

NIVELES DE INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA DEL DOCENTE ADVENTISTA

Ercilia Vattimo

Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

Se buscó conocer si existe relación entre los niveles de integración fe-enseñanza (IFE) y la religiosidad intrínseca (RI) de una muestra de docentes cristianos de nivel medio en la República Argentina.

El diseño fue descriptivo, con una muestra de 132 docentes de ambos sexos, de 20 a 60 años, pertenecientes a la religión adventista.

Se encontró que no existe relación estadística significativa entre las variables del estudio. Este resultado podría deberse a que los docentes se agruparon en los valores medios de los niveles de IFE y RI.

Otros análisis indicaron que a mayor antigüedad docente corresponden menores niveles de IFE. Además, se encontró asociación entre la religiosidad intrínseca, la edad y la antigüedad denominacional.

Palabras clave: integración de la fe en la enseñanza, religiosidad intrínseca, docentes

Introducción

Según Smith (2005), la teoría de la educación requiere una “constante revisión de sus conceptos, ya que no debe ser tomada como un conjunto cerrado y cristalizado de afirmaciones, sino como un proceso” (p. 13). Pensarlo desde esta perspectiva permite incluir a los sujetos que participan en el aprendizaje, los cuales también se encuentran en constante modificación de sus modos de saber (Dri, 1995).

Desde el nacimiento, la educación pasa a ser una parte central en la vida de las personas y marca las pautas para vivir en el mundo que los rodea. En palabras de Barylko (1997), “nacemos y caemos en una malla enorme de relaciones, que significan pautas de conducta, modos de comportamiento y límites” (p. 37). Esta malla moldea nuestra forma de entender la realidad que nos rodea de una determinada forma. En esta misma línea, Dri (1995) menciona que desde el nacimiento se le impone al ser humano una forma de habitar en el mundo –que él llama *ethos*–, la cual condiciona nuestra forma de ser y de pensar. Este *ethos* se va modificando a lo largo de la vida, moldeando las formas de conciencia social o, lo que él llama, modos de saber

Ercilia Vattimo, egresada de la Universidad Adventista del Plata, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Ercilia Vattimo, Paraná 19, Planta Alta, (3103) Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: erylairespiro@gmail.com

(p. 55).

Rasi (citado en Congresso Sul-Americano da Educação Adventista, 2000) expresa:

Quando el niño ingresa a la escuela primaria, ya ha vivido por varios años en un hogar, donde ha sido influido por los valores y prácticas de la familia. Sin embargo, los años de la escuela secundaria y la universidad son aquellos en que irá haciendo suyos los valores que lo caracterizan como persona. Durante esa etapa de la vida, el joven continuará recibiendo la influencia de la familia y, si es religioso, también de la iglesia. Pero más allá de estos tres factores, la sociedad buscará amoldarlo a través de las amistades, la televisión, las lecturas y los modelos deportivos, artísticos o cinematográficos que decida imitar. Esto significa que, como educadores, tenemos apenas diez años para hacer un impacto perdurable sobre los valores que escogerán nuestros alumnos para el resto de su vida. Nuestra responsabilidad es emocionante y solemne. (p. 13)

En la educación formal, las instituciones de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD) “promueven la autonomía y la autenticidad fundadas en los valores bíblico-cristianos” (IASD, 2004, p. 50). También “los agentes educacionales, entendidos como educandos y educadores, necesitan estar en constante desarrollo, en busca de una elevada relación personal con Dios, consigo mismos, con los semejantes y con la naturaleza” (p. 52). Al tener incorporados en su vida personal los valores bíblico-cristianos, el docente debería poder transmitirlos a sus alumnos de forma natural. El cuestionamiento que se desprende de esto es

si realmente se produce la enseñanza de los valores bíblico-cristianos que promueve la IASD de forma natural, en las asignaturas de los docentes adventistas.

A raíz de lo planteado anteriormente, se abordó el siguiente interrogante: ¿Existe relación entre la religiosidad intrínseca y el nivel de integración de la fe a la enseñanza de los docentes adventistas?

Esta investigación se propuso los siguientes objetivos:

1. Detectar el nivel de religiosidad intrínseca de los docentes del estudio.
2. Evaluar el nivel de integración de la fe a la enseñanza de los docentes.
3. Conocer si existe una relación entre la religiosidad intrínseca y el nivel de integración de la fe a la enseñanza de los docentes.
4. Contribuir al desarrollo de investigaciones relacionadas con la pedagogía adventista.

La verdadera educación “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” (White, 1998, p. 13). Esto muestra la importancia de detenerse en las etapas de formación de las personas y planificar un plan de acción que pueda penetrar cada etapa de la educación.

Las investigaciones realizadas hasta el momento en relación con la religiosidad intrínseca y la integración de la fe a la enseñanza (IFE) son muy pocas y están enfocadas al estudio de la educación formal, específicamente al nivel primario y secundario. Uno de los estudios más importantes realizados en esa línea fue el de Korniejczuk (1994), quien investigó los niveles de IFE en diferentes instituciones adventistas de Sudamérica

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

y Norteamérica.

Siguiendo el estudio de Korniejczuk, Camacho Solano (2010) y Burgos Tercero (2010) realizaron réplicas en México y El Salvador, pero no existe ningún estudio similar en Argentina, habiendo más de 30 instituciones de nivel medio en todo el país.

Si bien los docentes cristianos deben realizar la IFE (Gaebelein, 1968), no existen estudios empíricos en Argentina para comprobar en qué medida los docentes cumplen con ese requerimiento.

Con respecto a la religiosidad intrínseca, las instituciones adventistas enfatizan que el docente debería ser un practicante activo de la fe para poder transmitirla a sus estudiantes. White (1923) enfatizó que “cuando los profesores estén verdaderamente convertidos, tendrán hambre de alma por el conocimiento de Dios, y, como humildes discípulos en la escuela de Cristo, estudiarán para conocer su justicia” (p. 518). Esta faceta tan importante carece de estudios que indaguen la forma en que el docente vive su religión y la pone en práctica.

En relación con la educación actual, Medina (2006) afirmó que la sociedad posmoderna está viviendo una ausencia de sentido que es transmitida directamente en la educación. En palabras textuales expresa que “el hombre necesita un amparo simbólico para aquello que no encuentra lugar en la racionalidad científico-técnica. El docente necesita una cobertura simbólica de sentido donde amparar lo excluido por el saber oficial” (p. 44).

