .5                | .5                   |
|         | Si ha recibido educación adventista | 181        | 90.0       | 90.0              | 90.5                 |
|         | No ha recibido educación adventista | 18         | 9.0        | 9.0               | 99.5                 |
|         | 8                                   | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
|         | Total                               | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Años de ser adventista**

|         |    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0  | 3          | 1.5        | 1.5               | 1.5                  |
|         | 5  | 1          | .5         | .5                | 2.0                  |
|         | 6  | 1          | .5         | .5                | 2.5                  |
|         | 8  | 1          | .5         | .5                | 3.0                  |
|         | 10 | 5          | 2.5        | 2.5               | 5.5                  |
|         | 11 | 1          | .5         | .5                | 6.0                  |
|         | 12 | 2          | 1.0        | 1.0               | 7.0                  |
|         | 13 | 3          | 1.5        | 1.5               | 8.5                  |
|         | 14 | 2          | 1.0        | 1.0               | 9.5                  |
|         | 15 | 3          | 1.5        | 1.5               | 10.9                 |
|         | 16 | 1          | .5         | .5                | 11.4                 |
|         | 17 | 2          | 1.0        | 1.0               | 12.4                 |
|         | 18 | 9          | 4.5        | 4.5               | 16.9                 |
|         | 20 | 16         | 8.0        | 8.0               | 24.9                 |
|         | 21 | 3          | 1.5        | 1.5               | 26.4                 |
|         | 22 | 3          | 1.5        | 1.5               | 27.9                 |
|         | 23 | 7          | 3.5        | 3.5               | 31.3                 |
|         | 24 | 3          | 1.5        | 1.5               | 32.8                 |
|         | 25 | 6          | 3.0        | 3.0               | 35.8                 |
|         | 26 | 7          | 3.5        | 3.5               | 39.3                 |
|         | 27 | 3          | 1.5        | 1.5               | 40.8                 |
|         | 28 | 13         | 6.5        | 6.5               | 47.3                 |
|         | 29 | 6          | 3.0        | 3.0               | 50.2                 |
|         | 30 | 13         | 6.5        | 6.5               | 56.7                 |
|         | 31 | 3          | 1.5        | 1.5               | 58.2                 |
|         | 32 | 3          | 1.5        | 1.5               | 59.7                 |
|         | 33 | 2          | 1.0        | 1.0               | 60.7                 |
|         | 34 | 5          | 2.5        | 2.5               | 63.2                 |
|         | 35 | 5          | 2.5        | 2.5               | 65.7                 |
|         | 36 | 4          | 2.0        | 2.0               | 67.7                 |
|         | 37 | 4          | 2.0        | 2.0               | 69.7                 |
|         | 38 | 6          | 3.0        | 3.0               | 72.6                 |
|         | 39 | 3          | 1.5        | 1.5               | 74.1                 |
|         | 40 | 10         | 5.0        | 5.0               | 79.1                 |
|         | 41 | 2          | 1.0        | 1.0               | 80.1                 |
|         | 42 | 2          | 1.0        | 1.0               | 81.1                 |
|         | 43 | 3          | 1.5        | 1.5               | 82.6                 |
|         | 44 | 1          | .5         | .5                | 83.1                 |
|         | 45 | 4          | 2.0        | 2.0               | 85.1                 |
|         | 46 | 2          | 1.0        | 1.0               | 86.1                 |
|         | 47 | 2          | 1.0        | 1.0               | 87.1                 |
|         | 48 | 3          | 1.5        | 1.5               | 88.6                 |
|         | 49 | 2          | 1.0        | 1.0               | 89.6                 |

|       |     |       |       |       |
|-------|-----|-------|-------|-------|
| 50    | 3   | 1.5   | 1.5   | 91.0  |
| 51    | 1   | .5    | .5    | 91.5  |
| 52    | 1   | .5    | .5    | 92.0  |
| 53    | 3   | 1.5   | 1.5   | 93.5  |
| 54    | 1   | .5    | .5    | 94.0  |
| 55    | 3   | 1.5   | 1.5   | 95.5  |
| 56    | 1   | .5    | .5    | 96.0  |
| 57    | 1   | .5    | .5    | 96.5  |
| 59    | 1   | .5    | .5    | 97.0  |
| 60    | 2   | 1.0   | 1.0   | 98.0  |
| 61    | 2   | 1.0   | 1.0   | 99.0  |
| 63    | 1   | .5    | .5    | 99.5  |
| 69    | 1   | .5    | .5    | 100.0 |
| Total | 201 | 100.0 | 100.0 |       |

#### Años estudiados en el nivel primario

|           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos 0 | 121        | 60.2       | 60.2              | 60.2                 |
| 1         | 3          | 1.5        | 1.5               | 61.7                 |
| 2         | 11         | 5.5        | 5.5               | 67.2                 |
| 3         | 7          | 3.5        | 3.5               | 70.6                 |
| 4         | 10         | 5.0        | 5.0               | 75.6                 |
| 5         | 5          | 2.5        | 2.5               | 78.1                 |
| 6         | 43         | 21.4       | 21.4              | 99.5                 |
| 8         | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
| Total     | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

#### Años estudiados en el nivel secundario

|           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos 0 | 78         | 38.8       | 38.8              | 38.8                 |
| 1         | 1          | .5         | .5                | 39.3                 |
| 2         | 14         | 7.0        | 7.0               | 46.3                 |
| 3         | 63         | 31.3       | 31.3              | 77.6                 |
| 4         | 6          | 3.0        | 3.0               | 80.6                 |
| 5         | 29         | 14.4       | 14.4              | 95.0                 |
| 6         | 10         | 5.0        | 5.0               | 100.0                |
| Total     | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Años estudiados en el nivel terciario**

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0     | 56         | 27.9       | 27.9              | 27.9                 |
|         | 1     | 2          | 1.0        | 1.0               | 28.9                 |
|         | 2     | 9          | 4.5        | 4.5               | 33.3                 |
|         | 3     | 21         | 10.4       | 10.4              | 43.8                 |
|         | 4     | 80         | 39.8       | 39.8              | 83.6                 |
|         | 5     | 10         | 5.0        | 5.0               | 88.6                 |
|         | 6     | 8          | 4.0        | 4.0               | 92.5                 |
|         | 7     | 8          | 4.0        | 4.0               | 96.5                 |
|         | 8     | 6          | 3.0        | 3.0               | 99.5                 |
|         | 9     | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
|         | Total | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Años estudiados en el nivel posgrado**

