

Instituto de Educación Cristiana
Seminario de Integración Fe-Aprendizaje
Universidad Adventista de Bolivia
Enero de 1998

Integración fe-aprendizaje: teoría y práctica

Parte II

Dra. Raquel B. de Korniejczuk
Universidad Adventista del Plata

Hacia un modelo de integración fe-enseñanza-aprendizaje por parte del docente en el currículo formal

Es abundante la literatura sobre la importancia de integrar la fe en el aprendizaje. Gaebelain (1968), Blamires (1963, 1988), Holmes (1975, 1977) y Akers (1977) enfatizan la necesidad de que las escuelas cristianas presenten la asignatura desde una perspectiva de fe. Holmes (1975) y Heie y Wolfe (1987) presentan puntos de vista filosóficos de lo que significa integrar fe y aprendizaje. Pero no existe un modelo lo suficientemente abarcante para responder a la pregunta "¿Cómo los docentes ayudan a los alumnos a integrar la fe en el aprendizaje?" En términos claros y operativos, "¿Cómo se ve a la integración en el aula y la escuela?, ¿Cómo puede llevarse a cabo?".

A pesar de la literatura abundante que apoya la integración de la fe en cada uno de los niveles de la educación, no existía ninguna investigación empírica sobre las muchas maneras que esta integración se lleva a cabo.

Sin lugar a dudas, la más importante manifestación de la integración de la fe es la vida diaria del docente cristiano. Pero, además del currículo oculto, las instituciones educativas cristianas tienen la responsabilidad de conectar **deliberada y conscientemente** la fe a través de todo el currículo formal o programa de estudio. ¿En qué medida esta responsabilidad es llevada a cabo por los docentes?

En síntesis, un modelo operativo del proceso de integración de la fe en la enseñanza desde la perspectiva del docente puede ayudar al docente cristiano a entender mejor cómo se cumple este proceso y cómo puede ser llevado a cabo más efectivamente.

Marco teórico

Este modelo se origina en otros dos modelos básicos: (a) en primer lugar el modelo de Hall y Locks (1978) referido a la implementación del cambio en la educación llamado "The concern-based adoption model" que provee el marco educacional; y (b) en segundo lugar el modelo de Holmes (1975, 1977) sobre la integración fe-enseñanza, que provee el marco filosófico.

Marco educacional

Un número creciente de libros sobre educación trata el proceso por el que pasan los docentes cuando tratan de implementar innovaciones educativas. Gene Hall y otros presentaron el modelo que representa las diversas maneras en que un individuo implementa una innovación.

Al verificar muchas presuposiciones sobre el cambio, arribaron a las siguientes conclusiones:

1. El cambio es un proceso, no un evento.
2. El cambio es llevado a cabo por individuos.
3. El cambio es una experiencia altamente personal.
4. El cambio involucra un crecimiento.
5. El centro de facilitación del cambio tiene que estar en los individuos, las innovaciones y el contexto.

Marco filosófico

Holmes (1975, 1977) proveyó la fundamentación filosófica que permite identificar los niveles de integración de la fe en la práctica educativa. En *The Idea of a Christian College* [La idea de un colegio cristiano] y *All Truth is God's Truth* [Toda la verdad es verdad de Dios] Holmes presenta las diversas maneras en que los docentes abordan generalmente la integración. Las ideas de Holmes —posteriormente sistematizadas por Akers (1977)— concibieron cuatro modelos de enseñanza:

1. Completa disociación.
2. Relación dialogal.
3. Relación coyuntural.

4. Integración o fusión.

La completa disociación ocurre cuando el docente mantiene separados los mundos de la fe y el aprendizaje. Por lo tanto los alumnos tienen una visión distorsionada de la realidad. Si el docente presenta las diferencias entre el mundo del aprendizaje y el mundo de la fe, o si existe alguna correspondencia entre ellos, estamos ante el modelo de relación dialogal.

El modelo de la relación coyuntural ocurre cuando el docente usa los puntos de contacto naturales entre la religión y la asignatura, pero la fusión es solamente parcial, incompleta. La fusión sólo se cumple cuando el docente ofrece una visión unificada de la realidad y los alumnos comprenden esta totalidad lógica.

Este conjunto de modelos puede concebirse como un continuum entre dos polos: la completa disociación y la completa fusión. Este concepto puede ilustrarse de la siguiente manera:

 Completa disociación

completa fusión

Ambos polos del continuum son ideales. La disociación completa es imposible porque, de acuerdo con Clouser (1991), cada asignatura tiene una creencia religiosa subyacente. La fusión completa también es ideal porque es imposible que un ser humano comprenda la totalidad de la verdad, y además el proceso de la educación no tiene fin (cf. White, 1903).

Los conceptos enunciados pueden ser clarificados con la descripción de ambos extremos de los polos.

La ausencia de integración o **disociación completa** se caracteriza por los siguientes elementos:

1. *Pérdida del lugar prominente de la verdad.* En lugar de centrarse en la verdad, la educación es hedonista y pragmática (por ejemplo, la elección de una profesión particular por las ventajas económicas en lugar de los intereses vocacionales). Otra de las principales preocupaciones de la educación es el desarrollo de las habilidades profesionales, un entrenamiento en sí mismo. Enfatiza solamente las habilidades profesionales, el desarrollo personal y las experiencias de aprendizaje a expensas de la verdad. Existe una dicotomía entre lo sagrado y lo secular. Con este modelo el docente presenta a la asignatura

divorciada de la fe.

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

3. *Pérdida de unidad de la verdad.* Esta pérdida limita la búsqueda de la verdad 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.

El ideal de la **total integración** motiva el énfasis de la verdad como total y posible, y se caracteriza por:

1. *Tener como centro a la verdad.* La cosmovisión incluye la concepción bíblica de la naturaleza, el hombre y la historia. La disciplina es otra revelación de Dios. Los docentes y alumnos examinan juntos las presuposiciones básicas del libro de texto, las contribuciones a clases y las ideologías prevalecientes, y las ponen a prueba 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. Un docente cristiano no puede esconder la verdad, porque la verdad ocupa todos los pensamientos y actividades que desarrolla el docente tanto dentro como 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 nosotros, seres humanos finitos, no la tenemos. Hasta nuestros métodos teológicos y hermenéuticos están sujetos a distorsiones y limitaciones propias de la interpretación humana.

Un modelo de implementación deliberada por parte del docente de la integración de la fe y el aprendizaje

Basado en los marcos teóricos de Hord y otros (1987) y de Holmes (1975, 1977) se desarrolló un modelo operacional de integración docente de la fe en el aprendizaje.