Tratando de encontrar una respuesta a la ausencia de sentido, Ibáñez (1993) declara que “no hay más remedio que mirar cara a cara al tema de los valores, aunque tengamos pocos criterios y nor-

mas para adentrarnos en una selva desconcertante” (p. 20).

Camps (1994) explicó que existen valores universales creados por la cultura que son la causa de la existencia de la educación. Uno de ellos es el valor de la vida humana, donde la educación tiene el rol de perfeccionarla y perpetuarla. Ahora bien, esta problemática de la ausencia de sentido causada por la posmodernidad y su consiguiente relación con la falta de valores ha enfocado el rol central de la educación, volteando la mirada hacia el sujeto de la educación, despertando interrogantes tales como ¿quién es?, ¿de dónde vino?, ¿hacia dónde va?

En los inicios del sistema educativo obligatorio—reforma protestante iniciada en Europa—, el objetivo de la educación era evangelizar a las personas, preparando a los estudiantes para servir. La fe, la religión y el aprendizaje eran considerados asuntos inseparables (Anthony, 2001). Luego, la educación fue tomando otros rumbos, centrándose en cuestiones seculares, que desplazaron la fe religiosa a un segundo plano (Badley, 1994). En la misma línea, Ringenberg (2006) destaca que, a fines del siglo veinte, los eruditos en el área de educación secundaria de América se han visto más influenciados por el secularismo que por el pensamiento cristiano.

La filosofía de la educación adventista, iniciada en el contexto histórico de esta reforma religiosa, pretende restaurar la ruptura entre la fe y la enseñanza. Durante los últimos quince años, los dirigentes adventistas han estado trabajando con más énfasis sobre la importancia de reintegrar la fe en la enseñanza, en un mundo cada vez más secularizado mediante seminarios, investigaciones y manuales para docentes (Grajales, 1997).

Integración de la fe a la enseñanza

Aspectos filosóficos

La educación pública actual tiene una base filosófica anclada en las concepciones secularistas. Coon (1999) mencionó que el secularismo integra conceptos tales como el humanismo, el naturalismo y el relativismo, los cuales se oponen directamente a los conceptos de la educación cristiana. Burgos Tercero (2010) destacó que el problema central es que estas concepciones filosóficas tienen como centro el existencialismo, donde el hombre y su punto de vista son el centro de todas las explicaciones sobre la realidad y que las cuestiones metafísicas no pueden considerarse válidas para explicarla. En la misma línea, Korniejczuk (2005) mencionó que los adventistas no se identifican con estas doctrinas, pero tampoco son una contracultura que las descarta:

Plenamente consciente del marco cultural de las últimas décadas, levanta la bandera del cristianismo bíblico y plantea una filosofía de vida y educación centrada en Dios, en la Biblia, en las veintiocho doctrinas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día y en la expectación del pronto establecimiento visible del reino de Cristo (p. 16)

Lo dicho anteriormente no descarta aspectos muy positivos de las diferentes teorías filosóficas. Este estudio no pretende hacer una crítica de ellas. En esta investigación se quiere enfatizar que la educación en sus orígenes era parte de un proceso que duraba toda la vida, donde la religión y la fe estaban totalmente integradas. El ingreso del pecado y las circunstancias históricas posteriores fueron modificando el foco de la educación. La filosofía de la educación cristiana

pretende volver a unir estos eslabones. En palabras de Holmes (2001, citado en Korniejczuk, 2005), implica “reintegración de las creencias cristianas con los fundamentos, el contenido y la práctica de las disciplinas académicas” (p. 32).

Tournier (1999, citado en Korniejczuk, 2005) mencionó que el hombre actual está “perdido” entre las doctrinas más contradictorias y que la sociedad materialista actual no responde a las cuestiones básicas del alma. Además, menciona algo muy importante para este estudio:

La verdad, fruto de la reflexión humana y también de la investigación sistemática no tiene que estar reñida con la revelación del pensamiento de Dios. Debe haber una correcta y armoniosa integración epistemológica que permita el desarrollo óptimo del saber. (p. 12)

Por lo mencionado anteriormente, las instituciones cristianas deben estar en constante revisión y estudio científico de los supuestos que están en la base de sus prácticas pedagógicas, para no dar espacio a la confusión. Knight (2002) señaló la importancia de revisar y evaluar los procesos de enseñanza de forma continua:

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 adventista con fundamento en el conocimiento de Dios, en la Biblia y

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

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)

Resumiendo las ideas planteadas, cualquier filosofía –sea cristiana o secular– debería estar en constante revisión (Del Pozo Moras, 2004; Taylor, 2004). Esto permitirá no solamente aumentar la legitimidad de la misma, sino también fortalecer la identidad del grupo que profesa estas creencias fundamentales.

Integración fe- enseñanza

Algunos autores (Gaebelein, 1968; Smith, 2005) no están de acuerdo en la utilización del término integración de la fe. Consideran que la educación cristiana no debería integrar la fe, ya que esta viene con la persona, por el simple hecho de llamarse cristiana.

Korniejczuk (2005) destacó que esta frase “integración de la fe a la enseñanza” parece como un eslogan, pero su significado es muy difuso y ambiguo. Utilizaré la conceptualización que hace Tyler (1986) de la integración como “la relación horizontal de las experiencias curriculares” (p. 86). Desde esta concepción, estas experiencias deberían estar relacionadas de tal manera que permitan al alumno tener una visión más unificada de la realidad y no una tan fragmentada. En la práctica concreta, el estudiante debería considerar que la fe es parte de toda su vida y debería entender cualquier materia con ese marco de referencia.

Withoit (1987) destacó las diferencias entre fe y aprendizaje, mencionando

que el aprendizaje presenta lo que podemos comprobar por el método científico y la fe se relaciona con lo que no podemos probar. Las dos partes son esferas de comprensión, pero la fe es dada por Dios y el aprendizaje es desarrollado por el hombre. Sin embargo, Holmes (2002) destacó que la fe es una respuesta sincera y desinteresada a Dios, que no impide pensar sobre las creencias propias y buscar los argumentos que sean necesarios.

La IFE está basada en la cosmovisión hebrea que transmite la Santa Biblia. Gaebelein (1968) definió la IFE como “la unión viviente de la asignatura, la administración y aun el personal docente, con la verdad eterna y el modelo infinito de la verdad divina” (p. 9).