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0     | 88         | 43.8       | 43.8              | 43.8                 |
|         | 1     | 6          | 3.0        | 3.0               | 46.8                 |
|         | 2     | 39         | 19.4       | 19.4              | 66.2                 |
|         | 3     | 12         | 6.0        | 6.0               | 72.1                 |
|         | 4     | 35         | 17.4       | 17.4              | 89.6                 |
|         | 5     | 8          | 4.0        | 4.0               | 93.5                 |
|         | 6     | 6          | 3.0        | 3.0               | 96.5                 |
|         | 7     | 3          | 1.5        | 1.5               | 98.0                 |
|         | 8     | 2          | 1.0        | 1.0               | 99.0                 |
|         | 9     | 1          | .5         | .5                | 99.5                 |
|         | 13    | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
|         | Total | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Crecer en un hogar adventista**

|         |                                  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si creció en un hogar adventista | 153        | 76.1       | 76.1              | 76.1                 |
|         | No creció en un hogar adventista | 47         | 23.4       | 23.4              | 99.5                 |
|         | 3                                | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
|         | Total                            | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |



### Título de mayor grado obtenido

|         |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0            | 1          | .5         | .5                | .5                   |
|         | Licenciatura | 67         | 33.3       | 33.3              | 33.8                 |
|         | Especialidad | 7          | 3.5        | 3.5               | 37.3                 |
|         | Maestría     | 101        | 50.2       | 50.2              | 87.6                 |
|         | Doctorado    | 25         | 12.4       | 12.4              | 100.0                |
|         | Total        | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Tipo de institución donde estudió

|         |                       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0                     | 1          | .5         | .5                | .5                   |
|         | Pública               | 39         | 19.4       | 19.4              | 19.9                 |
|         | Privada no adventista | 24         | 11.9       | 11.9              | 31.8                 |
|         | Adventista            | 137        | 68.2       | 68.2              | 100.0                |
|         | Total                 | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Ha tomado cursos del componente denominacional

|         |   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0   | 2          | 1.0        | 1.0               | 1.0                  |
|         | Si ha tomado cursos del componente denominacional | 140        | 69.7       | 69.7              | 70.6                 |
|         | No ha tomado cursos del componente denominacional | 59         | 29.4       | 29.4              | 100.0                |
|         | Total   | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Número de cursos del componente denominacional**

|           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos 0 | 68         | 33.8       | 33.8              | 33.8                 |
| 1         | 20         | 10.0       | 10.0              | 43.8                 |
| 2         | 29         | 14.4       | 14.4              | 58.2                 |
| 3         | 18         | 9.0        | 9.0               | 67.2                 |
| 4         | 16         | 8.0        | 8.0               | 75.1                 |
| 5         | 17         | 8.5        | 8.5               | 83.6                 |
| 6         | 12         | 6.0        | 6.0               | 89.6                 |
| 7         | 1          | .5         | .5                | 90.0                 |
| 8         | 7          | 3.5        | 3.5               | 93.5                 |
| 10        | 11         | 5.5        | 5.5               | 99.0                 |
| 12        | 1          | .5         | .5                | 99.5                 |
| 20        | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
| Total     | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Asistencia a seminarios sobre integración de la fe**

|  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Si ha asistido a seminarios sobre integración de la fe en la enseñanza | 158        | 78.6       | 78.6              | 78.6                 |
| No ha asistido a seminarios sobre integración de la fe en la enseñanza         | 43         | 21.4       | 21.4              | 100.0                |
| Total  | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Número de eventos a los que ha asistido**

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0     | 50         | 24.9       | 24.9              | 24.9                 |
|         | 1     | 27         | 13.4       | 13.4              | 38.3                 |
|         | 2     | 43         | 21.4       | 21.4              | 59.7                 |
|         | 3     | 29         | 14.4       | 14.4              | 74.1                 |
|         | 4     | 19         | 9.5        | 9.5               | 83.6                 |
|         | 5     | 15         | 7.5        | 7.5               | 91.0                 |
|         | 6     | 6          | 3.0        | 3.0               | 94.0                 |
|         | 7     | 3          | 1.5        | 1.5               | 95.5                 |
|         | 8     | 3          | 1.5        | 1.5               | 97.0                 |
|         | 10    | 5          | 2.5        | 2.5               | 99.5                 |
|         | 20    | 1          | .5         | .5                | 100.0                |
|         | Total | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Información recibida sobre integración de la fe por otros medios**

|         |  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si ha recibido información sobre integración de la fe en la enseñanza por otros medios | 173        | 86.1       | 86.1              | 86.1                 |
|         | No ha recibido información sobre integración de la fe en la enseñanza por otros medios | 28         | 13.9       | 13.9              | 100.0                |
|         | Total  | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

**Medios por los que ha obtenido información.**

|         |                              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 0                            | 29         | 14.4       | 14.4              | 14.4                 |
|         | Colega                       | 14         | 7.0        | 7.0               | 21.4                 |
|         | Lecturas                     | 52         | 25.9       | 25.9              | 47.3                 |
|         | Lísteros de educación advent | 95         | 47.3       | 47.3              | 94.5                 |
|         | Otros medios                 | 11         | 5.5        | 5.5               | 100.0                |
|         | Total                        | 201        | 100.0      | 100.0             |                      |

