

PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL DOCUMENTO *EL ÉNFASIS*
DE LA ENSEÑANZA POR MEDIO DE AUNAR, A LA FUNCIÓN DE
DOCENTES, LA DE ORIENTADORES, EN UNA ESCUELA DEL
SISTEMA SEI.

Tesis presentada

por

Óscar Eduardo Pech Lara

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Mayo, 2008

PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL DOCUMENTO *EL ÉNFASIS*
DE LA ENSEÑANZA POR MEDIO DE AUNAR, A LA FUNCIÓN DE
DOCENTES, LA DE ORIENTADORES, EN UNA ESCUELA DEL
SISTEMA SEI.

Tesis presentada

por

Óscar Eduardo Pech Lara

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Mayo, 2008

Dedicatorias y Agradecimientos

A Sab, mi esposa. Sin tu apoyo incondicional; sin todo el tiempo que has cedido, y el llevar sobre ti el peso de la familia por todos estos años, este estudio, el completar la maestría, simplemente sería algo inconcebible. Yo no sé si fue paciencia, si fue resignación, o si fue la mejor combinación de ambas cosas, pero este documento definitivamente es para ti, Sab.

A Hyrum y Jared, mis hijos, mis amigos. Hijos, ustedes son el motor que me ha impulsado a terminar todo este trabajo. Si no me rendí a mitad del camino, fue sólo por ustedes.

A mi padre. Quien, sin tenerlas, me dio el amor por las letras.

A mi madre. Mujer con la capacidad estadista de un Churchill, la humildad de Gandhi, la tenacidad de Aníbal y la capacidad de descender por debajo del polvo con el único propósito de mostrar a sus hijos el camino a seguir. Este documento no es sino un pequeño homenaje, madre, a nombre de todos tus hijos.

A Menry. Yo no sé cómo le haces, Menry, para amalgamar en tus palabras la sabiduría con la bondad; la nobleza y la generosidad. Aprecio mucho menos el que por ti me haya metido a estudiar la maestría, que el inmenso valor de tu amistad.

A Javier Padilla. Hay personas que soportan el epíteto de maestro, cómplice, amigo, confidente, pero no conozco a nadie que pueda sobrellevar tales calificativos mejor, que Javier Padilla.

A mis sobrinos. Se espera que estas fatigosas páginas tengan algún beneficio para la humanidad pero, seamos sinceros, yo no espero que ustedes las lean, ni que les interesen. Si hay alguna enseñanza para ustedes en este estudio, se encuentra en esta página: Si alguna vez se escribe la historia de mi vida, ésta se llamará *Yo no soy un buen ejemplo*. Aprende de mí, y estudia tu maestría antes de llegar a los 30, cuando tu cuerpo y tu mente son ágiles y activos, y no sigas mis pasos.

A Yolanda Ramírez, constructora en buena medida de esta investigación y de su respectiva zona de desarrollo próximo. Maestra, su apoyo, su compañía, su amistad y su ánimo serán siempre recordados con mucho cariño.

A todos mis maestros. Si hay algo bueno en cualquier persona siempre es por causa de todos sus maestros. Quien no reconoce el legado que le han dejado sus maestros merece muy poco en esta vida. Mis maestros (que en buena medida están enumerados arriba y no ostentan dicho título legal) han sido numerosos. Agradezco de manera peculiar a Alejandra Laura Govea Garza, a Melba Julia Rivera Rapalo, así como a la invaluable ayuda de Magali Blanca Henric, a quien no conozco... En realidad en este estudio agradezco a todos los que a lo largo de mi vida me han enseñado algo, aunque no los mencione en este momento, aunque acaso nunca los haya identificado: muchas gracias.

PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL DOCUMENTO *EL ÉNFASIS DE LA ENSEÑANZA* POR MEDIO DE AUNAR, A LA FUNCIÓN DE DOCENTES, LA DE ORIENTADORES, EN UNA ESCUELA DEL SISTEMA SEI.