Knight (2002) declaró que las creencias fundamentales de la Biblia deben ser adoptadas como fundamento para una educación cristiana adventista. A partir de estas premisas, se trabaja con el objetivo de restaurar al hombre de su condición actual de degradación por causa del pecado y darle la posibilidad de reflexionar acerca de las verdades bíblicas que le permitan acceder a la vida eterna.

Con lo expresado hasta el momento, parecería que la IFE es una teoría cerrada de creencias que no permiten ninguna expresión científica de la realidad de la educación. En realidad, según Zubieta (citado en Rasi, 1998), “no rechaza los niveles de desarrollo científico y tecnológico dados en el campo educativo; los asimila reflexiva y creadoramente en virtud de su filosofía, principios y características propias” (p. 115).

Akers y Moon (1980) expresaron que la Biblia tiene mucho que decir en cuanto a lo que se debería enseñar (el currículo) y cómo hacerlo (instrucción).

En palabras de Knight (2002):

La revelación especial no es todo el conocimiento, pero debemos afirmar enfáticamente que provee el patrón para toda la verdad. La verdad no está en conflicto con el conocimiento, aunque parezca estarlo, dado el estado incompleto actual del saber humano. La Biblia provee un marco de referencia dentro del cual los individuos pueden guiar y corregir sus juicios. La revelación, vista desde esta perspectiva, no deja fuera la razón o el entendimiento humano. Su función es guiar y dar propósito, significado y dirección a las actividades y el pensamiento humano. (p. 230)

Es interesante e importante entender esta idea porque la Biblia, según este autor, es un marco de referencias para el estudio de las ciencias y la historia, pero no puede usarse como un libro de texto para todas las áreas, pues ella no se ha puesto como fuente científica de todos los contenidos posibles de la verdad, aunque debe ser una guía que da significado.

Uno de los factores característicos de las instituciones fundamentadas en una base religiosa es que la fe forma parte de todas las áreas de la educación, y aquí es donde se incluye el término “integración de la fe a la enseñanza” o “integración fe-enseñanza”.

Según Rasi (2000), la IFE es un proceso previamente planeado mediante el cual toda una institución trabaja su estrategia en base a una perspectiva bíblica. El objetivo es lograr que los estudiantes, cuando terminen de estudiar, hayan aceptado voluntariamente los valores de la Biblia. Es en este punto que las instituciones adventistas se vuelven transmisores de sentido para la sociedad.

Akers y Moon (1980) mostraron que

un aspecto importante en el éxito de la IFE es la planificación dentro del currículum. Destacan que ningún aspecto de las prácticas docentes debería quedar librado al azar. La IFE sería previamente pautada y pensada de tal manera que cada acción docente tenga un objetivo. Esto es un punto importante, y las preguntas y punteos previamente citados, pueden ser un punto de referencia para la planeación.

Korniejczuk (2005) definió la IFE como “un proceso deliberado e intencional”, y definió la fe “no tanto como un concepto teológico abstracto y desvinculado de la vida, sino como una experiencia consciente” (p. 17).

En resumen, se puede destacar que la integración de la fe a la enseñanza abarca al docente, la asignatura enseñada y la atmósfera escolar. En relación a las asignaturas, Gaebelien (1968) destaca que hay algunas que son más difíciles de integrar que otras. Entre las más difíciles, destacan las matemáticas y, entre las más fáciles, la historia y la literatura.

El modelo de IFE de Korniejczuk (1994) 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).

Para una mejor comprensión de este 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).

Religiosidad intrínseca

Allport (1950) y Emmons y Paloutzian (2003) mencionaron que, para entender la experiencia religiosa, primero hay que comprender la intencionalidad

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

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	El docente tiene poco o ningún conocimiento de lo que es la integración de la fe en la materia. El docente no hace nada para procurar la integración. El docente no está convencido de que es posible integrar la fe en su materia.	La integración es sólo extracurricular, no puede ser implementada en el currículo. En este momento tengo otras prioridades en mente. No puedo hacerlo en mi materia. Sé cómo hacerlo pero no tengo el apoyo de la institución.
Implementación no deliberada	Nivel 1: Interés	El docente piensa que la materia que enseña no está relacionada con la fe. El docente ha o está adquiriendo información sobre integración fe-materia. El docente es consciente que debería incorporarlo a sus clases. El docente está buscando maneras de implementar la integración.	Sé muy poco sobre cómo implementarla. No me gusta la integración superficial, por eso estoy buscando nuevas vías. Estoy buscando ideas de implementación.
Implementación no deliberada	Nivel 2: Aprestamiento	El docente sabe cómo implementar la integración en por lo menos algunos temas. El docente está haciendo planes definidos de implementar la integración en forma deliberada en determinado tiempo.	Algunas ideas que he probado espontáneamente las voy a incorporar en mi planificación. He decidido introducir algunas cosas en forma más sistemática en las planificaciones y en la actividad áulica.
Implementación deliberada	Nivel 3: Implementación irregular	El docente integra en forma deliberada pero no planificada. El docente no presenta una cosmovisión cristiana coherente. El docente integra en forma irregular algunos temas, pero fuera del contexto general de la materia.	Sé que lo que hago no es lo mejor, pero éste es un colegio cristiano y tengo que hacer algo. No tengo idea de cómo planificar esto. Sólo me siento cómodo con un par de temas: creación y evolución.
Implementación deliberada	Nivel 4: Implementación convencional	El docente conoce cómo integrar su fe con la materia, implementa la integración en forma estabulizada pero no produce ninguna modificación en las estrategias de implementación. La integración se presenta en una implementación coherente. Las planificaciones muestran a nivel de objetivos del plan de la materia la integración en algunos temas. La integración que conduce el.	He registrado la integración en el plan de la materia, así me acuerdo de hacerla. No es común que cambie lo que he planificado.

humana, definida como la tendencia a hacer algo en relación a los objetos pensados. Los sentimientos son considerados como una fuente dinámica de intenciones dirigida a cumplir los valores de ese sentimiento, el cual tiene su origen en un pensamiento consciente. En estos términos, la religiosidad sería alcanzar, por medio de determinadas metas personales, un objeto valorado racionalmente.