### Suma de criterios para asignar nivel IFE

| #  | Conocim  | Interés  | Plan     | Administ | Cambio técnicas | Involucra alumnos | Coopera colegas | Niv cue |
|----|----------|----------|----------|----------|-----------------|-------------------|-----------------|---------|
| 1  | moderado | alto     | alto     | Alto     | moderado        | moderado          | bajo            | 4       |
| 2  | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado        | bajo              | bajo            | 4       |
| 3  | moderado | alto     | moderado | Alto     | bajo            | bajo              | NO              | 3       |
| 4  | moderado | alto     | moderado | Bajo     | moderado        | bajo              | NO              | 2       |
| 5  | moderado | alto     | alto     | Bajo     | moderado        | alto              | moderado        | 4       |
| 6  | moderado | alto     | alto     | alto     | moderado        | moderado          | bajo            | 3       |
| 7  | Alto     | moderado | NO       | bajo     | bajo            | bajo              | bajo            | 2       |
| 8  | Alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado        | moderado          | moderado        | 4       |
| 9  | Alto     | moderado | bajo     | bajo     | moderado        | moderado          | bajo            | 3       |
| 10 | moderado | moderado | bajo     | NO       | moderado        | alto              | NO              | 3       |
| 11 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | moderado        | alto              | moderado        | 4       |
| 12 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | bajo            | moderado          | bajo            | 3       |
| 13 | Alto     | bajo     | bajo     | NO       | moderado        | alto              | NO              | 2       |
| 14 | moderado | alto     | moderado | bajo     | alto            | alto              | NO              | 4       |
| 15 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | bajo            | bajo              | NO              | 3       |
| 16 | Alto     | alto     | alto     | alto     | bajo            | bajo              | bajo            | 4       |
| 17 | Alto     | alto     | alto     | moderado | bajo            | moderado          | bajo            | 4       |
| 18 | Bajo     | alto     | moderado | bajo     | bajo            | bajo              | bajo            | 2       |
| 19 | moderado | alto     | alto     | moderado | bajo            | moderado          | NO              | 4       |
| 20 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado        | moderado          | NO              | 4       |
| 21 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado        | moderado          | NO              | 4       |
| 22 | Alto     | alto     | alto     | moderado | moderado        | bajo              | bajo            | 4       |
| 23 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto            | alto              | bajo            | 4       |
| 24 | Alto     | moderado | moderado | bajo     | moderado        | moderado          | bajo            | 4       |
| 25 | moderado | alto     | alto     | bajo     | NO              | NO                | NO              | 3       |
| 26 | moderado | moderado | alto     | moderado | bajo            | moderado          | bajo            | 4       |
| 27 | Alto     | alto     | NO       | NO       | alto            | alto              | bajo            | 3       |
| 28 | moderado | moderado | moderado | bajo     | bajo            | bajo              | NO              | 3       |
| 29 | Alto     | alto     | alto     | moderado | alto            | moderado          | moderado        | 4       |
| 30 | Alto     | alto     | alto     | moderado | moderado        | moderado          | bajo            | 5       |

|    |          |          |          |          |          |          |          |   |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 31 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 32 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | alto     | alto     | 4 |
| 33 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | moderado | moderado | 5 |
| 34 | moderado | moderado | bajo     | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 3 |
| 35 | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 4 |
| 36 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 37 | moderado | alto     | NO       | NO       | alto     | alto     | bajo     | 3 |
| 38 | moderado | moderado | alto     | bajo     | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 39 | Bajo     | moderado | moderado | alto     | bajo     | bajo     | NO       | 2 |
| 40 | Alto     | alto     | bajo     | moderado | NO       | bajo     | NO       | 2 |
| 41 | Alto     | bajo     | alto     | NO       | moderado | alto     | moderado | 3 |
| 42 | Alto     | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 43 | Alto     | bajo     | bajo     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 3 |
| 44 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 45 | Bajo     | bajo     | moderado | moderado | moderado | bajo     | bajo     | 3 |
| 46 | moderado | moderado | moderado | bajo     | bajo     | moderado | NO       | 3 |
| 47 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | moderado | alto     | bajo     | 4 |
| 48 | Bajo     | alto     | moderado | moderado | bajo     | moderado | NO       | 3 |
| 49 | Alto     | alto     | alto     | moderado | moderado | alto     | moderado | 5 |
| 50 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 5 |
| 51 | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 52 | Alto     | moderado | alto     | moderado | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 53 | moderado | bajo     | NO       | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 2 |
| 54 | moderado | alto     | moderado | bajo     | moderado | moderado | NO       | 3 |
| 55 | moderado | alto     | alto     | moderado | alto     | alto     | moderado | 5 |
| 56 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | NO       | 4 |
| 57 | moderado | moderado | alto     | NO       | moderado | moderado | NO       | 3 |
| 58 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 59 | moderado | alto     | alto     | bajo     | moderado | alto     | NO       | 4 |
| 60 | Bajo     | moderado | moderado | alto     | moderado | moderado | NO       | 4 |
| 61 | Bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | alto     | moderado | 2 |
| 62 | Alto     | moderado | moderado | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 3 |
| 63 | Alto     | alto     | moderado | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 3 |

|    |          |          |          |          |          |          |          |   |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 64 | Alto     | moderado | bajo     | NO       | alto     | alto     | moderado | 3 |
| 65 | Bajo     | alto     | alto     | moderado | moderado | alto     | alto     | 4 |
| 66 | moderado | moderado | moderado | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 67 | moderado | alto     | bajo     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 68 | moderado | bajo     | moderado | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 2 |
| 69 | moderado | alto     | alto     | alto     | alto     | alto     | bajo     | 5 |
| 70 | Alto     | alto     | moderado | moderado | bajo     | moderado | moderado | 4 |
| 71 | Alto     | moderado | alto     | NO       | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 72 | Alto     | alto     | alto     | moderado | alto     | alto     | bajo     | 4 |
| 73 | Bajo     | alto     | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 74 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 75 | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | bajo     | moderado | 4 |
| 76 | Alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | 3 |
| 77 | moderado | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 2 |
| 78 | Alto     | moderado | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | NO       | 3 |
| 79 | moderado | moderado | alto     | moderado | alto     | alto     | bajo     | 4 |
| 80 | Alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 81 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 5 |
| 82 | Bajo     | moderado | moderado | moderado | bajo     | moderado | moderado | 4 |
| 83 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 4 |
| 84 | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 85 | moderado | moderado | alto     | NO       | bajo     | alto     | alto     | 4 |
| 86 | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 4 |
| 87 | Alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 88 | moderado | bajo     | alto     | bajo     | moderado | alto     | moderado | 3 |
| 89 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 90 | moderado | alto     | moderado | bajo     | bajo     | moderado | NO       | 3 |
| 91 | Alto     | moderado | bajo     | bajo     | moderado | alto     | alto     | 4 |
| 92 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 93 | moderado | alto     | bajo     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 94 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 95 | Alto     | moderado | bajo     | bajo     | alto     | alto     | alto     | 4 |
| 96 | moderado | alto     | alto     | moderado | alto     | alto     | moderado | 4 |