Este modelo está estructurado sobre siete niveles de implementación deliberada de la fe en el aprendizaje. Aunque representa estadios de implementación deliberada por parte del docente no es un modelo lineal. No es un diseño secuencial ni los estadios son jerárquicos. Puede resultar que un docente en particular esté en más de un nivel simultáneamente, dependiendo de la asignatura o del tema que esté enseñando. A continuación se presenta una descripción de los niveles.

Nivel 0

En el nivel 0 están los docentes que no tienen un conocimiento claro de lo que significa la integración de la fe en el aprendizaje de la asignatura, o no están interesados en la implementación deliberada de la fe. Esos docentes puede ser que enfatizan la integración a nivel extracurricular porque no conocen los principios bíblicos y los valores cristianos que subyacen en las asignaturas que enseñan, o conocen teóricamente lo que es la integración de la fe y la enseñanza pero no saben cómo implementarla en sus clases. Otros docentes del nivel 0 perciben que es muy difícil llevar a cabo la integración en la asignatura a enseñar. Algunos docentes de este nivel pueden tener otras prioridades en mente, o sabiendo cómo implementar la integración, les falta la motivación necesaria para hacerlo. Por lo tanto, los alumnos de tales docentes no perciben que exista relación alguna entre la fe y la asignatura. Si se diera el caso en que el docente cree firmemente que no existe relación entre su asignatura y la religión que profesa, los alumnos tienden a identificar esa disociación. Además, los planes de clase de los docentes de nivel 0 no incluyen elementos de integración de fe.

“No sé cómo implementar la integración en el currículo”: El caso de Nancy

Nancy era una profesora de música de unos 25 años de edad. Era la directora del coro del nivel medio y le encantaba la música. Creía que la música podía ser usada por el docente como un medio para enseñar valores. Sin embargo, expresó que le era imposible integrar su fe en la enseñanza de la asignatura. “Creo que todo lo que puedo hacer ahora es relacionar mi fe con otras áreas, no con la música”. Y explicó en detalle cómo ayudaba a sus alumnos a mejorar su autoestima al animarlos a hacer una lista de las características positivas de sus compañeros y compartirla con la clase, o al prestarles a sus alumnos

casetes de música religiosa a los alumnos con problemas. “Lo mejor que puedo hacer es traer música religiosa a mis clases. Y no sé qué hacer”. Nancy evidenció desconocimiento de los principios bíblicos que se relacionan con la música. Sus alumnos no recordaron ninguna integración en su asignatura, y sus planificaciones no mostraban ninguna referencia al respecto.

“No puede implementarse en mi asignatura”: El caso de Sonia.

Sonia, una profesora de matemática, con más de 15 años de experiencia docente explicó que la integración fe-enseñanza “es buscar una aplicación donde sea posible compartir nuestra fe . . . pero uno tiene que tener una iluminación espléndida para poder hacerlo con cada tema”. Ella compartió un ejemplo concreto que había escuchado de una monja:

Es como la enseñanza de la división. Tomas dos números, si tomamos uno y no es suficiente, ¿qué pasa? Un número tiene que prestarle al otro número. Es lo mismo cuando damos algo a aquellos que están en necesidad. Es simple, pero es lo que yo entiendo.

Ella explicó que no es posible integrar deliberadamente la fe en la matemáticas. No pudo encontrar ningún principio bíblico que se relacione con las matemáticas. Cada una de las relaciones que se le ocurrían le resultaba artificial, y rechazaba de plano toda relación artificial. Sin embargo declaró:

Toda mi actividad [en integración de fe] es extracurricular. Al trabajar diariamente con los alumnos me intereso por sus problemas y necesidades. Pero no puedo hacerlo desde la asignatura. No sé cómo hacerlo en las matemáticas. No sé si será posible.

Dos de sus alumnos identificaron la integración extracurricular que ella llevaba a cabo. Recordaron los cantos al comienzo de la clase, las oraciones por alumnos con pedidos especiales y los diálogos sobre asuntos de preocupación de los estudiantes. Uno de ellos, un alumno de último año, explicó: “Tenemos matemática temprano en la mañana. Cantamos y oramos, pero en esa asignatura no puedes hacer más que eso”.

“Tengo otras prioridades en mente”: El caso de Mario

Mario es un profesor de música, demasiado ocupado con otras prioridades como para

considerar la integración de la fe. Aunque incluía en su planificación algunos objetivos tendientes a la integración, no los tenía en cuenta posteriormente. Dijo que si se presentaba una situación donde era posible relacionar su fe, aprovechaba esa oportunidad, “pero ahora no estoy haciendo mucho. Estoy favoreciendo el aprendizaje cooperativo y tratando de enseñar a los alumnos a trabajar en grupos. Por ahora enfatizo eso”. Ninguno de los alumnos de Mario recordó sus esfuerzos, y sus planificaciones solamente habían incluido algunos de los objetivos generales de la escuela que estaban relacionados con la integración, pero no tradujo esos objetivos en objetivos de la asignatura, ni en actividades.

“Sé como implementar la integración, pero no lo estoy haciendo ahora”: El caso de Mary

Mary, una docente de vasta experiencia en la enseñanza de la química, había asistido a unas jornadas sobre integración de la fe en la enseñanza. Le habían resultado de tal interés que incluso había diseñado propuestas concretas sobre cómo integrar la fe y la química, pero nunca las aplicó. Ella era consciente que integrar la fe es más que mencionar el nombre de Dios como Creador, es guiar a los alumnos en la investigación, de modo que ellos mismos puedan descubrir la integración de la fe en el estudio de la química. Le pregunté las razones por las que no implementó el conocimiento que tenía. Mary me dio tres razones: (1) falta de apoyo del director (“A nuestra escuela no le interesa la integración. No tenemos un líder que nos motive”); (2) falta de tiempo (“No tengo suficiente tiempo para usarlo en la integración. Los planes de estudio del gobierno son muy estrictos”); (3) falta de cooperación (“Nosotros [los docentes] no trabajamos en equipo. Si colaboráramos unos con otros, la integración tendría sentido para los alumnos”).

Mary no estaba haciendo nada para relacionar su fe con la química, aunque sabía qué se podía hacer. Durante la entrevista me dio muy buenas ideas sobre cómo la escuela podría implementar la integración en forma más eficiente y concluyó diciendo: “Espero que esas ideas le puedan ayudar en su investigación”. ¡Sin embargo ella no mencionó que estaba dispuesta a implementar ninguna! Sus alumnos no mencionaron sus clases como aquellas en que la integración estaba presente, aunque un alumno de los primeros años explicó que química es “demasiado científica” como para relacionarla con los asuntos espirituales. Sus planificaciones no presentaban ninguna evidencia de la integración de la fe con el aprendizaje.