Allport (1950) hace una diferenciación entre dos tipos de religiosidad: intrínseca y extrínseca. La primera es la saludable; la segunda es la que proviene de las necesidades infantiles de consuelo, seguridad, etc. La religiosidad extrínseca no vale por sí misma, sino que es un medio para satisfacer otras necesidades, un medio para recibir apoyo de los demás.

En la religión intrínseca el sujeto no depende de grupos sociales, sino de su propia opción de ser religioso.

Para Allport (1950), los sujetos que desarrollan una religiosidad intrínseca tienen las siguientes características:

1. Diferencian sus sentimientos religiosos. Discriminan los sentimientos que tienen de la divinidad, la iglesia, la doctrina religiosa, los demás, el comportamiento moral y social, etc.

2. Su experiencia religiosa es dinámica. Cada vez va desarrollando más autonomía, independientemente de que su origen haya sido social.

3. Desarrollan una consistencia ética. Hay una coherencia ética entre lo que se cree y lo que se hace.

4. Tienen un carácter totalizador. El sentimiento religioso unifica la realidad en una filosofía de la vida. França-Tarragó (2011) lo explica de esta forma:

La creencia religiosa se considera base válida para interpretar la rea-

lidad hasta tanto no se encuentre una que sea mejor y más totalizante. La fe actúa, pues, como una hipótesis hermenéutica de la realidad. Vivimos nuestra vida desde la probabilidad, no desde la comprobación científica. Tenemos fe en que viviremos la semana que viene y eso nos permite interpretar nuestros hechos de acuerdo con eso. La fe asume el riesgo de la probabilidad, que es el mismo esquema que utiliza el científico al avanzar en su conocimiento. El creyente –según Allport– sabe que el ser supremo es improbable pero, basado en la probabilidad, opta por creer cuando encuentra que la energía y los valores fundamentados por la fe son profundamente plénificadores para el ser humano. El creyente sabe que su fe se basa en una probabilidad y conoce también la duda y las razones para dudar. Pero prefiere su apuesta y sabe que su fe es una apuesta. Una convicción de fe así, no puede considerarse nunca una ilusión. (p. 17)

Para Rodríguez Fernández (2006), el concepto de religiosidad intrínseca de Allport es similar a lo que James (1996) denominó “religión personal”, que significaría “lo que tiene que ver con los sentimientos, los actos y las experiencias de hombres particulares en su soledad, al mantener una relación con la divinidad” (p. 203). Para Vergote (1969), “la mayor parte de los adultos son religiosos y el comportamiento religioso resulta extremadamente original, observable y medible en tanto que exteriormente expresado” (p. 121). También mencionó que la religiosidad sería una actitud expresada en palabras y comportamiento, que analiza la vida

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

de una manera distinta, enfrenta las circunstancias de su propia vida, teniendo en cuenta sus creencias.

El docente adventista y la integración de la fe a la enseñanza

Cantú Hinojosa (citada en Camacho Solano, 2010), destacó que el docente es el eslabón que une al modelo educativo de la institución con los alumnos. Su trabajo tiene “gran importancia y trascendencia” (p. 8). Afirma que

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. (p. 8)

Vallejo Cedeño (2004) mencionó que dentro de las dificultades que tienen las instituciones adventistas para hacer IFE se encuentran 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.

Korniejczuk (2005) afirmó que el perfil del docente 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. Los docentes, según este modelo, forman ciudadanos no solamente para este mundo, sino también para el Reino de los Cielos (Knight, 2002).

Una tarea de descubrimiento importante del profesor cristiano es la de encontrar los principios filosóficos básicos sobre los cuales puede asentar la asignatura (Korniejczuk, 2005). 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 (2005) 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 está 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)

En la misma línea de pensamiento, algunos autores (Knight, 2002; Lane Craig y Gould, 2007) mencionaron que

el docente es un representante de Cristo, y necesita pasar tiempo orando a Dios, dejarse influenciar por el Espíritu Santo, leer la Biblia y evitar el pecado para vivir como Dios pide.

Con respecto a las actitudes de los docentes, Meléndez Ferrer (2007) expresó que las actitudes pedagógicas, las que el docente presenta hacia la tarea de la enseñanza o en la enseñanza, son la base para el accionar. Así sucede en cualquier tipo de empleo: si la persona no tiene una actitud favorable hacia la actividad que está realizando, terminará haciendo las cosas de mala manera, a medias, por obligación, por compromiso y dejará de disfrutar de su profesión. En el caso de los docentes, se nota más por el hecho de que trabajan con personas, las cuales están todo el tiempo observando sus prácticas y asimilando modelos que luego incorporarán en su forma de ser y de pensar.

La integración ocurre por medio de los esfuerzos del profesor, quien es el catalizador básico (Vallejo Cedeño, 2004). 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.

Gaebelein (1968) destaca que uno de los componentes centrales de la integración es el docente, pero que no necesariamente por el hecho de ser cristiano va a hacer integración; es necesario que haya un crecimiento, un proceso de desarrollo:

Cuando él [el docente] se convierte

en cristiano por la regeneración, no recibe una cosmovisión completamente desarrollada sino un germen o embrión de ella. Así como hay creyentes que crecen muy poco... así también hay otros que cuando se trata de desarrollar un marco de referencia consistente, permanecen como infantes. Por otro lado, otros realmente crecen. Es obviamente imposible esperar que todos los docentes cristianos crezcan. Pero no solo es posible sino razonable esperar que los docentes cristianos tengan una cosmovisión comprensible inteligentemente y sostenida con convicción. (pp. 43, 44)

Knight (2002) mencionó que la responsabilidad más grande que tiene el maestro es relacionarse con Dios, el maestro de los maestros, y así poder acercar a los estudiantes a él, convirtiéndose en un mensajero, similar a la tarea de un pastor.

Método

La investigación siguió un diseño de tipo descriptivo y correlacional. Se pretendió establecer si las variables religiosidad intrínseca y nivel de integración de la fe a la enseñanza estaban relacionadas.

Participantes

Para este estudio se contó con una muestra no probabilística, intencional, de 132 docentes, miembros de la IASD, de 13 institutos de la República Argentina.

Instrumentos

Se utilizaron (a) un cuestionario sociodemográfico para docentes, (b) una encuesta a docentes adventistas de

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

Korniejczuk y (c) la Escala de Religiosidad Intrínseca (IRM) de Hoge.