|     |          |          |          |          |          |          |          |   |
|-----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 97  | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 98  | Alto     | alto     | moderado | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | 3 |
| 99  | Alto     | moderado | alto     | bajo     | bajo     | moderado | NO       | 3 |
| 100 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 101 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 102 | moderado | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 3 |
| 103 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | moderado | bajo     | 4 |
| 104 | Alto     | bajo     | bajo     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 3 |
| 105 | Bajo     | moderado | moderado | moderado | bajo     | NO       | bajo     | 2 |
| 106 | Alto     | moderado | alto     | moderado | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 107 | Bajo     | alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | NO       | 3 |
| 108 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 109 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 110 | moderado | moderado | NO       | bajo     | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 111 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | alto     | 4 |
| 112 | Alto     | alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | NO       | 4 |
| 113 | moderado | alto     | moderado | moderado | alto     | moderado | moderado | 4 |
| 114 | moderado | moderado | bajo     | bajo     | alto     | alto     | bajo     | 3 |
| 115 | moderado | alto     | moderado | moderado | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 116 | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 4 |
| 117 | Bajo     | alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 4 |
| 118 | Alto     | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 119 | moderado | moderado | moderado | bajo     | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 120 | Alto     | moderado | bajo     | NO       | alto     | alto     | alto     | 3 |
| 121 | Alto     | alto     | alto     | moderado | alto     | moderado | moderado | 5 |
| 122 | moderado | moderado | moderado | moderado | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 123 | Alto     | alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 3 |
| 124 | moderado | moderado | alto     | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 125 | Alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 126 | moderado | alto     | moderado | bajo     | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 127 | Alto     | bajo     | moderado | NO       | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 128 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 129 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | alto     | moderado | 4 |

|     |          |          |          |          |          |          |          |   |
|-----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 130 | Alto     | alto     | moderado | alto     | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 131 | moderado | alto     | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 132 | Alto     | alto     | moderado | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 3 |
| 133 | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 134 | Bajo     | alto     | alto     | bajo     | alto     | moderado | bajo     | 4 |
| 135 | Bajo     | alto     | moderado | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 136 | moderado | moderado | alto     | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 137 | Alto     | alto     | alto     | alto     | alto     | alto     | bajo     | 5 |
| 138 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | alto     | 4 |
| 139 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 140 | moderado | alto     | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 141 | moderado | bajo     | NO       | NO       | NO       | NO       | NO       | 1 |
| 142 | Bajo     | moderado | bajo     | moderado | bajo     | bajo     | NO       | 2 |
| 143 | moderado | alto     | alto     | alto     | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 144 | moderado | moderado | bajo     | moderado | moderado | alto     | alto     | 4 |
| 145 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 146 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 147 | Bajo     | alto     | bajo     | moderado | NO       | NO       | NO       | 2 |
| 148 | Alto     | moderado | NO       | NO       | alto     | alto     | alto     | 3 |
| 149 | Alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 150 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 151 | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 152 | Alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 153 | moderado | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | 5 |
| 154 | Alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 155 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | moderado | alto     | bajo     | 4 |
| 156 | moderado | alto     | moderado | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 3 |
| 157 | Alto     | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 158 | Alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | moderado | NO       | 4 |
| 159 | Alto     | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | NO       | 4 |
| 160 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 161 | Bajo     | alto     | alto     | moderado | alto     | moderado | moderado | 4 |
| 162 | moderado | moderado | bajo     | bajo     | moderado | moderado | alto     | 4 |



|     |          |          |          |          |          |          |          |   |
|-----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 163 | Alto     | moderado | bajo     | bajo     | moderado | alto     | bajo     | 3 |
| 164 | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | alto     | moderado | 4 |
| 165 | moderado | bajo     | NO       | NO       | NO       | NO       | NO       | 1 |
| 166 | Alto     | alto     | alto     | bajo     | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 167 | Alto     | alto     | moderado | moderado | NO       | moderado | NO       | 3 |
| 168 | Alto     | bajo     | alto     | NO       | moderado | moderado | bajo     | 3 |
| 169 | moderado | moderado | alto     | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 170 | Alto     | bajo     | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | bajo     | 2 |
| 171 | Alto     | moderado | NO       | bajo     | NO       | moderado | bajo     | 2 |
| 172 | Alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 173 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | alto     | bajo     | 4 |
| 174 | moderado | alto     | alto     | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 175 | moderado | bajo     | bajo     | NO       | bajo     | bajo     | NO       | 2 |
| 176 | moderado | moderado | bajo     | bajo     | moderado | moderado | NO       | 3 |
| 177 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 178 | moderado | moderado | alto     | bajo     | moderado | alto     | bajo     | 4 |
| 179 | Alto     | alto     | bajo     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 180 | Alto     | bajo     | bajo     | NO       | alto     | alto     | moderado | 3 |
| 181 | Alto     | moderado | moderado | moderado | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 182 | Alto     | moderado | bajo     | NO       | alto     | alto     | moderado | 3 |
| 183 | Alto     | moderado | alto     | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 4 |
| 184 | moderado | moderado | alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 185 | Bajo     | alto     | alto     | moderado | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 186 | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | bajo     | 4 |
| 187 | Alto     | moderado | moderado | moderado | bajo     | bajo     | bajo     | 3 |
| 188 | moderado | moderado | moderado | moderado | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 189 | Bajo     | moderado | bajo     | moderado | alto     | alto     | alto     | 4 |
| 190 | Alto     | alto     | alto     | NO       | alto     | alto     | moderado | 4 |
| 191 | Bajo     | alto     | alto     | moderado | bajo     | moderado | bajo     | 3 |
| 192 | moderado | bajo     | NO       | NO       | alto     | moderado | bajo     | 2 |
| 193 | Alto     | moderado | alto     | bajo     | alto     | alto     | alto     | 5 |
| 194 | Bajo     | moderado | moderado | bajo     | bajo     | moderado | bajo     | 2 |
| 195 | Alto     | moderado | bajo     | bajo     | alto     | alto     | alto     | 4 |

|     |          |      |          |          |          |          |          |   |
|-----|----------|------|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 196 | Bajo     | alto | moderado | moderado | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 197 | Bajo     | alto | bajo     | moderado | bajo     | bajo     | NO       | 2 |
| 198 | moderado | bajo | alto     | bajo     | bajo     | bajo     | bajo     | 2 |
| 199 | moderado | bajo | alto     | NO       | moderado | moderado | moderado | 4 |
| 200 | Alto     | alto | alto     | moderado | moderado | alto     | bajo     | 4 |
| 201 | Alto     | alto | alto     | bajo     | moderado | alto     | moderado | 4 |