Nivel 1

El nivel 1 incluye a los docentes que creen que la integración puede ser incorporada intencionalmente en sus asignaturas, pero no saben cómo hacerlo. Están interesados en implementar la integración en sus clases, y se hallan en el proceso de conseguir información y buscar maneras de implementación. Los alumnos de los docentes del nivel 1 no perciben ninguna integración en sus clases y las planificaciones de las asignaturas no incluyen ningún tipo de integración.

“Sé muy poquito”: El caso de Daniel

Daniel es un profesor de educación física que está en su segundo año de enseñanza en esa escuela. Anteriormente había estado enseñando en escuelas públicas y católicas. Se enteró de la integración fe-enseñanza al escuchar al director en reuniones del personal. Aunque no sabía exactamente qué era la integración de la fe en la asignatura, creía que era mostrar a los alumnos cuán importante es Jesús para ellos.

Primero, quiero ser un buen modelo, tener actitudes cristianas. Los adolescentes de hoy necesitan modelos; es una lástima que los que tienen no sean buenos. Siempre les digo que el mejor modelo es Jesús . . . Quiero que mi ejemplo abra una puerta al diálogo.

Daniel reconoció que la integración fe-enseñanza era nueva para él. Quería aprender cómo integrar, cómo poder relacionar la educación física con la salvación de los alumnos. Ninguno de los alumnos de Daniel, así como tampoco las planificaciones, hicieron alguna mención de que se estuviera llevando a cabo la integración.

“Estoy buscando la forma apropiada”: El caso de Paula

Paula, una dinámica profesora de mecanografía, creía que el testimonio personal, las clases de Biblia, las semanas de oración y otros eventos especiales son las mejores maneras de llevar a cabo la integración fe-enseñanza en la escuela. “No sé si esto es suficiente, por eso trato de hacer mi parte en las clases”. Expresó que disfruta al trabajar individualmente con cada alumno. Y dio ejemplos concretos de cómo por haber mostrado interés individual con algunos alumnos con problemas, ellos habían mejorado sensiblemente.

Las preocupaciones de Paula respecto a la integración en el currículo formal la motivaron a crear un cuadernillo de trabajos para mecanografía, donde incluyó algunos

proverbios de Salomón y otras citas inspiradas. Paula cree que los alumnos reciben esos mensajes inspiradores cuando están copiándolos en la máquina. Aunque todavía no había implementado completamente su cuadernillo, había probado parte de ese material y había comprobado que los alumnos lo aprovechaban.

Paula estaba tratando más o menos sistemáticamente de instilar valores tales como el orden, la prolijidad, la honestidad, pero no los tenía incluidos en sus planificaciones. No estaba segura de que debía hacerlo. Realmente estaría muy interesada de conversar estos asuntos con otro docente cristiano de mecanografía.

Los alumnos de Paula que entrevisté no reconocieron ningún vestigio de integración en sus clases, y tanto los objetivos como las actividades de sus planificaciones no incluían la integración.

Nivel 2

Los docentes del nivel 2 no han implementado todavía la integración en forma intencional en sus clases, pero ya tienen suficiente información como para introducirla sistemáticamente y demuestran tener planes concretos de hacerlo en breve. Los alumnos no reconocen la integración de los docentes del nivel 2 y las planificaciones no incluyen objetivos ni actividades hacia la integración.

*“Voy a incorporar en mis planificaciones algunas estrategias de integración que he probado”:
El caso de Félix*

Félix era un docente de contabilidad en su primer año de enseñanza. Después de haberse graduado en una universidad cristiana, consiguió un trabajo como tesorero en una escuela pequeña, y, aunque no le gustaba enseñar, le fue encomendado enseñar contabilidad. Para él la integración era algo “enlatado”. “Era una manera forzada de introducir la religión”. Félix me dijo que durante sus prácticas docentes se les requería encontrar aplicaciones espirituales para cada clase, lo que no era una tarea fácil. En consecuencia, rechazó la integración fe-enseñanza. Pero, durante el año escolar había tratado de incorporar algunos valores cristianos como orden e integridad y estaba complacido con los resultados. Félix estaba sorprendido al encontrar que esos valores son los principios básicos de la contabilidad y decidió introducirlos en sus planificaciones del año siguiente.

Ni las planificaciones de Félix ni sus alumnos identificaron alguna integración.

Nivel 3

Los docentes incluidos en el nivel 3 implementan deliberadamente la integración de la fe en el aprendizaje en sus clases, pero no presentan una cosmovisión coherente. Entonces, su integración es irregular o superficial. A menudo consiste en el uso de versículos bíblicos, canciones religiosas u otros materiales religiosos sin relación coherente o significativa con la asignatura. Es por lo tanto una implementación superficial. La integración es irregular cuando los docentes relacionan sólo algunos temas de la asignatura con los valores, la religión o la fe, pero no continúan la integración sistemáticamente en toda la materia. Otros docentes del nivel 3 están en contra de la integración planificada, apoyando, en su lugar, la integración espontánea y no planificada. Muchos enfatizan la importancia del ejemplo del docente, o el contenido específico de la integración, y no tienen un perfil claro y equilibrado de un docente cristiano en su asignatura.

Puede ser que las planificaciones de los docentes del nivel 3 incluyan algunos elementos de integración en los objetivos generales o en unidades en particular o puede ser que aparezcan actividades propuestas que tiendan a la integración superficial.

Integración superficial y sin sentido: El caso de Susy

Susy recibió su título de profesora en Ciencias Naturales hace 6 años. Comenzó a enseñar en un colegio cristiano pequeño, donde los docentes colaboraban todos en la formación de los alumnos por medio de una relación personal con los alumnos, fuera del aula. El año pasado se había trasladado a un colegio cristiano más grande y no encontró esa colaboración entre docentes. “Es mucho más difícil trabajar aquí. Me parece que la relación docente-alumno es profesional, donde los alumnos no cooperan con sus docentes, sino asumen una posición defensiva”. Con el fin de integrar su fe en sus asignaturas sistemáticamente, en cada uno de los exámenes incluía versículos bíblicos relacionados con el tema. “Algunos alumnos dejaban esa pregunta en blanco durante las primeras pruebas, pero después comenzaron a escribir algo porque yo le daba valor a esas preguntas”. Sin embargo, no había un seguimiento posterior con sus alumnos. Susy expresó que estaba ansiosa de usar su creatividad de manera más efectiva, a la vez que quería conocer formas

más efectivas de integración.