Resumen

En 2004, el Sistema Educativo de la Iglesia (SEI) lanzó *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, documento que busca cambiar la enseñanza, de un método expositivo, a uno centrado en el aprendizaje del alumno. El presente estudio, de corte mixto, buscó encontrar, mediante observación, encuestas y entrevistas, los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que debe poseer un docente a fin de transformarse en un docente-orientador al implementar dicho documento. El escenario del estudio fue una escuela del sistema SEI, en donde se realizaron entrevistas, encuestas y observación directa a profesores, alumnos y administrativos, a fin de determinar hasta qué grado se ha implantado dicho documento y, posteriormente, desarrollar las herramientas necesarias para instituirlo. Como resultado de esta investigación se logró capacitar a los docentes de la institución, se desarrollaron dos programas de capacitación periódicos, mismos que fueron aprobados para ser instituidos a partir del verano de 2008. Esta línea de investigación pertenece a la relacionada con el papel del profesor y la enseñanza en el proceso educativo, dentro del proyecto “El orientador educativo en México: perfil y percepción de su labor profesional”, donde se revisó el papel del docente como orientador del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Índice de contenidos

	Página
Dedicatorias y Agradecimientos	2
Resumen	4
Índice de contenidos	5
Índice de tablas y figuras	8
Introducción	10
Capítulo 1	14
Planteamiento del Problema	14
1.1 Contexto	17
1.1.1 Modelo educativo de la institución.....	18
1.2 Definición del problema	24
1.3 Preguntas de Investigación.....	26
1.4 Objetivo General	27
1.4.1 Objetivos específicos	28
1.5 Justificación	30
1.6 Beneficios esperados.....	31
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación	32
Capítulo 2	35
Fundamentación teórica	35
2.1 Antecedentes de la educación basada en competencias	35
2.2 Marco teórico	36
2.2.1 Los aportes de la Orientación en el sistema de competencias.....	40
2.2.1.1 Fundamentos de la Orientación Vocacional	40
2.2.1.2 Los modelos de la Orientación Vocacional	42
2.3 El papel del orientador vocacional ante la realidad mexicana.	44
2.4 La Orientación escolar en la enseñanza.....	46
2.4.1 Condiciones para el desarrollo de la tutoría	50
2.4.2 La orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	50
2.4.3 Aprender a aprender.	51
2.5 El <i>Énfasis de la enseñanza</i> en este contexto.	53
2.6 Algunos axiomas previos: la enseñanza que edifica.....	55
2.6.1 Enseñar por el Espíritu.....	56
2.6.2 Una enseñanza centrada en el aprendizaje	59
2.7 Síntesis.	64
Capítulo 3	66
Metodología	66
3.1 Enfoque metodológico	66
3.2 Método de recolección de datos	68
3.2.1 Procedimiento	71
3.2.2 El método	71

3.2.3 Técnicas.....	72
3.3 Población y muestra	73
3.3.1 Escenarios y eventos	74
3.4 Recopilación y metodología de análisis de datos	76
3.4.1 Manual de Codificación	76
3.4.2 Matriz de datos.....	76
3.4.3 Tipo de análisis	77
Capítulo 4.....	79
Resultados obtenidos	79
4.1 Manual de Codificación.....	79
4.2 Matriz de datos	80
4.3. Tipo de análisis.....	80
4.4 Aspectos del documento base a analizar	81
4.5 Análisis de resultados.....	83
4.5.1 Algunas aclaraciones: posible subjetividad en las respuestas	84
4.5.2 Aspectos sobresalientes	85
4.5.3 Aprender y enseñar por el Espíritu.....	88
4.5.4 Habito de lectura y estudio.....	92
4.5.5 Plan de estudios.....	96
4.5.6 Explicar, compartir y demostrar.....	99
4.5.7 Pasajes claves de las Escrituras.....	103
4.5.8 Objetivos, evaluación y retroalimentación	106
4.5.9 Algunos puntos controversiales.....	110
4.6 Síntesis.....	115
Capítulo 5.....	117
Conclusión, recomendaciones y sugerencias.....	117
5.1 Conclusión	117
5.2 Recomendaciones	119
5.2.1 La orientación escolar en la enseñanza.....	119
5.2.2 Seminario de preservicio.....	122
5.2.2.1 Capacitar basándose en principios.....	122
5.2.2.2 Aspectos de enfoque en la capacitación	124
5.2.2.3 El seminario propiamente dicho.....	127
5.3 Sugerencias.....	130
Referencias	133
Anexos	143
Anexo 1: El Énfasis de la Enseñanza para el Sistema Educativo de la Iglesia.....	143
Anexo 2: Instrumento para entrevista con director de la institución	145
Modelo educativo de la institución:	145
Datos generales de la institución y su ámbito social.....	145
Contexto donde está la institución	146
Fortalezas y debilidades de la institución.....	146
Anexo 3: El Énfasis de la Enseñanza para las escuelas del Sistema Educativo de la Iglesia	147
Anexo 4: Instrumento para entrevista dirigida con docente	149