## REFERENCIAS

- Adrian, W. (2003). Christian universities in historical perspective. *Christian Higher Education*, 2(1), 15-33.
- Akers, G. H. (1977). The measure of a school. *The Journal of Adventist Education*, 40(2), 7-9, 43-45.
- Akers, G. H. (1993). Nurturing faith in the Christian school. *The Journal of Adventist Education*, 56(2), 4-8.
- Akers, G. H. (1995). Para fomentar la fe en la escuela cristiana. *Revista de Educación Adventista*, 3, 4-8.
- Akers, G. H. y Moon, R. D. (1980). Integrating learning, faith, and practice in Christian education. *The Journal of Adventist Education*, 42(4), 17-30.
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *Inter-Ação*, 31(1), 11-33.
- Álvarez López, E. (1998). *El dilema de las instituciones educativas adventistas*. Recuperado de <http://petra.upeu.edu.pe/~alfpa/ife/dilema-jovenes.htm>.
- Asheervadam, I. P. (2007). Shaping Christian higher education: Toward a relevant Anabaptist view of education. *Direction Journal*, 36(2), 144-158.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México: Autor.
- Arteaga M., A. (2002). Teología en la universidad. *Teología y Vida*, 43(1), 5-20.
- Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Autor.
- Becerra, E. (2003). *Las universidades adventistas, su filosofía y los valores. Diálogo sobre los valores*. Recuperado de <http://www4.esalc.unesco.org.ve/estudios/tematicos>

- Becerra, E. (2004). Factores co-curriculares en la formación estudiantil. En H M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (vol. 32, pp. 371-380). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Beneitone, P., Esqueteni, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Benne, R. (2001). *Quality with soul: How six premier colleges and universities keep faith with their religious traditions*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Best, J. W. y Khan, J. V. (2006). *Research in Education* (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Blevins, D. G. (2002). Educating the liturgical self: A sacramental view of pedagogy. *Journal of Christian Education*, 45(3), 7-20.
- Blevins, D. G. y Sierra, R. (2007). ¿Qué es la educación teológica wesleyana? *Didache: Faithful Teaching*, 6(2). Recuperado de [http://didache.nts.edu/pdfs/GTIIIE\\_Blevins\\_Sierra.pdf](http://didache.nts.edu/pdfs/GTIIIE_Blevins_Sierra.pdf)
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar Botía, A. y Caballero Rodríguez, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/2276.htm>
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boyer, E. (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. Recuperado de <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer>
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Burtchaell, J. T. (1998). *The dying of the light: The disengagement of colleges and universities from their Christian churches*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Burton, L. D. y Nwosu, C. C. (2003). Student perceptions of the integration of faith, learning and practice in an educational methods course. *Journal of Research on Christian Education*, 12(2), 101-135.

- Cabrera, M. y Gonzáles, C. (2001). *Competencias que debe poseer el docente universitario para el ejercicio de su función*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Cantú Hinojosa, I. L. (2006, abril). *Tradición vs innovación educativa: los retos para el docente universitario*. Ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad: El Papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Castillo Osuna, I. (2004). La transmisión de la fe y los valores a nivel institucional. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (vol. 32, pp. 381-390). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Cataldi, Z. y Lage, F. (2004). Informática y medios audiovisuales. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 13, 28-33.
- Cohen, J. R. y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- Congregación para la Educación Católica. (2002). *Las personas consagradas y su misión en la escuela. Reflexiones y orientaciones*. Recuperado de [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20021028\\_consecrated-persons\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_sp.html)
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Dearing R. (1997). *The National Committee of Inquiry into Higher Education: Higher Education in the Learning Society*. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educo/ncihe/>
- Del Canto Rodrigo, P., Gallego Fernández, I., Hidalgo Carrillo, R., López Chaparro, J., López Candalda, J. M., Mora Serrano, J... Valero García, M. (2007, julio). *El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid, Madrid.
- Del Pozo Moras, L. A. (2004). Hacia una integración epistemológica de la verdad en la educación superior adventista. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning*. (vol. 32, pp. 251-270). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Delgado, M. (2004). *Tensiones en la conservación de la identidad y misión de las instituciones educativas adventistas de nivel superior*. En H.M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (vol. 32, pp. 61-82). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.

- Delgado García, A. M; Borge Bravo, R; García Albero, J; Oliver Cuello, R y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis*. Recuperado de [http://www.usal.es/ofeees/ARTICULOS/competencias\\_evaluacion\\_eees\\_mec.pdf](http://www.usal.es/ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Diekema, A. J. (2000). *Academic freedom and Christian scholarship*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Dockery, D. S. (2004). *A Union 2010 Vision. Sanctifying the secular: Reclaiming the Christian intellectual tradition*. Recuperado de <http://www.uu.edu/dockery/fall2004-convocation.pdf>
- Dockery, D. S. (2007). *Renewing minds*. Nashville, TN: Broadman & Holman.
- Dockery, D. S. y Gushee, D. (Eds.). (1999). *The future of Christian higher education*. Nashville, TN: Broadman y Holman.
- Dockery, D. S y Thornbury, G. A. (2002). *Shaping a Christian worldview*. Nashville, TN: Broadman & Holman.
- Domínguez Prieto, X. M. (2006). Perfil para un académico católico en la universidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, 2(1). Recuperado de <http://www.personalismo.net/numerosanteriores.htm>
- Douglas, W. (2005). Diversity with inclusion: The future of Seventh Day Adventist Education. *Journal of Adventist Education*, 68(1), 21-25.
- Espinoza, N. y Pérez Reyes, M. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13(38), 483-506.
- Ferguson, D. (2002). Integrando la fe y el aprendizaje en la educación superior cristiana. *EEF – NET*, 10, 5-7. Recuperado de <http://www.wcc-coe.org/wcc/what/education/eefnet/eefnet10esp.pdf>
- Ferraroti, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. En D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp 19-28). Beverly Hill, CA: Sage.
- Fowler, J. M. (1990). Hacia una cosmovisión cristiana. *Diálogo*, 2(1), 5-8.