Los tres alumnos de Susy que fueron entrevistados reconocieron sus hábitos de integración. Un alumno de segundo año dijo: “En las clases de Biología es muy claro que Dios creó al hombre”. Otra alumna del mismo año mencionó lo siguiente:

Lo que recuerdo mayormente son las pruebas. El docente siempre incluía una pregunta con uno o dos versículos de memoria, y teníamos que encontrar cómo se relacionaban con el tema de la prueba. Al principio no tenía ni idea de cómo hacerlo, pero ahora estoy acostumbrada porque mis compañeros me ayudaron a descubrir la forma.

No estaban disponibles las planificaciones de Susy, pero ella misma me facilitó nueve pruebas donde incluía sus versículos bíblicos.

Uso irregular: El caso de Nora

Nora ha estado enseñando matemáticas en la misma escuela por más de 20 años. Era evidente su preocupación por la formación integral de los alumnos, mientras enfáticamente rechazaba la integración superficial. La mayor parte de su integración deliberada tenía lugar fuera de la asignatura. “Yo detengo todo cuando los alumnos hacen una pregunta. Les dijo que su formación es más valiosa que las matemáticas”. Su énfasis en la integración está en el ejemplo; sin embargo introdujo algunos objetivos en su planificación. “Al enseñar porcentajes he incluido el diezmo bíblico. Tal vez se olviden del porcentaje, pero espero que no se olviden del diezmo”.

Las planificaciones de Nora incluían un objetivo general relacionado con la integración, que era “valorar la sabiduría infinita de Dios y sus leyes que gobiernan la materia y el universo”. Una unidad tenía actividades especiales tendientes a la integración, que incluían la agrupación de especies finitas e infinitas. Uno de sus alumnos mencionó un ejemplo de la integración de Nora cuando dijo: “Cuando estudiamos cantidades o medidas, buscamos las medidas bíblicas y convertimos esas medidas a las que usamos hoy”.

No planificada y espontánea, pero deliberada: El caso de Oscar.

Oscar enseñaba biología. Me explicó que tenía sus ideas personales sobre cómo implementar la integración de la fe.

Para mí, la integración es tan sensible y dinámica que puede calzar en

cualquier momento. Puede aparecer en diez clases consecutivas y no aparecer en otras diez. No me gusta la integración sistemática porque es demasiado estructurada. Creo que no se puede planificar la integración, porque puede ser muy ficticia. Yo lo hago espontáneamente, y los alumnos perciben que vivimos la fe, y no fingimos. La integración debe ser natural.

Oscar pensó que la planificación de la integración puede provocar efectos negativos en los alumnos. Pensó que incluirla en su planificación es como incluir un elemento extraño en la ciencia. Por esa razón, decidió que no aparezca en sus planes de clase. Tres de los cuatro alumnos de Oscar que fueron entrevistados mencionaron que él relacionaba asuntos espirituales con la asignatura, pero todos fueron incapaces de dar ejemplos concretos.

Nivel 4

Los docentes del nivel 4 incluyen tanto el ejemplo y los aspectos del contenido en su definición de la integración fe-enseñanza. Están preocupados con la presentación de una cosmovisión coherente a sus alumnos. Aunque han incorporado la integración en sus planificaciones, piensan que debe ser implementada naturalmente. Los docentes de este nivel centran su interés en su rol como docentes en lugar de hacerlo en la integración que sus alumnos pueden llevar a cabo. Los docentes del nivel 4 se sienten satisfechos con su implementación estabilizada. Tanto es así que no hacen ningún esfuerzo por cambiar sus estrategias. Los alumnos reconocen la integración de los docentes del nivel 4, y son capaces de mencionar ejemplos concretos, pero perciben que no están activamente involucrados en el proceso. Las planificaciones incluyen al menos a nivel de objetivos generales actividades de integración y frecuentemente la integración aparece en los objetivos de unidad y en las actividades de aprendizaje.

Implementación estabilizada: Muy poco cambio. El caso de Linda.

Linda también enseñaba historia. Ella creía que “no podemos desperdiciar ninguna oportunidad en la integración de la fe”. Reconocía que al comienzo de su carrera docente había desaprovechado muchas oportunidades de integrar y poco a poco compuso un plan de integración cuidadoso para cada unidad: objetivos, actividades y evaluación. Sin embargo, muy poco cambio ocurrió a través del tiempo. “En este momento es poco frecuente que introduzca un cambio”, aseguró Linda.

Las planificaciones de Linda estaban teñidas de integración de la fe, desde los objetivos generales hasta las actividades y la evaluación. Por ejemplo, un objetivo de unidad decía: “Reflexionar sobre el punto de vista cristiano de la guerra”. Este objetivo se alcanzaba a través de las siguientes actividades:

Lee Lucas 21:10 y 26 y relaciónalo con: a) las causas de la guerra, b) las consecuencias de la guerra, c) lo que la Biblia dice sobre la condición del mundo al fin de la historia, d) busca textos bíblicos que relacionen el egoísmo y la ambición del ser humano, e) compara Isaías 14:12-23 con Ezequiel 2:8, f) encuentra una aplicación a un asunto contemporáneo en la historia después de leer Mateo 24:6-8, 21; Lucas 21:9-11; Daniel 12:4; Isaías 2:11, 12, 14-17, y 22.

Uno de los alumnos de Linda mencionó que “la profesora habla sobre la Biblia en la clase de historia. Ella nos hace buscar algunos textos bíblicos relacionados con el tema que estamos aprendiendo”. Pero los alumnos también dijeron que su participación es más pasiva que activa, y por lo tanto no muy interesante.

Nivel 5

Los docentes del nivel 5 centran su integración en las respuestas de los alumnos. Tienen un repertorio de estrategias y una variedad de formas que se adecuan a las respuestas y necesidades de los alumnos. Están constantemente mejorando su integración de la fe en la enseñanza-aprendizaje. Aunque han planificado la integración, la implementación es natural y espontánea. Los docentes del nivel 5 intentan involucrar a los alumnos en el proceso de integración y están alertas a las diferencias personales o a las preocupaciones que surgen entre los alumnos.

El caso de Marlene.

Marlene creció en un hogar no cristiano. Se convirtió al cristianismo hace tres años y aceptó la invitación de enseñar matemática en una escuela cristiana. El director y otros docentes le dijeron que debía integrar su fe en sus clases. Entonces ella buscó información, leyó libros, y pidió consejo del pastor de su iglesia. También le pidió a Mary —la docente de química mencionada como ejemplo del nivel 0— ayuda en ese asunto particular. “Cuando no encontraba la información que necesitaba, le pedía a un profesor de experiencia como Mary,

quien siempre estaba dispuesta en ayudarme”.