Percepciones de educación/ Conceptualizaciones de la enseñanza / Formación en su didáctica general y específica.	149
Cultura del ambiente de aprendizaje:	149
Anexo 5: Instrumento de encuesta para el alumno.....	151
Padres de familia	151
Anexo 6: Carta de consentimiento de participación	152
Anexo 7: Carta de permiso de participación.....	153
Anexo 8: Prueba piloto	154
Anexo 9: Instrumento de recolección de datos para docentes.....	157
Anexo 10: Manual de codificación.....	164
Anexo 11: Matriz de vaciado de datos de encuesta a docentes.	178
Anexo 12: instrumento de recopilación de datos de alumnos.....	183
Anexo 13. Matriz de datos de respuestas de los alumnos	185
Anexo 14: Seminario de preservicio.....	187
“Seminario de pre-servicio en el SEI”	187
Anexo 15: Encuesta de evaluación al seminario de preservicio.....	196
Currículum Vitae.....	200

Índice de tablas y figuras

	Página
<i>Figura 1.</i> Porcentaje de docentes que consideran que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente.	68
<i>Figura 2.</i> Porcentaje de estudiantes que aprenden activamente por medio de preguntas, discusiones, y una participación efectiva.	68
<i>Figura 3.</i> Frecuencia con que los docentes informan a los hijos sobre el progreso de su(s) hijo(s).	69
<i>Figura 4.</i> El sistema de evaluación empleado por los docentes cumple con los requisitos de la organización a la que está incorporada la escuela.	70
<i>Figura 5.</i> Percepción del nivel en que el salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación por parte del profesor.	72
<i>Figura 6.</i> Percepción de hostigamiento por parte de los alumnos hacia los mismos alumnos con bromas o comentarios hirientes.	72
<i>Figura 7.</i> Percepción de que en la clase suele haber un espíritu de gozo y alegría.	74
<i>Figura 8.</i> ¿El docente fomenta entre los alumnos el hábito de la lectura?	76
<i>Figura 9.</i> ¿El docente enseña a sus alumnos técnicas de lectura?	77
<i>Figura 10.</i> Percepción de la pregunta: ¿los alumnos discuten lo que leen?	78
<i>Figura 11.</i> Percepción de la pregunta: Al iniciar el semestre, el docente otorgó un plan de estudios entendible.	80
<i>Figura 12.</i> Percepción de alumnos y docentes a la pregunta: ¿Se aplica el conocimiento al entorno global?	81
<i>Figura 13.</i> ¿Se le pide al alumno que explique, comparta y demuestre lo que aprende?	82
<i>Figura 14.</i> La clase incluye trabajo grupal efectivo.	83
<i>Figura 15.</i> Los métodos de enseñanza de los docentes suelen ser repetitivos.	84
<i>Figura 16.</i> El alumno siente que recae sobre él la responsabilidad de aprender, y así lo asume.	85
<i>Figura 17.</i> El docente enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras.	87
<i>Figura 18.</i> El docente da al alumno la oportunidad de testificar del evangelio en su clase.	88
<i>Figura 19.</i> Percepción de la eficacia de la evaluación del	90

conocimiento.