El cuestionario sociodemográfico consta de preguntas cerradas y abiertas con respecto a edad, experiencia docente, años de experiencia, materias que enseña, tipo de religión, cantidad de años que profesa la religión; si recibió educación adventista y en qué niveles educativos, si creció en un hogar adventista y si en su formación docente obtuvo alguna formación sobre IFE.

La encuesta a docentes adventistas es un instrumento desarrollado por Korniejczuk (1994), cuyo propósito es medir la percepción de conocimiento, interés, preocupación y grado de implementación deliberada de IFE en las clases de los profesores.

El cuestionario incluye consideraciones sobre conocimiento, interés, manejo de inquietudes y grado de implementación de IFE y consta de 32 ítems, medidos en una escala de tipo Likert, que clasifica el nivel de conocimiento, interés, manejo de inquietudes y el grado de implementación de IFE en seis niveles que van desde la ausencia total (N) hasta la integración total (7).

Para la categorización del nivel de IFE de los docentes, se tuvieron en cuenta las dimensiones del cuestionario, asignando a cada dimensión las preguntas correspondientes, tal como se presenta en la Tabla 2.

Los criterios para determinar el nivel de IFE según la percepción de los docentes con respecto a las dimensiones del cuestionario fueron los siguientes:

1. La puntuación correspondiente a un promedio de 1.5 está determinado como “No”.

Tabla 2

Preguntas correspondientes a cada dimensión

Categorías de IFE	Dimensiones del nivel de IFE	Ítems del cuestionario
No deliberada	Conocimiento	1, 3 y 13
	Interés	6, 7, 10, 16, 18 y 19
	Preparación	9 y 14
Deliberada	Cambios de técnicas	21, 24, 27 y 31
	Involucramiento estudiantes	22, 26, 28, 29 y 32
	Colaboración maestros	23, 25 y 30

2. La puntuación entre un promedio de 1.6 a 3.5 está determinado como “Bajo”.

3. La puntuación entre un promedio de 3.6 a 5.5 está determinado como “Moderado”.

4. La puntuación por encima del promedio de 5.6 está determinado como “Alto”.

Una vez definida la categoría de los maestros en cada dimensión, se procedió a usar el siguiente modelo para asignar el nivel de cada maestro (véase Tabla 3). Estos niveles se determinaron manualmente, sujeto por sujeto.

Se utilizó una adaptación argentina de la Escala de Motivación de Religiosidad Intrínseca de Hoge, realizada por Pereyra (1997), donde los individuos encuestados tienen cinco opciones de respuesta que varían desde “siempre” hasta “nunca”.

La variable religiosidad intrínseca fue categorizada en tres intervalos: (a) baja (1 a 38 puntos), (b) media (39 a 44 puntos) y (c) alta (45 a 50 puntos).

Tabla 3

Criterios para asignar niveles de implementación de IFE

Nivel	Implementación deliberada	Conocimiento	Interés	Preparación
0	Predominancia de repuestas “no” o “ns/nc”*	Cualquiera	Bajo	Cualquiera
	Predominancia de repuestas “bajo”	Bajo	Bajo	Bajo
1	Predominancia de repuestas “no” o “ns/nc”	Bajo Moderado Alto Bajo	Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto	No o bajo No o bajo No o bajo Moderado o alto
2	Predominancia de repuestas “no” o “ns/nc”	Moderado o alto	Moderado o alto	Moderado o alto
3	Predominancia de repuestas “bajo”	Bajo Moderado o alto Moderado o alto Moderado	Moderado o alto Bajo o Moderado Moderado o alto Alto	Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto Bajo
	Predominancia de repuestas “Moderado”	Bajo Moderado Moderado o alto Alto	Moderado bajo o Moderado Moderado o alto Bajo	Alto Moderado o alto Moderado o alto Bajo
4	Predominancia de repuestas “Moderado”	Alto Moderado Alto	Moderado Alto Alto	Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto
	Por lo menos “alto” en Cambio	Moderado o alto	Moderado o alto	Moderado o alto
5	“Alto” por lo menos en involucramiento de estudiantes y no menos que “Moderado” en Cambio	Alto Moderado o alto Moderado	Alto Moderado Alto	Moderado o alto Alto Alto
6	“Alto” por lo menos en dos áreas	Alto	Moderado o alto	Alto

Resultados**Descriptivos**

Se observó que del total de los docentes encuestados ($n = 132$), el 32.6% ($n = 43$) tenía entre 30 y 39 años y el 29.5% ($n = 39$) tenía entre 20 y 29 años en el momento de contestar el cuestionario. Los demás docentes (37.9%; $n = 50$) eran mayores de 40.

Se observó, además, que 51 docentes

tenían entre 1 y 5 años de antigüedad docente (41.7%), 28 (21.2%) tenían entre 6 y 10 años y 49 (37.2%) tenían más de 10 años, lo que indica que la mayoría de los docentes estaban comenzando a desarrollar su profesión.

Del total de los docentes encuestados, 52 (39.4%) hace un “uso irregular” de la fe en sus clases, 40 (30.3%) ha expresado tener una “rutina” en la

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

implementación de IFE, 23 (17.4%) tienen niveles bajos de integración (1-3) y sólo 4 (3%) hacen una “integración dinámica” de la fe en sus clases.

En relación a las categorías del cuestionario, 71 docentes (53.8%) mencionaron que tienen un alto nivel de “conocimiento” para hacer IFE. Además, 64 docentes (48.5%) mencionaron que tienen un “interés moderado” en hacer IFE y 76 docentes (57.6%) dijeron que necesitan más “preparación” para hacer IFE.

Con respecto a los niveles de religiosidad intrínseca, la mayoría de los docentes ($n = 84$; 63.6%) tienen un nivel “medio” (ver Tabla 4).

Correlacionales

Se puso a prueba la hipótesis y se observó que entre los niveles de IFE y la religiosidad intrínseca no existe una relación estadísticamente significativa ($p = .17$; $p = .054$).

Si bien no estaba dentro de los objetivos propuestos, se realizaron otros análisis. Se presentan a continuación solo los que mostraron significación estadística.

Se observó una relación positiva y estadísticamente significativa de la religiosidad intrínseca con la edad ($p = .18$, $p = .04$) y con los años de antigüedad denominacional ($p = .23$; $p = .01$). No existe una relación estadísticamente significativa entre la religiosidad intrínseca y la antigüedad docente ($p = .08$; $p = .37$).