Marlene gozaba implementando la integración de la fe en la enseñanza-aprendizaje de una manera planificada y natural.

El otro día un alumno me dijo: “Profesora, ¿por qué tenemos que comprar tantos libros de texto, cuando para usted la Biblia contiene todo? Tiene matemática, historia, biología. ¿Por qué tenemos que comprar libros de texto cuando usted encuentra todo en la Biblia?” Bien, yo uso la Biblia para darles algunas leyes físicas, y ¡él estaba tan asombrado!

Marlene estaba muy interesada con la respuesta de los alumnos. “Siempre miro sus caras, y sé qué están pensando. Los animo a sacar sus propias conclusiones”.

Aunque Marlene al principio no estaba incluida en mi selección de docentes efectuada al azar, decidí incluirla porque todos los alumnos que entrevisté en su escuela la mencionaron como el primero y el mejor ejemplo de integración. Todos se mostraban realmente entusiasmados con sus estrategias. “Aunque parece extraño, la mejor relación entre una materia y religión que yo puedo ver se da en matemática”, declaró un alumno del primer año. “Buscamos en la Biblia las leyes físicas y matemáticas. Todos estábamos sorprendidos que esas leyes estuvieron allí mucho antes que fueran descubiertas por los científicos. Y discutíamos por qué fue así”. Otro alumno dijo que “en matemática hay más oportunidades de relacionar con la fe porque la materia se presta más. Dialogamos mucho; es realmente interesante”.

Desarrollo del modelo de integración deliberada empíricamente validado

	Nivel de Implementación	Características	Ejemplos característicos
I M P L E M E N T A C I Ó N	Nivel 0: Falta de conocimiento o de interés	<ul style="list-style-type: none"> . El docente tiene poco o ningún conocimiento de lo que es integración fe-asignatura. . El docente no hace nada para procurar la integración. . El docente no está convencido de que es posible integrar la fe en su asignatura . El docente piensa que la asignatura que enseña no está relacionada con la fe. 	<ul style="list-style-type: none"> . "La integración es sólo extracurricular, no puede ser implementada en el currículo". . "No sé cómo implementar la integración". . "En este momento tengo otras prioridades en mente". . "No puedo hacerlo en mi asignatura". . "Sé cómo hacerlo pero no tengo el apoyo de la institución".
	Nivel 1: Interés	<ul style="list-style-type: none"> . El docente ha adquirido o está adquiriendo información sobre integración fe-asignatura. . El docente es consciente de que debería incorporarla a sus clases. . El docente está buscando maneras de implementar la integración. . El docente piensa que valdría la pena incorporar la integración en su planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> . "Sé muy poco sobre cómo implementarla". . "No me gusta la integración superficial, por eso estoy buscando nuevas vías". . "Estoy buscando ideas de implementación".
	Nivel 2: Aprestamiento	<ul style="list-style-type: none"> . El docente integra en forma deliberada pero no planificada. . El docente no presente una cosmovisión cristiana coherente. . El docente integra en forma irregular algunos temas, pero fuera del contexto general de la asignatura. . El docente integra en forma superficial. . Usa contenido espiritual pero con propósito secular, fuera de la cosmovisión. . Algunos problemas internos interfieren la implementación de la integración. 	<ul style="list-style-type: none"> . "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".
N O			
D E L I B E R A D A			

I M P L E M E N T A C I O N D E L I B E R A D A	Nivel 3: Implementación irregular o su- perficial	<ul style="list-style-type: none"> . 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 asignatura. . El docente integra en forma superficial Usa contenido espiritual pero con propósito secular, fuera de la cosmovisión. . Algunos problemas internos interfieren la implementación de la integración. 	<ul style="list-style-type: none"> . "Sé que lo que hago no es lo mejor, pero ésta es una escuela cristiana y tengo que hacer algo". . "No tengo idea de cómo planificar esto". . "Sólo me siento cómodo con un par de temas: creación y evolución". . "No me gusta planificar. Lo hago en forma consciente pero espontánea".
	Nivel 4: Implementación convencional	<ul style="list-style-type: none"> . El docente implementa la integración en forma estabilizada pero no produce ninguna modificación en la implementación. . Las planificaciones muestran a nivel de objetivos de unidad la integración en algunos temas. . La integración que conduce el docente está basada más en la presentación del docente que en la respuesta de los alumnos. . El docente conoce cómo integrar su fe con la asignatura. . La integración se presenta en una implementación coherente. 	<ul style="list-style-type: none"> . "He registrado la integración a nivel de unidad en mi planificación así me acuerdo de hacerla". . "No es común que cambie lo que he planificado".
	Nivel 5: Implementación dinámica	<ul style="list-style-type: none"> . El docente varía las estrategias de implementación para incrementar el impacto en los alumnos. . El docente puede describir cambios que ha hecho en los últimos meses y lo que está planificando para el futuro cercano. . El docente modifica las estrategias de integración y los temas de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos. . Son los alumnos los que efectúan la integración. 	<ul style="list-style-type: none"> . "Con mirar a las caras [de los alumnos] ya sé lo que piensan. Entonces los animo a que saquen conclusiones. . "Varío mis estrategias de acuerdo con las necesidades de los alumnos".
	Nivel 6: Implementación comprehensiva	<ul style="list-style-type: none"> . El docente coopera con sus colegas en la tarea de integración de la fe. . Existe un trabajo cooperativo entre dos o más docentes para incrementar el impacto en los alumnos. . La institución en su totalidad (o al menos un grupo de docentes) provee una cosmovisión cristiana coherente. 	

Instituto de Educación Cristiana
Seminario de Integración Fe-Aprendizaje
Universidad Adventista de Bolivia
Enero de 1998

Integración fe-aprendizaje teoría y práctica

Parte III

Dra. Raquel B. de Korniejczuk
Universidad Adventista del Plata

Factores relacionados con la integración deliberada de la fe en la enseñanza por parte de los docentes

Varios son los factores relacionados con la implementación docente: el conocimiento, el interés, las preocupaciones y la dificultad percibida de la asignatura.