- Fowler, J. M. (2007). La filosofía y el aprendizaje cristiano: ¿Un camino a la desesperación o una carretera al entendimiento? *Diálogo*, 19(2), 24-27.
- Gaebelein, F. E. (1968). *The patterns of God's truth: Problems of integration in Christian education*. Winona Lake, IN: BMH Books.
- Gaebelein, F. E. (1985). *The Christian, the arts, and truth: Regaining the vision of greatness*. Portland: Multnomah.
- Gaebelein, F. E. (2007). *El modelo de la verdad de Dios*. Guatemala: ACSI Latinoamérica.
- General Conference. (2005). *Final Report of the General Conference Commission on Higher Education*. Recuperado de <http://education.gc.adventist.org/documents/Strategic%20Planning.pdf>
- Glazman Nowalski, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- Gómez Ceja, G. (1990). *Metodología de la investigación para áreas sociales*. México: Edicol.
- González Maura, V. (2000, abril). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil.
- González Maura, V. (2004) *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Alertes Psicopedagogía.
- González Maura, V. (2006a). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 21(8), 175-188.
- González Maura, V. (2006b). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(2), 23-36.
- González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Tirados, R. M y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43(6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>

- Grajales, T. (1996). *Conceptos básicos para la investigación social*. Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Grajales, T. (1997). *Educación cristiana para el siglo XXI*. Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Grajales, T. (2004). *Cómo elaborar una propuesta de investigación*. Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Gunter, W. S. y Robinson, E. (Eds.). (2005). *Considering the great commission: Evangelism and mission in the Wesleyan spirit*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Guy, F. (2002). Can education be both “Higher” and “Adventist”? *Journal of Adventist Education*, 64(4), 4-8.
- Hageman, H. G. (2006). *Nuestra iglesia reformada*. New York: Reformed Church Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hitleman, D. y Simón, A. (1992). *Interpreting educational research: An introduction for consumers of research*. New York: Macmillan.
- Hoel, P.G. (1990). *Estadística elemental*. México: Continental.
- Holmes, A. F. (1975). *The idea of a Christian college*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (1977). *All truth is God’s truth*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (1983). *Contours of worldview*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (1985). *The making of a Christian mind: A Christian world view and the academic enterprise*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Holmes, A. F. (1991). *Shaping character: Moral education in the Christian college*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (2001). *Building the Christian academy*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Hopkins, K. D., Hopkins, B. R. y Glass, Gene V. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Hoyos, J. (2003). *Desafíos de América Latina y propuesta educativa de AUSUAL. (Identidad, calidad, equidad, pertinencia, compromiso)*. Recuperado de [http://www.iberopuebla.edu.mx/biblioteca/docs/cooperativos/ausjal\\_desafios.pdf](http://www.iberopuebla.edu.mx/biblioteca/docs/cooperativos/ausjal_desafios.pdf)



- Hughes, R. T. y Adrian, W. B. (Eds). (1997). *Models for Christian higher education: Strategies for success in the twenty-first century*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Iglesia Evangélica Luterana en América. (2008). *Un pronunciamiento social sobre nuestro llamado en la educación*. Recuperado de <http://www.elca.org>.
- Janzen, G. y Giesbrecht, D. (1994). Connecting Mennonite studies with the Christian faith at Columbia. *Direction Journal*, 23(2), 107-111.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae: Constitución apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas*. Recuperado de [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html)
- Juan Pablo II. (1998). *Discurso al VI grupo de obispos de Estados Unidos en visita "Ad Limina"*. Recuperado de [http://www.vatican.va/holy\\_father/paulvi/speeches/1978/may/document/hf\\_pvi\\_spe\\_19780526\\_vescovi-americanis\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/paulvi/speeches/1978/may/document/hf_pvi_spe_19780526_vescovi-americanis_sp.html)
- Juan Pablo II. (2001). *Mensaje del Papa Juan Pablo II al IV Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos*. Recuperado de [www.movimientofundar.org/biblioteca/documentos/discurso\\_encuentro\\_profesores\\_catolicos\\_italia.htm](http://www.movimientofundar.org/biblioteca/documentos/discurso_encuentro_profesores_catolicos_italia.htm)
- Juan Pablo II. (2002). *Discurso de Juan Pablo II a la Conferencia Internacional sobre Globalización y Educación Católica Superior*. Recuperado de [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/speeches/2002/december/documents/hf\\_jpii\\_spe\\_20021205\\_fiuc\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2002/december/documents/hf_jpii_spe_20021205_fiuc_sp.html)
- Juan Pablo II. (2003). *Discurso de Juan Pablo II a los participantes en el Simposio sobre universidad e iglesia en Europa*. Recuperado de [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/speeches/2003/july/documents/hf\\_jpii\\_spe\\_20030719\\_simposio\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2003/july/documents/hf_jpii_spe_20030719_simposio_sp.html)
- Knight, G. R. (1994). ¿Cuál es el conocimiento más valioso? La educación superior adventista y su búsqueda de significado. *Revista de Educación Adventista*, 2, 4-7.
- Knight, G. R. (2001). *Los objetivos de la educación adventista: una perspectiva histórica*. *Revista de Educación Adventista*, 13, 5-10.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: Una introducción en la perspectiva cristiana*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- Korniejczuk, R. (1994). *Stages of deliberate teaching integration of faith and learning: Development and empirical validation of Christian education*. Tesis doctoral, Andrews University, Berrington Spring, MI.
- Korniejczuk, R. (2004). Integración fe-enseñanza de los conceptos a la práctica. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith*

*and learning* (vol. 32, pp. 451-464). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.