<i>Figura 20.</i> La evaluación es empleada como una parte de la enseñanza.	90
<i>Figura 21.</i> La evaluación es regular y continua, no sólo a fin de término.	91
<i>Figura 22.</i> La evaluación incluye proyectos internos.	91
<i>Figura 23.</i> Algunas percepciones de los docentes con respecto a <i>El énfasis de la enseñanza</i> .	93
<i>Figura 24.</i> Perspectiva de <i>El énfasis de la enseñanza</i> , en la enseñanza.	94
<i>Tabla 1.</i> Cantidad de veces que los docentes optaron por la respuesta: “no aplica”.	95

Introducción

En el nuevo milenio, la abrumadora aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida las formas de vida de la sociedad contemporánea, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre los actuales sistemas educativos (Michel, citado por Esteve 2003). Como respuesta a las nuevas demandas de la sociedad, en abril del 2004, el Sistema Educativo de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (SEI) publicó un documento base, *El énfasis de la enseñanza* (véase anexo 1).

Dicho documento tiene como meta el hacer un cambio en el tipo de enseñanza que se da dentro de las aulas del SEI, a fin de que deje de ser de tipo expositivo, y se centre más en el aprendizaje del alumno para, de esta manera, desarrollar seis competencias específicas en sus alumnos a fin de que los mismos pudieran desempeñarse adecuadamente al convertirse en egresados de las instituciones del SEI.

El propósito original del presente estudio consistió en indagar en qué sentidos los docentes se resisten al cambio en una escuela particular del SEI y, realizada dicha indagatoria, determinar qué estrategias se podrían aplicar a fin de desarrollar un espíritu de Orientador (donde orientador debe ser entendido más en el sentido de

guía o tutor) en los docentes de la institución para, finalmente, desarrollar los medios a fin de establecer las seis competencias enunciadas en los alumnos.

Conforme la investigación se desarrolló, hubo un cambio en los objetivos de la misma, y el investigador desarrolló un programa de capacitación, y buscó establecerlo en la institución de estudio, a fin de cumplir más plenamente con el propósito de que los docentes pudieran ser habilitados para cambiar sus métodos de enseñanza y alcancen la meta deseada. Dicha propuesta fue negociada, hasta que fue aprobada esa capacitación cíclica, y finalmente será puesta en práctica a partir del verano del 2008.

El propósito del primer capítulo de este estudio consiste en plantear la problemática del mismo, al mostrar el contexto geográfico, social y educativo en que se encuentra la institución de estudio, así como su modelo educativo. Posteriormente se procede a definir el problema, planteando las preguntas de investigación, así como los objetivos, tanto el general como los específicos; la justificación de la investigación, los beneficios que se espera esta investigación pueda aportar, así como las delimitaciones (y limitaciones) de la misma.

En el capítulo dos se desarrolla el marco teórico: se explican la necesidad, los aportes, fundamentos y modelos de la Orientación Vocacional, el papel del orientador vocacional frente a la realidad mexicana y, al mismo tiempo, se explica la necesidad que tiene el SEI de una enseñanza centrada en el poder del Espíritu Santo, que implica, en sí misma, una enseñanza centrada en el aprendizaje; se analiza el papel

de la Orientación Escolar en la enseñanza, así como el papel que juega el documento central, *El énfasis de la enseñanza*, dentro de este contexto.

Por su parte, el capítulo 3 comprende lo que constituye la metodología de esta investigación: Su enfoque, el método de recolección de datos, la población y muestra estudiada, así como el medio por el que se recopilaron los datos y la metodología seguida para efectuar el análisis de los mismos.

Posteriormente, el capítulo cuatro ofrece al lector los resultados obtenidos: tanto los aspectos sobresalientes del desempeño educativo de la institución como la manera en que dicha enseñanza cumple o no con los rubros especificados en *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, a saber, el lograr que los alumnos puedan aprender y enseñar por el Espíritu; Desarrollar hábitos de lectura y estudio; Comprensión del plan de estudios; Desarrollo de la habilidad para explicar, compartir y demostrar lo aprendido; capacidad para dominar pasajes claves de las Escrituras; Comprensión de los objetivos y, por parte del cuerpo docente, desarrollo de habilidad para evaluar y retroalimentar con mayor eficacia.