El conocimiento del docente sobre la integración de la fe

El conocimiento de los docentes parece determinar el tipo de implementación que lleva a cabo. Hay dos tipos de conocimiento: el conocimiento teórico sobre la integración fe enseñanza/aprendizaje y el conocimiento sobre la implementación de la integración. El primero tiene que ver con el concepto de los docentes sobre la integración, su cosmovisión y el conocimiento de los temas y principios bíblicos subyacentes en la asignatura. Gaebelien (1968) y Holmes (1975, 1977) expresaron que un concepto comprensivo de la integración involucra todas las áreas del currículum. Los docentes que tienen un concepto de integración que abarca los currículos formal, informal y oculto están en los niveles más altos de implementación de la integración en el currículum formal.

A mayor conocimiento de los fundamentos bíblicos o temas que pueden apoyar la integración, mayor el nivel de implementación.

Las ideas equivocadas o parciales sobre integración hacen más daño que bien. Los docentes que fueron entrenados hacia una integración superficial o artificial tienden a rechazar todo tipo de integración, y a no hacer nada por la implementación en el currículum

formal, para evitar la artificialidad. Generalmente, tratan de nutrir la fe de sus alumnos por medio de actividades extracurriculares o relegan la integración a las clases de Biblia o a las semanas de oración. Los docentes que tienen una comprensión más abarcante tienden a manejar un mejor equilibrio entre todas las facetas de la integración.

La literatura sobre el cambio en los docentes sugiere que la transferencia del conocimiento a la implementación requiere buen entrenamiento, trabajo en equipo y apoyo de los líderes (Fullan 1982, 1992; Hall y Hord, 1984). Durante las entrevistas, varios docentes expresaron cómo lucharon solos durante varios años en busca de modos de implementar la integración. Los docentes más jóvenes piden el consejo de los más experimentados. Todos quieren dejar su condición solitaria para compartir sus éxitos y fracasos.

El interés de los docentes

Aunque la mayoría de los docentes expresa su interés en la integración, hay diferencias en el interés en aspectos particulares de la integración. Muchos docentes quisieran conocer las experiencias de sus colegas. La mayoría de los docentes quisiera saber qué opinan los directores de sus escuelas sobre la integración que llevan a cabo. El interés en aspectos particulares de la implementación sólo aparece en aquellos que ya la implementaban regular y sistemáticamente.

El interés de los alumnos corre paralelo al interés de los docentes. El interés del alumno está menos relacionado con su conocimiento de la religión, el contexto o la afiliación, que con su participación en el proceso de integración.

La planificación del docente

Fullan (1992) señaló que “para que la implementación tenga éxito los implementadores tienen que entender con claridad lo que hacen y lo que significa el cambio para ponerlo en práctica” (p. 31). Por lo tanto, es muy importante tener objetivos hacia la integración de la fe, pero a menudo los docentes, los alumnos y sus familias no los conocen lo suficientemente bien. Es más, raramente estos objetivos se transfieren a las asignaturas. Lamentablemente en algunas escuelas esos objetivos se revisan solamente antes de las supervisiones y se mantienen guardados en lugares inaccesibles.

Es realmente importante la planificación de la integración. Sólo los docentes que planifican la integración la implementan sistemáticamente.

Preocupaciones emergentes de los docentes

Las preocupaciones de los docentes varían de escuela a escuela. A menudo estas preocupaciones distraen su atención de los esfuerzos de relacionar la fe con la asignatura. Sin embargo, los docentes que implementan deliberadamente la integración no parecen compartir el grado de preocupación de los demás. Las preocupaciones comunes se centran a menudo en el liderazgo y en las preferencias religiosas de los alumnos.

El liderazgo de una escuela es clave en el establecimiento del clima espiritual de la institución. Los docentes perciben las prioridades del director. Aquellos docentes de los niveles 0 a 3 tienden a reconocer la falta de coherencia al presentar la cosmovisión cristiana en sus clases, pero atribuyen esta situación a la deficiencia de promocionar la integración por parte de los líderes. Sin embargo los docentes de los niveles 4 al 6 raramente perciben esa necesidad.

Los docentes están ansiosos por reconocimiento. Quieren saber qué piensan sus líderes sobre su trabajo.

Los directivos de las escuelas expresan con seguridad que el propósito fundamental de la existencia de sus escuelas es proveer una educación integral. Pero reconocen que no están seguros de cómo tiene que implementarse en las asignaturas. Por eso animan a los docentes a hacer lo mejor que puedan. Los directivos con un alto compromiso espiritual, sienten que son tanto líderes espirituales como académicos y crean una atmósfera donde los docentes se sienten involucrados en la integración. Los alumnos en esas escuelas valoran la atmósfera cristiana y quieren permanecer en la escuela, sin importar otras deficiencias.

La visión que tiene el director de su escuela parece ser la luz guiadora de la comunidad escolar. El contenido y el proceso de esa visión son indispensables para los líderes. Es posible que esta expresión no estuviese escrita, pero es percibida inconscientemente. Si la integración de la fe no forma parte de los objetivos principales del director, es muy difícil que tenga un lugar preponderante en la escuela.

Otro factor importante es la cultura en la que está inserta la escuela. Esa cultura impacta en las creencias, los valores y los hábitos de la implementación de la integración. Para una

escuela el contexto religioso del país puede ser una barrera para la integración, mientras para otra escuela es visto como una ventaja. Para algunos la gran proporción de alumnos no adventistas se percibe como una dificultad en la implementación de la integración, pero en otras escuelas se los percibe como un desafío positivo y un beneficio.

Algunas implicaciones del modelo para la educación

Parece que los docentes se ubican en un continuum que va desde la ausencia de interés y de implementación hasta la implementación dinámica. El conocimiento del lugar que ocupa el docente en el continuum puede ayudarle a evaluar su crecimiento y a encontrar diversas formas de mejorar su propio desarrollo de la integración. El modelo también puede ayudar a los líderes educativos, sea a nivel de escuela o del sistema, a diseñar formas efectivas de trabajar con los docentes en cada nivel de implementación.

El conocimiento de la integración es un factor importante en el proceso de implementación. Por lo tanto, 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.

Sin embargo el conocimiento teórico no es suficiente, sino que los docentes necesitan saber también cómo planificarlo e implementarlo en forma dinámica y natural donde el alumno sea el constructor de su propia integración. Un entrenamiento parcial o deficiente puede tener un efecto negativo en el interés e implementación de los docentes.

El interés general no es suficiente para que motive a los docentes a implementar la integración, así como las prédicas de los docentes no son suficientes para motivar el interés de los alumnos.

Sólo se promueve el interés en la integración cuando los alumnos se involucran activamente en el proceso y ellos mismos pueden descubrir el significado de la realidad y la coherencia de la cosmovisión cristiana.