- Korniejczuk, R. (2005). *Integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje: Teoría y práctica*. México: Publicaciones Universidad de Morelos.
- Lacunza, J. L. (2004). El décimo encuentro de rectores de universidades católicas, en Panamá. *Revista Investigación y Pensamiento Crítico*. 2: 84-87.
- Lane Craig, W. y Gould, P. M. (2007). *The two tasks of the Christian scholar: Redeeming the soul, redeeming the mind*. Wheaton, IL: Crossway.
- Lawrence, T A., Burton, L. D. y Nwosu, C. C. (2005). Refocusing on the learning in "Integration of faith and learning" *Journal of Research on Christian Education* 14(1), 17-50.
- Lincoln, Y. L. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Litfin, D. (2004). *Conceiving the Christian college*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Lynn Voth, G. (2008). The "word" in deed: Mennonite brethren attitudes toward faith and learning. *Direction Journal*, 37(1), 7-18.
- Marsden, G. M. (1994). *The soul of the american university: From protestant establishment to established nonbelief*. New York: Oxford.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Mishler, E. G. (1979). Meaning in context: Is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49(1), 1-19.
- Mohler, J. W. (2004). Youth ministry education and the liberal arts the need for integration. *Journal of Youth Ministry*, 2(2), 53-63.
- Monsma, S. (1994). *Christian worldview in academia*. Faculty Dialogue, spring-summer.
- Montero Lago, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Revista Internacional ENSAIO*, 15(56), 341-350.
- Morris, J. M., Smith, A. B. y Cejda, B. D. (2003). Spiritual integration as a predictor of persistence at a Christian institution of higher education. *Christian Higher Education*, 2, 341-351.
- Morrison, J. L. (2003). U.S. higher education in transition. *On the Horizon*, 11(1), 6-10.

- Morrison, J. L. (2008). *Transforming educational organizations*. Recuperado de <http://horizonunc.edu/projects/OTH/5-1.html>
- Münch Galindo, L. (1997). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Limusa.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Neufeld, A. (2007). Shaping Christian higher education for church ministry and service. *Direction Journal*, 36(2), 159-173.
- Newman, F. (2000). *Saving higher education's soul: The futures project*. Recuperado de <http://www.futuresproject.org/publications/soul.pdf>
- Norman, G. R. y Streiner, D. L. (1996). *Bioestadística*. Madrid: Mosby Doyma.
- Núñez del Prado Benavente, A. (1990). *Estadística básica para planificación*. México: Siglo XXI.
- O'Connell, D. M. (2005). Colegios universitarios con filiación religiosa. *eJOURNAL USA Sociedad y Valores Estadounidenses*, 10(2). Recuperado de <http://www.america.gov/media/pdf/ejs/spanish1105.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *On the edge. securing a sustainable future for higher education*. Paris: Autor
- Olsen, W. y Holborn, M. (2004). *Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed*. London: Pearson Education.
- Ostle, B. (1992). *Estadística aplicada*. México: Limusa.
- Padilla Beltrán, J. E. (2008). La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 90-99.
- Pablo VI. (1965). *Declaración Gravissimum educationis sobre la educación cristiana*. Recuperado de [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html)
- Pérez Esclarín, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Pick, S. y López, A. (1992). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Polit, D. F. y Hungler, B. P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: McGraw-Hill.
- Rasi, H. M. (s.f.). *La integración de la fe en la enseñanza*. Recuperado de [http://www.aiias.ed/ict/\\_definition\\_s.html](http://www.aiias.ed/ict/_definition_s.html).

- Rasi, H. M. (1997). Educación adventista en el siglo XXI: continuidad y cambio. Compilación de exposiciones y ponencias del I Congreso iberoamericano de Educación Adventista. Libertador de San Martín: Universidad Adventista del Plata.
- Rasi, H. M. (2000). What makes a school adventist? *The Journal of Adventist Education*, 62 (5), 4-5.
- Rasi, H. M. (2004). Cosmovisión cristiana y educación adventista. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning*. (vol. 32, pp. 563-576). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Rasi, H., Brantley, P., Akers, G., Fowler, J., Knight, G. Matthews, J. ... Thayer, J. (2002). Declaración sobre la filosofía adventista de la educación. *Revista de Educación Adventista*, 15, 15-18.
- Ream, T. C., Beaty, M. y Lion, L. (2004). Faith and learning: Toward a typology of faculty views a religious research universities. *Christian Higher Education*, 3, 349-372.
- Ressler, L. (2008). The integration of athletics and faith. *Direction Journal*, 37(1), 92-101.
- Rizo Moreno, H. E. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34(4). Recuperado de <http://www.rieoel.org/deloslectores/883Rizo.pdf>
- Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154.
- Rodríguez Gómez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>
- Rodríguez Rojo, M. (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224326931.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326931.pdf)
- Rodríguez Ruiz, Ó. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madrid*, 31. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Roy, D. C. (1999). Crecimiento en la fe. *Revista de Educación Adventista*, 2, 28-31.
- Roy, D. (2001). Integrating faith and learning Revisited: A cosmic perspectives. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (vol. 28, pp. 613-626). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.

- Salcedo, H. (1999, julio). *Perfeccionamiento integral y evaluación del profesor universitario*. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Salinas, J. (1998). Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica*, 5(1), 131-141.
- Salkind, N. I. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall Hispanamericana.
- Sawyers-Penniecook, M. y Penniecook Roges, E. A. (2005). *Estrategias para la integración de la fe*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Sawyers-Penniecook, M. y Penniecook Roges, E. A. (2009a). *Academic plans in higher education*. Silang Cavite, Philipphines: Less Publishing Press.
- Sawyers-Penniecook, M. y Penniecook Roges, E. A. (2009b). *Essentials of faith integration*. San José, Costa Rica: Graphos.
- Sawyers-Penniecook, M. y Penniecook Roges, E. A. (2009c). *Modelos curriculares bíblicos para la integración de la fe*. San José, Costa Rica: Graphos.
- Schmeltekopf, D. D. y Vitanza, D. M. (2006). *The future of baptist higher education*. Waco, TX: Baylor University.
- Segura Bazán, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 4(1-23), 9-28.
- Segura Bazán, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 5(2-26), 171-190.
- Sire, J. W. (1976). *The universe next door*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Sire, J. W. (1990). *Discipleship of the mind: Learning to love God in the ways we think*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Sire, J. W. (2004). *Naming the elephant: Worldview as concept*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Soriano Roque, M. M. (2004). El profesor universitario ante los retos del mundo de hoy: sus competencias laborales. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 30. Recuperado de <http://contextoeducativo.com.ar/2004/1/nota-07.html>