Finalmente, en el capítulo cinco, la conclusión y recomendaciones dadas por el investigador siguen dos grandes ramas: los medios que se pueden utilizar para ayudar al docente a ser un tutor eficaz en su práctica de enseñanza cotidiana y, por otra parte, la propuesta de capacitación constante que el investigador ha elaborado, y que acaso sea el logro más relevante de este estudio, y que el investigador denomina “El seminario de pre-servicio centrado en *El énfasis de la enseñanza*”.

Garry K. Moore (2007), uno de los líderes del Sistema Educativo de la Iglesia, hablando de los principios que consideraba vitales para los educadores, narró la siguiente experiencia acerca de su abuela: Ella y su abuelo tuvieron una tienda en su lejano pueblo por más de 50 años. Ella tenía una estufa de leña y carbón, que le ayudaba a darle una sazón especial a sus guisos, pero también requería mucho trabajo: alguien tenía que cortar la leña, cargarla hasta la cocina, prender el fuego, y entonces había que esperar hasta que la estufa se calentara. “Recuerdo cómo le corría el sudor por la cara mientras cocinaba en esa vieja estufa en el verano”, dice. Su abuelo pensó ayudarle, y le compró el más reciente invento de la época: una estufa eléctrica. Sin embargo, su abuela se sentía demasiado a gusto con la vieja estufa, sin importar que implicara mucho más trabajo, así como con la manera en que siempre había hecho las cosas. La estufa nueva permaneció en su caja, y hasta el día de su muerte ella siguió usando la estufa vieja. El mensaje del relato es claro: todo ser humano tiende a aferrarse a viejas estufas en su vida, así como en su trabajo particular. Pocos están dispuestos a sacar la estufa nueva de su caja, y a aprender a usarla bien. La resistencia al cambio es un fenómeno generalizado en las escuelas: docentes y administrativos encuentran su zona de confort, y difícilmente están dispuestos a hacer cambios, salvo que los cambios sociales y económicos de todo tipo, a partir de fines del S. XX, hace que sea prácticamente imposible resistirse a experimentar cambios continuos. En las siguientes páginas se exponen los desafíos y cambios que se requieren de un docente del sistema SEI, y el grado en que los mismos se han aferrado a su “vieja estufa de leña”.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

Como se ha dicho, este capítulo plantea la problemática del estudio; se explica la necesidad de la orientación escolar en el presente, el contexto donde se encuentra inmersa la institución de estudio, así como su modelo educativo a fin de que el lector pueda comprender las circunstancias que le facilitarán la comprensión del planteamiento del problema, así como el planteamiento de las preguntas de investigación, los objetivos que persiguió este estudio, la necesidad que justifica al mismo, a la vez que los beneficios que se espera este estudio pueda aportar, así como las delimitaciones (y limitaciones) del mismo.

Por lo general se denomina orientación a un conjunto de prácticas destinadas al esclarecimiento de la problemática vocacional; una suerte de trabajo eminentemente preventivo, cuyo objetivo central radica en proveer los elementos necesarios para posibilitar la mejor situación de elección, ya de carrera, ya de empleo, para cada individuo. Sin embargo, por las circunstancias propias de la economía de mercado y la cantidad incesante de cambios que se registran en la sociedad contemporánea, cada vez más personas, de más edades, requieren de constante apoyo por parte de un orientador, al grado que la orientación se ha

convertido en un aspecto fundamental de la identidad personal, misma que se construye a lo largo de la vida de cada persona.

López (2003c), sostiene que “El principal reto de los adultos en nuestros días es el saber enfrentar situaciones poco conocidas para ellos, pero que son de uso regular en los jóvenes”. El orientador debe conocer las características biopsicosociales de los jóvenes y niños de hoy, así como de evaluar condiciones contextuales e individuales (Sánchez y Valdez, 2003). Como se verá más adelante, son dos los desafíos que enfrentan los alumnos del SEI: el alcanzar un nivel alto en cuanto a valores morales, así como el tener la capacidad académica para desenvolverse ya en la educación superior, ya en el mundo laboral. Es por ello que el docente orientador debe planear o programar su intervención, haciendo uso de los beneficios o ventajas que poseen en detrimento de lo que es considerada situaciones de desafío o, incluso, de riesgo. Esta planeación debe tomar en cuenta a toda la comunidad educativa; a estudiantes, docentes, directivos docentes, sociedad y padres de familia.