Llama la atención que si bien las variables antigüedad docente y niveles de IFE no están relacionadas, el estadístico de significación es muy cercano a .05 ($p = .17$, $p = .054$). De esta forma, pareciera que hay una tendencia a que cuanto menor es la cantidad de años de experiencia en la docencia, mayor es el nivel de

IFE. Los docentes que tienen entre 1 y 10 años de experiencia en la docencia se agrupan en los niveles 3 (uso irregular) y 4 (rutina) de IFE (ver Tabla 5).

Tabla 4
Características de las variables nivel de IFE y RI (N = 132)

Característica	n	%
IFE - Conocimiento		
No	1	,8
Bajo	9	6,8
Moderado	51	38,6
Alto	71	53,8
IFE - Interés		
No	1	,8
Bajo	19	14,4
Moderado	64	48,5
Alto	48	36,4
IFE - Preparación		
No	8	6,1
Bajo	27	20,5
Moderado	21	15,9
Alto	76	57,6
Niveles de IFE		
0.No se usa	4	3
1.Orientación	11	8,3
2.Preparación	8	6,1
3.Uso irregular	52	39,4
4.Rutina	40	30,3
5.Refinoamiento	13	9,8
6.Integración dinámica	4	3
Niveles de Religiosidad intrínseca		
Bajo	33	25
Medio	84	63,6
Alto	15	11,4

Discusión

Para el desarrollo de este apartado se utilizaron cuatro estudios similares para comparar los resultados obtenidos

Tabla 5

Frecuencia y porcentaje del nivel de IFE y años de experiencia docente

Niveles de IFE	Años de experiencia en la docencia					Total
	1-5	6-10	11-15	16-20	>20	
No se usa	1 (0.8%)	0 (0%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	4 (3.0%)
Orientación	5 (3.8%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	2 (1.5%)	2 (1.5%)	11 (8.3%)
Preparación	4 (3.0%)	2 (1.5%)	1 (0.8%)	0 (0%)	1 (0.8%)	8 (6.1%)
Uso irregular	16 (12.1%)	10 (7.6%)	8 (6.1%)	5 (3.8%)	13 (9.8%)	52 (39.4%)
Rutina	22 (16.7%)	10 (7.6%)	5 (3.8%)	1 (0.8%)	2 (1.5%)	40 (30.3%)
Refinamiento	6 (4.5%)	3 (2.3%)	1 (0.8%)	0 (0%)	3 (2.3%)	13 (9.8%)
Int. Dinámica	1 (0.8%)	2 (1.5%)	0 (0%)	1 (0.8%)	0 (0%)	4 (3.0%)
Total	55 (41.7%)	28 (21.2%)	17 (12.9%)	10 (7.6%)	22 (16.7%)	132 (100%)

(Burgos Tercero, 2010; Camacho Solano, 2010; Korniejczuk, 1994; Vallejo Cedeño, 2004).

Características demográficas

Con respecto a las características demográficas de la muestra, se observó que más de la mitad de los docentes eran jóvenes, ya que sus edades oscilan entre 20 y 39 años. Edades similares se obtuvieron en los estudios de Korniejczuk (1994), Burgos Tercero (2010) y Camacho Solano (2010).

En relación con la antigüedad denominacional se pudo observar que la mayoría de los docentes hace más de quince años que lo son. Este resultado es similar al de Burgos Tercero (2010), donde el 92% de los docentes tiene más de diez años de antigüedad denominacional.

Al observar los resultados obtenidos en relación con la antigüedad docente, se detectó que más del 50% de los docentes no llevan más de cinco años en el ejercicio de la profesión. Korniejczuk (1994), Burgos Tercero (2010) y Camacho Solano (2010) obtuvieron resultados similares; lo que muestra que muchas instituciones escolares denominaciona-

les tienen docentes con pocos años de experiencia en la docencia.

Más de la mitad de los docentes recibieron educación denominacional en alguno de los niveles, ya sea primario, secundario y/o universitario. Estos resultados son similares a los de Camacho Solano (2010), quien estudió a docentes universitario de México. Sin embargo, en la investigación realizada por Burgos Tercero (2010) en institutos de nivel medio en la República de El Salvador, un poco más de la mitad de los docentes no estudiaron en colegios denominacionales.

La mitad de los docentes encuestados en esta investigación crecieron en un hogar adventista. En la investigación de Korniejczuk (1994) y Camacho Solano (2010), los resultados son similares. En la investigación de Burgos Tercero (2010), se obtuvieron porcentajes paralelos entre docentes que crecieron en hogares adventistas y católicos.

En esta investigación, se observó que más de la mitad de los docentes tienen título de profesor, mientras que el resto de los docentes tienen una licenciatura o ambas. Burgos Tercero (2010) obtuvo

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

resultados similares, y destacó que los docentes con un solo título están estancados en el crecimiento profesional.

Se contó con docentes que, en su mayoría, obtuvieron una preparación profesional en instituciones no denominacionales. Esto podría deberse a la falta de oferta académica de profesorado necesarios en la enseñanza media, tales como geografía, lengua y literatura, historia y matemáticas, entre otros. Resultados similares se observaron en el estudio de Burgos Tercero (2010) realizado con docentes de nivel medio.

Niveles de IFE y religiosidad intrínseca

El principal objetivo que buscó esta investigación fue conocer si existe relación estadísticamente significativa entre la religiosidad intrínseca y el nivel de IFE de los docentes del estudio. De acuerdo con los resultados encontrados, las variables no están relacionadas entre sí.

Estos resultados se podrían deber a que los docentes se agruparon en su mayoría, en los valores medios de niveles de IFE y religiosidad intrínseca.

En la investigación realizada por Burgos Tercero (2010) se concluyó que los resultados podrían ser cuestionables por la disparidad en el tamaño de los grupos de los niveles de IFE. El modelo propuesto por Korniejczuk (1994) contiene seis niveles de integración de la fe, y en la distribución de la muestra se observó que los niveles 0 y 6 tenían muy pocos sujetos. La misma problemática se observó en esta investigación en las dos variables, habiendo pocos sujetos en los extremos.

En su investigación con docentes universitarios, Camacho Solano (2010) observó que “la muestra presenta una

distribución irregular en los niveles de integración” (p. 267), determinando que “la falta de variabilidad de la variable dependiente no permite su discriminación por los factores estudiados” (p. 267). Para futuros estudios se recomienda trabajar con una muestra bastante amplia.