- Spengler, M del C. Egidi, L. Craveri, A. M. (2007 noviembre). El Nuevo papel del docente universitario: El profesor colectivo. Universidad Nacional de Rosario. Undécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística.
- Stam, C. (1985). Ética cristiana y educación reformada. *El Clarín*, 35(1). Recuperado de [http://www.contra-mundum.org/castellano/stam/Etic\\_EducRef.pdf](http://www.contra-mundum.org/castellano/stam/Etic_EducRef.pdf)
- Steger, C. A. (2001, julio). *Cristianismo y cultura: el dilema de las instituciones educativas adventistas*. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de la Educación Adventista, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Taylor, J. W. (2004). Un fundamento bíblico para la integración fe y aprendizaje. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (vol. 32, pp. 593-604). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Tejeda de la Cruz, K. E. (2006). *Factores predictores de la satisfacción laboral en los docentes de la Universidad Adventista Dominicana y del Colegio Adventista Dominicano en el 2006*. Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Tenorio Bahena, J., Luiz Cervo, A. y Alcino Bervian, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Todd, Z., Nerlich, B. y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). New York: PsychologyPress.
- Tuning. (2006). *Tuning educational structures in Europe*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Tünnermann Bernheim, C. (2001). *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua: HISPANER.
- Tünnermann Bernheim, C. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Managua: UPOLI.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.
- Tünnermann Bernheim, C. (2006). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. *Universidades*, 56(31), 17-40.

- Tünnermann Bernheim, C. y López Segrera, F. (Coord.). (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: Autor.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: misión y acción*. París: Autor.
- UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones*. Ginebra: Autor.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Autor.
- Vallejo Cedeño, E. (2004). *La integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo formal de las escuelas adventistas de nivel secundario de Guatemala y Belice*. Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Vargas Bastidas, H. (2006). *Acerca de la identidad de la educación católica*. Recuperado de [http://www.iglesia.cl/breves\\_new/archivos/20061018](http://www.iglesia.cl/breves_new/archivos/20061018)
- Vargas Hernández, J. G. (2008). La educación del futuro, el futuro de la educación en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2008/archivos/mexico.pdf>
- Vega Miranda, A. (1997). *La calidad de la educación universitaria*. Tesis doctoral, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Vélez Ramírez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *Educación y Educadores*, 11(1), 167-180.
- Verdugo, F. (2002). *La responsabilidad social de la Universidad Católica*. Recuperado de [http://www.construyepais.cl/documentos/resp\\_ucato.doc](http://www.construyepais.cl/documentos/resp_ucato.doc)
- Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, 8(1), 177-212.
- Walsh, B. J. y Middleton, J. R. (1984). *The transfonning vision: Shaping a Christian world view*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Walthall, B. (1992). La integración de la fe y la enseñanza en el aula universitaria. Parte II. *Revista de Educación Adventista*, 3, 21-23.
- Ward, R. (2008). Baptist higher education and the kingdom of God. En R. Ward y D. P. Gushee (Eds.), *The scholarly vocation and the Baptist academy: Essays on the future of Baptist higher education* (pp. 148-165). Macos, GA: Mercer University Press.

- Wells, R. A. (1996). *Keeping faith embracing the tensions in Christian higher education*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- White, E. (1979). *Cada día con Dios*. Miami: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. (2005a). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. México: APIA.
- White, E. (2005b). *La educación*. Miami: APIA.
- Woodrow, J. (2004). Institutional image: Secular and marketing influences on Christian higher education. *Christian Higher Education*, 3(2), 115-125.
- Zecca, A. H. (2006). *La UCA ante el cincuentenario: balance y perspectivas*. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/esp/secuniversidad/subscincuentenario/esp/page.php?subsec=rector>



## **CURRICULUM VITAE**

### **Datos personales**

Nombre: Óscar Mario Camacho Solano

Nacionalidad: Costarricense

Estado civil: Casado

Título profesional: Doctorado en Educación con especialidad en Administración Educativa

Fecha y lugar de nacimiento: 20 de marzo de 1961, Alajuela, Costa Rica

Correo electrónico: oscarma2@hotmail.com

### **Formación académica**

Educación de posgrado:

Doctorado en Educación con acentuación en Administración educativa

Facultad de Educación

Universidad de Montemorelos

Montemorelos, Nuevo León, México

2005-2010

Master in Administration and Leadership

Facultad de Educación

Loma Linda University

Riverside, California, USA

1986-1990

Educación universitaria:

Bachelor in Art Education

Atlantic Union College

Lincoln, Nebraska, USA

1980-1984

Profesorado en Enseñanza Primaria

Centro Educativo Adventista de Estudios Superiores (CADES)

Alajuela, Costa Rica

1980-1984

Educación de Nivel Medio:  
Bachillerato en ciencias y letras  
Instituto de Alajuela  
Alajuela, Costa Rica  
1974-1979

### **Experiencia profesional**

Responsabilidad anterior:  
Director del Centro Educativo Adventista de Costa Rica  
Hatillo, San José, Costa Rica  
2002 Julio-2004 Diciembre

Director del Departamento de Educación  
Misión de Costa Rica  
San José, Costa Rica  
2002 Julio-2004 Diciembre

Otras responsabilidades anteriores:

Vicerrector de Asuntos Académicos  
Universidad Adventista de Centro América  
Alajuela, Costa Rica  
1997- julio 2002

Docente de la Facultad de Educación  
Universidad Adventista de Centro América  
Alajuela, Costa Rica  
1989-2002

Director del Instituto Centroamericano Adventista  
Alajuela, Costa Rica  
1989-1996

Director de la escuela primaria Autumn Miller  
Alajuela, Costa Rica  
1985-1989

Maestro de 5 y 6 grado  
Centro educativo Adventista de Limón  
Limón, Costa Rica  
1983 mayo- 1983 diciembre