Marqués (2005), habla de un “frenético avance científico actual”; de la necesidad de orientadores que puedan establecer cauces y “ofrecer guías seguras para navegar por esta sociedad cambiante que nos pone al alcance de la mano todo tipo de sugestivas, pero no siempre convenientes, posibilidades.”

Por lo mismo, es necesario que el concepto de Orientación se entienda en un sentido tan amplio como sea necesario, *v. gr.*: orientación para el desarrollo de la carrera, orientación psicopedagógica o, incluso, más específica, la orientación en los

procesos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, la orientación no es sólo tarea del profesional de la orientación, sino de todo docente y, pese a que más adelante se hablará de las habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes que deberá tener quien asuma esa función, el hecho es que se espera que el profesor, al tiempo que enseña, pueda orientar a sus pupilos valiéndose de los recursos que encuentre en su camino para favorecer y enriquecer la búsqueda de competencias que él mismo o la institución docente determinen (Boza *et al.*, 2005). Tarea que no puede realizarse ingenuamente, sino conociendo a profundidad la realidad social del estudiante (Arregui, 2003). Por lo mismo, en este estudio cuando se habla del papel que deben realizar los docentes como orientadores, la palabra “orientador” debe ser entendida como “capacitador”, “entrenador”, o “tutor”: alguien que ayuda a los alumnos a adquirir las competencias que la sociedad les requiere, independientemente del conocimiento secular marcado por el currículum formal.

Uno de los desafíos a los que se enfrenta el SEI, desde abril de 2004, es cómo hacer para implantar un modelo de enseñanza más cercano a los principios de aprendizaje constructivista y experiencial; al aprendizaje colaborativo; donde se tiende a desarrollar ciertas competencias entre los alumnos. Para alcanzar esta meta, se elaboró un documento base, *El énfasis para la enseñanza*, (SEI, 2004) a fin de especificar aquellos cambios que se requieren en la enseñanza en la enseñanza del sistema SEI, con un enfoque diferente en el papel del docente, así como con ciertas expectativas específicas con respecto a lo que se espera de los alumnos del SEI a nivel mundial, y la manera en que se espera que esto se lleve a efecto. Dicho

documento implica, entonces, un cambio en la manera de enseñar; un modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumno, menos que en la exposición del docente. Con una increíble visión de futuro, Woodruff (citado por SEI, 2002) dijo:

Es sobre el alumno que recae la responsabilidad del aprendizaje. Por lo tanto es a él a quien se debe poner en acción. Si el docente es la estrella del espectáculo, si sólo habla él y se encarga de todo, es por seguro que está interfiriendo en el aprendizaje de los miembros de la clase. (p. 14).

Luego entonces, el principal propósito de este estudio es buscar la manera de implantar *El énfasis para la enseñanza* en una de las escuelas del SEI ubicada en el Estado de Chihuahua, México.

1.1 Contexto

Acaso no suene hiperbólico enunciar que la única constante en la sociedad del nuevo milenio, consiste en los incesantes (y efímeros) cambios. Cambios que afectan al desempeño y las expectativas que la sociedad tiene con respecto a las escuelas. Existen nuevos modelos educativos, nuevas tendencias, como la orientación educativa, que ayudan no sólo en el aspecto meramente académico, sino en un esquema de prevención y de desarrollo humano (López, 2007); ideas que conmutan la forma tradicional en que los docentes impartían sus clases, a fin de adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los tiempos actuales; hoy por hoy el desafío tanto del docente como de la administración de las diferentes escuelas en este nuevo siglo implica no sólo descubrir estas nuevas herramientas, sino de hecho el instaurarlas dentro del aula de enseñanza.