A nivel teórico se podría hipotetizar, según la bibliografía consultada, que la religiosidad del docente es una de las varias aristas que le permiten realizar IFE. Según Vallejo Cedeño (2004), entre algunas de las dificultades que tienen las instituciones estudiadas para hacer IFE se encuentran 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. En futuros estudios se podría trabajar con un cuestionario que abarque más de un aspecto.

Religiosidad intrínseca y su relación con las variables demográficas

En el presente estudio se encontró que la edad y la antigüedad denominacional están relacionadas en forma positiva con la religiosidad intrínseca. Esto quiere decir que, a mayor edad y mayor antigüedad en la denominación, mayor es la religiosidad. Burgos Tercero (2010), al citar los resultados de una investigación realizada por Garber (1996) mencionó que

los “graduados cristianos maduros”, con el paso de los años, han integrado las creencias con la conducta. Además, señala que, para que la integración genere ese resultado, se requieren tres condiciones: (a) convicciones (una cosmovisión suficiente para las preguntas y crisis

de la vida), (b) carácter (un mentor que encarne esa cosmovisión) y (c) comunidad (vivir esa cosmovisión en compañía de personas que sean devotas y se estimulen mutuamente). Las condiciones señaladas por Garber serán posibles cuando el maestro, en su condición de estudiante, por precepto y ejemplo de sus maestros, haya llegado a poseer una cosmovisión bíblica adventista debidamente elaborada que lo habilite para hacer posteriormente lo mismo con sus alumnos. (p. 163)

Este resultado tiene relación con el concepto de religiosidad madura presentado por Allport (1950) y James (1986). Los sujetos que alcanzan una cierta madurez tienen un concepto de la religión más amplia, entienden que las creencias están basadas en la fe, pero deciden creer en eso de una manera consciente y razonada. Gaebelein (1968) mencionó que la religiosidad se desarrolla con el tiempo. Además, destacó que uno de los componentes centrales de la integración es el docente, pero que no necesariamente por el hecho de ser cristiano va a hacer integración. Es necesario que haya un crecimiento, un proceso de desarrollo que no todos alcanzan:

Cuando él [el docente] se convierte en cristiano por la regeneración, no recibe una cosmovisión completamente desarrollada, sino un germen o embrión de ella. Así como hay creyentes que crecen muy poco... así también hay otros que cuando se trata de desarrollar un marco de referencia consistente, permanecen como infantes. Por otro lado, otros realmente crecen. Es obviamente imposible esperar que todos los docentes cristianos crezcan. Pero no solo

es posible sino razonable esperar que los docentes cristianos tengan una cosmovisión comprensible inteligentemente y sostenida con convicción. (pp. 43, 44)

Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, Griffa y Moreno (2001) destacan que las personas pasan por diferentes estadios de desarrollo religioso relacionados con los estadios de desarrollo intelectual. Spranger (1948) define la última etapa de desarrollo religioso como la “fase de autoclarificación y decisión”, donde el sujeto adopta una postura estable y personal de la religión y donde se abren diversos caminos tendientes a confirmar sus convicciones o a cambiarlas por otras más convincentes.

Se observó que la RI y la cantidad de años de antigüedad docente no son variables que están relacionadas entre sí. Si bien la edad y la antigüedad denominacional son variables relacionadas con la RI, desde el punto de vista teórico se puede hipotetizar que cada persona tiene una religiosidad diferente en base a experiencias de vida diferentes. La cantidad de años de experiencia en la docencia podrían ser o no un factor que modifique ese nivel de religiosidad (França-Tarragó, 2011).

El estudio de asociación de la religiosidad intrínseca con el hogar y la educación adventistas, mostró la independencia de las variables entre sí. Según França-Tarragó (2011), James fue “el primero en separar la experiencia religiosa de toda vinculación eclesial”. Al hablar de religión, lo hace en términos de una religiosidad personal y de a las experiencias y conductas de los individuos en la medida que “se ven a sí mismos en relación con lo divino” (p. 8). Se podría hipotetizar que

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

la religiosidad intrínseca no se asocia con haber sido formado en una religión particular, sino con la forma en la cual el individuo comprende su relación con lo divino.

El estudio de la asociación entre RI y la universidad donde se obtuvo el título reveló que las variables son independientes entre sí, no habiendo asociación alguna. En base a la teoría presentada, se podría conjeturar que la RI tiene más que ver con la experiencia personal, con los sentimientos individuales con respecto a lo trascendente y a la figura de Dios y no tanto con una formación profesional.

Niveles de IFE

Al observar los niveles de IFE de los docentes, se detectó que el 60.3% se agrupa entre los niveles 3 y 4. El resto de los docentes (17.4%) tienen niveles bajos de IFE (niveles 0-2) y sólo el 3% ($n = 4$) se encuentra en el nivel 6.

En la Tabla 6 se pueden observar los resultados de los niveles de IFE obtenidos en las investigaciones actuales sobre el tema.

Se observa que, tanto en esta investigación como en la de Camacho Solano (2010), los docentes obtuvieron puntajes más altos en los niveles de IFE; incluso son las únicas investigaciones donde los sujetos están distribuidos en el nivel 6.

Niveles de IFE, edad y antigüedad denominacional

No se encontró que la edad o la antigüedad denominacional estuvieran asociadas con los niveles de IFE.

Se podría pensar, al revisar la literatura citada, que la IFE tiene que ver más con el conocimiento y el interés del docente, que con la religión y la antigüedad denominacional.

Tabla 6

Distribución de los docentes por niveles de IFE según diferentes estudios

Autor	Nivel de IFE con mayor frecuencia	Observaciones
Korniejczuk, R. (1994)	0 y 3	No presenta sujetos categorizados en nivel 6
Vallejo Cedeño, E. (2004)	1 y 3	No presenta sujetos categorizados en nivel 6
Burgos Terceiro (2010)	2 y 3	No presenta sujetos categorizados en nivel 6
Camacho Solano (2010)	3 y 4	Seis docentes categorizados en nivel 6.
En este estudio (Vattimo, 2012)	3 y 4	Cuatro docentes categorizados en nivel 6.

Niveles de IFE y antigüedad docente

Aunque no estaba dentro de los objetivos propuestos, en esta investigación se estudió si los años de antigüedad docente estaban relacionados con los niveles de IFE de los docentes adventistas. Los resultados mostraron una tendencia de que, a medida que aumentan los años de experiencia, disminuye la integración (coeficiente de Rho negativo).