Las declaraciones de misión de la escuela proveen dirección a la comunidad escolar siempre que esos objetivos estén escritos con claridad, sean conocidos y aceptados por la totalidad de la comunidad y se reflejen en las planificaciones de los docentes. Los objetivos

de la institución que no se trasladan a los objetivos del docente son ineficientes.

La planificación de la integración está directamente relacionada con el nivel de implementación docente. Aunque algunos docentes declararon que implementaban la integración sin incluirla en sus planificaciones, esa implementación no fue percibida por los alumnos.

El ambiente cultural, económico y religioso de la escuela provoca diferentes preocupaciones que afecta la implementación de la integración. Algunos de esos factores pueden ser controlados por la administración, el sistema o los mismos docentes, mientras otros son inherentes a la escuela. Por lo tanto los docentes tienen que implementar estrategias que consideren esos factores y saquen ventaja de ellos.

La naturaleza inherente de la asignatura es un factor importante reconocido que a veces afecta la integración. No todas las disciplinas presentan las mismas posibilidades; sin embargo cada asignatura puede ser tratada coherentemente desde una perspectiva cristiana.

A pesar de las dificultades de las asignaturas, la cosmovisión cristiana debe ser el fundamento de cada una de las asignaturas. Cualquier disciplina, al estar conectada con la realidad, está basada en presupuestos filosóficos que están básicamente relacionados con el paradigma hebreo (la totalidad de la verdad) o el paradigma griego (el dualismo entre lo sagrado y lo profano). El modelo propuesto intenta presentar de modo simple el complejo proceso de la implementación del docente y orientarlo hacia el paradigma hebreo.

Aunque el modelo puede ser utilizado para la autoevaluación, no tiene la intención de que sea utilizado para una evaluación sumativa.

Recomendaciones

Debido a la falta de estudios de investigación en el área de integración de la fe, este modelo debe ser considerado preliminar e incipiente en su naturaleza, y puede utilizarse como base para realizar otros trabajos en el área. Ofrezco algunas recomendaciones para investigadores, para los docentes y para el sistema educativo adventista.

Para los investigadores

1. Sería interesante utilizar este modelo para observar la implementación de la integración en el nivel universitario y en el nivel primario.

2. Se necesita determinar cómo el entrenamiento a los docentes afecta a la integración durante el transcurso del tiempo.

3. Deben estudiarse los efectos de los diversos estilos de liderazgo en la integración. Es necesario determinar el rol de los administradores de las escuelas y del sistema educativo en la implementación de la integración ya que puede ayudar a los directivos a proveer el clima apropiado para la integración.

4. Las entrevistas con docentes y directivos indicaron falta de claridad del ideal de integración en las asignaturas específicas. Se necesita investigar sobre los principales componentes de la integración en la estructura de las diversas disciplinas.

5. Se necesita investigar la participación de los alumnos en la integración (Holmes, 1994). Probablemente un modelo de estadios de integración del alumno pueda ayudar a los mismos estudiantes en su proceso de desarrollar la mente cristiana y al mismo tiempo ayudar a los docente a guiarlos en el proceso.

Para docentes y el sistema educativo

1. Ya que el grado de implementación del docente es principalmente determinado por el conocimiento e interés del docente, es necesario que los docentes tengan el interés, las habilidades y los recursos necesarios para la implementación de la integración. Los administradores y asesores pedagógicos deben promover la planificación de la integración a nivel de la asignatura y a la vez realizar un seguimiento desde el sistema educativo.

2. Los planificadores del sistema educativo en todos los niveles de organización deben desarrollar una declaración de filosofía y un conjunto de objetivos claros. Materiales curriculares basados en principios y valores bíblicos pueden ayudar a los docentes a trasladar la fe a la acción. Además puede ser de utilidad elaborar un perfil ideal tentativo de integración para cada disciplina.

3. El sistema educativo puede planificar congresos regionales o nacionales de integración donde se promueva el intercambio de ideas. Lo mismo puede producirse a nivel de cada institución.

4. Los administradores deben diseminar los objetivos de la escuela para que toda la comunidad educativa los conozca. Una vez hecho esto, el personal debe trasladar esos objetivos a sus áreas particulares.

5. Los administradores y el sistema deben proveer a los docentes de oportunidades para trabajar en equipo en el tema de integración.

6. Los docentes deben centrar sus estrategias de integración en promover la participación activa del alumno en el proceso. Deben coordinar sus esfuerzos con el propósito de presentar una cosmovisión cristiana coherente.

7. El modelo desarrollado en este estudio no tiene la intención de que sea utilizado en evaluaciones sumativas. Sin embargo animo a docentes y administradores a que utilicen el modelo como un instrumento de autoevaluación docente.

Aunque el modelo representa estadios de implementación deliberada de la integración de la fe por parte del docente, no es jerárquico ni secuencial. No es un modelo de desarrollo sino un modelo descriptivo del tipo de integración que el docente lleva a cabo. Puede suceder que un docente esté en más de un nivel al mismo tiempo dependiendo de la asignatura o del tema que esté enseñando.

8. Los docentes, los administradores y los otros miembros del sistema educativo deben reconocer que aunque el estudio sólo trata de la integración de la fe en el currículo formal, la integración de la fe en ese ámbito no sustituye a la implementación en el currículo informal u oculto. Deben ser conscientes de que hay fuerzas en la dinámica de la escuela que relacionan todos los aspectos del currículo. Y esta relación sumamente compleja impacta sobre la implementación de la integración.

9. Los administradores de las instituciones deben seleccionar cuidadosamente a los docentes para sus escuelas y los alumnos que son aceptados en la escuela o colegio deberían conocer qué tipo de educación recibirán.

La implementación de la fe en la enseñanza-aprendizaje debe abarcar a todos los aspectos del currículo, involucrar a toda la comunidad escolar y trascender a la comunidad en general.

Referencias

- Akers, G. H. (1977). The measure of a school. *Journal of Adventist Education*, 40(2), 7-9, 43-45.
- Akers, G. H., & Moon, R. (1980a). Integrating learning, faith, and practice in Christian education— Part 1. *The Journal of Adventist Education*, 42(4),17-32.
- Akers, G. H., & Moon, R. (1980b). Integrating learning, faith, and practice in Christian education— Part 2. *The Journal of Adventist Education*, 42(5),17-32.
- Badley, K. (1994). The faith/learning integration movement in Christian higher education: Slogan or substance. *Journal of Research on Christian Education*, 3 (1), 13-34.
- Barclay, O. R. (1985). *The intellect and beyond*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Beck, D. W. (Ed). (1991). *Opening the American mind: The integration of biblical truth in the curriculum of the university*. Grand Rapids, MI: Baker Book House.
- Benson, P. L., y Eklin, C. H. (1990). *Effective Christian education: A national study of Protestant congregations—A summary report on faith, loyalty, and congregational life*. Minneapolis: Search Institute.
- Beverluis, N. H. (1971). *Christian philosophy of education*. Grand Rapids, MI: National Union of Christian Schools.
- Blamires, H. (1963). *The Christian mind*. London: SPCK.
- Blamires, H. (1978). *The Christian mind: How should a Christian think?* Ann Arbor, MI: Servant Books.
- Blamires, H. (1988). *Recovering the Christian Mind: Meeting the challenge of secularism*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Burgess, H. W. (1975). *An invitation to religious education*. Mishawaka, IN: Religious Education Press.

- Byrne, H. W. (1977). *A Christian approach to education: Educational theory and application*. Milford, MI: Mott Media.
- Calvin College Curriculum Study Committee. (1970). *Christian liberal arts education*. Grand Rapids, MI: Calvin College and Eerdmans Publishing Company.
- Carpenter, J. A., & Shipps, K. W. (Eds.). (1987). *Making higher education Christian: The history and mission of evangelical colleges in America*. St. Paul, MN: Christian University Press.
- Carper, J. C., & Hunt, T. C. (Eds.). (1984). *Religious schooling in America*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Clouser, R. A. (1991). *The myth of religious neutrality: An essay on the hidden role of religious belief in theories*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Crenchaw, F. K., & Flanders, J. A. (Ed.). 1984. *Christian values and the academic disciplines*. Lanham, MD: University Press of America.
- Davis, R. (Ed.). (1956). *An approach to Christian education*. London: Epworth Press.
- De Jong, A. J. (1990). *Reclaiming a mission. New direction for the church-related college*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- De Jong, N. (1989). *Education in the truth*. Lansing, IL: Redeemer Books.
- Dudley, R. L. (1992). *Valuegenesis: Faith in the balance*. Riverside, CA: La Sierra University Press.
- Fowler, S. (1990). Escaping cultural captivity in schooling. In S. Fowler (Ed.), *Christian Schooling: Education for freedom* (pp. 38-46). Potchefstroom, South Africa: Potchefstroom University of Christian Higher Education.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Gaebelein, F. E. (1968). *The patterns of God's truth: Problems of integration in Christian education*. Winona Lake, IN: BMH Books.
- Gangel, K. O. (Ed.). (1983). *Toward a harmony of faith and learning: Essays on Bible college curriculum*. Farmington Hills, MI: William Tyndale College Press.
- Gill, D. (1989). *The opening of the Christian mind: Taking every thought captive to Christ*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Hall, G. E., y Hord, S. M. (1984). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hall, G. E., y Loucks, S. F. (1978). *Innovation configurations: Analyzing the adaptations of innovations*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.
- Heie, H., y Wolfe, D. L. (Eds.). (1987). *The reality of Christian learning*. Grand Rapids, MI: Christian University Press.
- Holmes, A. F. (1971). *Faith seeks understanding*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (1975). *The idea of a Christian college*. Grand Rapids, MI: Eedmans.
- Holmes, A. F. (1977). *All truth is God's truth*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (1983). *Contours of a world view*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Holmes, A. F. (1994). What about student integration? *Journal of Research on Christian, Education*, 3 (1), pp. 3-5.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L., y Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jaarsma, C. (1953). *Fundamentals in Christian education. Theory and practice*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.

- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ACSD.
- Knight, G. R. (1989). *Philosophy and education: An introduction in Christian perspective*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Korniejczuk, R. (1994). *Stages of deliberate teacher integration of faith and learning: the development and empirical validation of a model for Christian education*. Doctoral dissertation, Andrews University.
- Malik, C. H. (1982). *A Christian critique of the university*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Miller, A. (1960). *Faith and learning: Christian faith and higher education in twentieth-century America*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Oppewal, D. (1985). *Biblical knowing and teaching*. Grand Rapids, MI: A Calvin College Monograph.
- Pazmiño, R. (1992). *Principles and practices of Christian education: An evangelical perspective*. Grand Rapids, MI: Baker Book.
- Rasi, H. M. (1993). *Worldviews, contemporary culture and Adventist education*. Unpublished paper.
- Ringenberg, W. C. (1984). *The Christian college: A history of Protestant higher education in America*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Robinson-Rumble, B. J. (1993). What makes educators read? *The Journal of Adventist Education*, 55(4), 16-20.
- Sire, J. W. (1976). *The universe next door*. Downers Grove, IL: Inter-Varsity Press.
- Sire, J. W. (1979). *How to read slowly: A Christian guide to reading with the mind*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

- Sire, J. W. (1990). *Discipleship of mind: Learning to love God in the ways we think*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Smith, R. (Ed.). (1972). *Christ and the modern mind*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- St. Olaf College Self Study Committee. (1956). *Integration in the Christian liberal arts college*. Northfield, MN: St. Olaf College Press.
- Steensma, G. J. y Van Brummelen, H. W. (Eds.). (1977). *Shaping school curriculum: A biblical view*. Terre, IN: Signal.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Brummelen, H. (1986). *Telling the next generation: Educational development in North American Calvinist Christian schools*. Lanham, MD: University Press of America.
- Van Brummelen, H. W. (1990a). Imaging God in learning. In S. Fowler (Ed.), *Christian schooling: Education for freedom* (pp. 139-154). Potchefstroom, South Africa: Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- Van Brummelen, H. W. (1990b). The curriculum: Developing a Christian view of life. In S. Fowler (Ed.), *Christian schooling: Education for freedom* (pp. 169-190). Potchefstroom, South Africa: Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- Van Brummelen, H. W. (1990c). The curriculum: Developing a Christian view of life. In S. Fowler (Ed.), *Christian schooling: Education for freedom* (pp. 155-168). Potchefstroom, South Africa: Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- Walsh, B. J., y Middleton, J. R. (1984). *The transforming vision: Shaping Christian world view*. Downers Grove: InterVarsity Press.
- White, E. (1903) *Education*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- Wilhoit, M. R. (1987, Fall). Faith and learning reconsidered; The unity of truth. *Faculty*

Dialogue, 9, 77-87.

Wilson, D. (1991). *Recovering the lost tools of learning: An approach to distinctively Christian education*. Wheaton, IL: Corssway Books.

Wolfe, D. L. (1987). The line of demarcation between integration and pseudointegration. En H. Heie y D. L. Wolfe (Eds.), *The reality of Christian learning* (pp. 3-11). Grand Rapids, MI: Christian University Press.