En la investigación desarrollada por Vallejo Cedeño (2010) con docentes universitarios, se concluyó que la variable antigüedad docente es un factor que discrimina la categoría de niveles en que los maestros integran la fe en el aula de clases. Además, obtuvo puntuación negativa en los coeficientes estandarizados. En un estudio anterior, Korniejczuk y Brantley (1995) realizaron un estudio a docentes adventistas en 1993, y

concluyeron que los docentes con menor experiencia se mostraron más dispuestos a implementar la filosofía adventista en el currículo que los docentes antiguos, lo que respalda los resultados encontrados en este trabajo. Ya Harper González (1998) había analizado la actitud de los docentes adventistas de México hacia los principios distintivos de la educación cristiana, y encontró que más de la mitad de los docentes tenían seis o menos años de desempeño laboral y concluyó en que “tener docentes con pocos años de desempeño laboral significa personal joven, vigoroso, entusiasta, creativo, visionario, dispuesto a ser formado, pero también puede significar no tener experiencia, estabilidad y madurez” (p. 164). Con respecto a los docentes con mayor cantidad de años en la docencia, Harper destacó que “pueden ofrecer experiencia, estabilidad profesional e información abundante, pero también puede significar vicios profesionales, poco entusiasmo e indisposición al cambio” (p. 164).

Referencias

- Akers, G. H. y Moon, R. D. (1980). Integrando el aprendizaje, la fe y la práctica en la educación cristiana. *Revista de la Educación Adventista*, 42(4). Recuperado de: <http://www.pmmministries.com/centrowhite/Temas/cwmpm11.htm>
- Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion: A psychological interpretation*. London: Constable.
- Anthony, M. J. (2001). *Christian education*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Badley, K. (1994). The faith learning integration movement in Christian higher education: Slogan or substance. *Journal of Research on Christian Education*, 3(1), 13-33. doi: 10.1080/10856219409484798
- Barylko, J. (1997). *En busca de los valores perdidos*. Buenos Aires: Santillana.
- Burgos Tercero, V. D. (2010). *Niveles de integración de la fe de los maestros de colegios secundarios adventistas de El Salvador: algunos factores predictores* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://tesisum.jimdo.com>
- Camacho Solano, Ó. M. (2010). *La integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo formal de las universidades adventistas de México* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://tesisum.jimdo.com>
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Congresso Sul-Americano da Educação Adventista (2000). *Escola, Sociedade e Valores no Século XXI*. Sao Paulo: Instituto Adventista de Ensino.
- Coon, R. (1999). La gran diferencia: el caso de la educación cristiana. *Revista de Educación Adventista*, 10, 5-9.
- 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.
- Dri, R. (1995). *Los modos del saber y su periodización. Las categorías del pensamiento social*. Buenos Aires: Biliros.
- Emmons, R. y Paloutzian, R. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of Psychology*, 54, 377-402. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145024
- França-Tarragó, O. (2011). *La psicología de la experiencia religiosa según las principales aproximaciones y perspectivas teóricas*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/38953409/1HistoriaPsicologiaReligion>
- Gaebelein, F.E. (1968). *The patterns of God's truth: Problems of integration in Christian education*. Winona Lake, IN: BMH.
- Grajales, T. (1997). *Educación cristiana para el siglo XXI: una urgente necesidad*. México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Griffa, M. C. y Moreno, J. E. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo* (Vol. 1). Buenos Aires: Lugar.
- Harper González, T. A. (1998). *Características personales, tendencias de afiliación, y elementos de ubicación, como variables predictoras de la actitud de los docentes hacia principios distintivos de la educación adventista* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Hoge, D. R. (1978). *Understanding church growth and decline*. New York: The Pilgrim.
- Holmes, A. F. (2002). *The idea of a Christian College*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Ibáñez, R. M. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Iglesia Adventista del Séptimo Día. (2004). *Pedagogía adventista*. Buenos Aires: ACES.
- James, W. (1986). *Las variedades de la experiencia religiosa*. Barcelona: Ed. Peninsula.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: una introducción en la perspectiva cristiana*. Miami:

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

- Asociación Publicadora Interamericana.
- Korniejczuk, R. I. (1994). *Stages of deliberate teacher integration of faith and learning: The development and empirical validation of a model for Christian education* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 9428810)
- Korniejczuk, R. I. (2005). *Integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje. Teoría y práctica*. México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Korniejczuk, R. I. y Brantley, P. (1995). Del dicho al hecho. *Revista de Educación Adventista*, 2, 13-19.
- Lane Craig, W. y Gould, P. M. (2007). The two tasks of the Christian scholar: Redeeming the soul, redeeming the mind. Wheaton, IL: Crossway.
- Medina, J. (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meléndez Ferrer, L. E. (Abril de 2007). Cogniciones pedagógicas del profesor universitario de ingeniería como base de la actitud pedagógica. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 81-109. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100004&lng=pt&nrm=iso
- Pereyra, M. (1997). Esperanza-desesperanza, religiosidad y salud mental en poblaciones de tercera edad. *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, 17, 79-90.
- Rasi, H. M. (Comp.). (1998). *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (Vol. 20). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Rasi, H. M. (2000). What makes a school Adventist? *The Journal of Adventist Education*, 62(5), 4-5.
- Ringenberg, W. C. (2006). *The Christian college*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Rodríguez Fernández, M. I. (2006). *Afrontamiento del cáncer y sentimiento de la vida: un estudio empírico y clínico* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de http://digitooluam.greendata.es/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC-9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRRPYS8xNDkx.pdf
- Smith, R. (2005). *El proceso pedagógico: ¿Agonía o resurgimiento?* México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Spranger, E. (1948). *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.
- 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.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- 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 inédita). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Vergote, A. (1969). *Psicología religiosa*. Madrid: Taurus.
- White, E. G. (1923). *Fundamentals of Christian education*. Nashville, TN: Southern Publishing Association.
- White, E. G. (1998). *La educación* (2ª ed.). Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. México: APIA.
- Withoit, M. R. (1987). Faith and learning reconsidered: The unity of truth. *Faculty Dialogue*, 9, 77-87.

Recibido: 22 de febrero de 2012
Revisado: 8 de abril de 2012
Aceptado: 3 de mayo de 2012