Un ejemplo de lo anterior se da en la institución de estudio, que forma parte del sistema SEI. La institución abarca los niveles de secundaria y preparatoria, y su tamaño es más bien pequeño: 425 alumnos como límite. A fin de realizar un primer acercamiento a dicha institución se realizó una entrevista dirigida con el director de la misma (véase anexo 2: Instrumento para entrevista con director de la institución) Como resultado de dicha entrevista y de la observación *in situ*, esta escuela fue estudiada bajo los siguientes rubros:

1.1.1 Modelo educativo de la institución.

La institución de estudio, como parte del SEI en el Área México, cuenta con la siguiente visión:

Vemos a los oficiales y maestros del SEI, padres y líderes del sacerdocio unidos, capacitados y comunicados eficazmente, para inscribir e involucrar a un mayor número de jóvenes a venir a Cristo, sintiendo en sus corazones, inspirados por el Espíritu, el deseo de hacer las cosas que saben son fundamentales: graduar de seminario e instituto, ser misioneros, sellarse en el templo, desarrollarse académica y profesionalmente, ser felices de servir a su familia, a la iglesia y a la comunidad, permanecer fieles a sus convenios hasta lograr la exaltación. (SEI, Área México, 2005)

Esto es, queda claro que en las intenciones del SEI, se espera que cada joven egresado de sus escuelas sirva como misionero de tiempo completo y reciba las ordenanzas del templo, pero al mismo tiempo se desarrolle académica y profesionalmente, a fin de que ambos aspectos, el espiritual y el laico coadyuven a que el egresado alcance una vida productiva y feliz. Antes de seguir hablando de la visión, es preciso explicar un apartado aquí.

En las escuelas del SEI la enseñanza se divide en dos bloques o currícula: por una parte están todas las materias laicas que se imparten en cualquier escuela pública o privada, y por otro lado se imparte una sola materia de religión, denominada seminario, y que unifica en su currículum a todos los alumnos del SEI a nivel mundial. Vale decir, las escuelas del SEI funcionan como cualquier otra escuela, salvo por dicha materia de religión que los alumnos reciben diariamente.

Ahora, a fin de alcanzar la visión de que se habló con anterioridad, la escuela en la que se realizó este estudio, posee la siguiente y breve misión, que se cita omitiendo su nombre: La academia estudiada "...prepara estudiantes para servir como líderes bilingües mediante una educación espiritual, académica, tecnológica, física y cultural equilibrada". (SEI, Área México, 2005).

Al entrevistar al director de la institución, trascendió que la escuela no cuenta con un modelo educativo planeado y estructurado. En cuanto a la función de la educación, (Almaguer, 1998), el director de la institución recalcó el hecho de que la educación en esta escuela es fundamentalmente humanista, porque cuando se fundó en 1899, hace ciento ocho años, esa era la tendencia; una educación humanista con propensión hacia lo social.

La institución busca en sus alumnos egresados principalmente tres elementos a manera de perfil: el haber asimilado en su vida fuertes valores morales; que durante su estancia en dicha institución educativa los jóvenes adquieran el conocimiento y las competencias que les permitan sobresalir en sus estudios universitarios; que los jóvenes varones puedan servir como misioneros para la Iglesia

de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y que tanto jóvenes como señoritas reciban las ordenanzas del templo.

El perfil de ingreso que se busca en los docentes, en boca del director de la institución, es semejante: ser ejemplos de una vida moral fuerte y exitosa; poseer estudios mínimos de licenciatura; destacar en su preparación docente; que estén felices de trabajar con jóvenes, así como ser bilingües. Es decir, es claro que como docente de cualquier materia, laica o religiosa, debe poseer las estrategias, técnicas y capacidades que le permitan promover de manera satisfactoria un proceso educativo que competa a la materia que imparte como docente y, en ese sentido, debe ser competitivo como cualquier otro docente a nivel global al proporcionar a los jóvenes lo que se puede denominar preparación para el trabajo. Pero al mismo tiempo debe modelar en su currículum oculto aquellas cualidades morales que impulsen a los jóvenes a alcanzar la estatura espiritual que señala la visión del SEI y la misión de la institución, esto es, la educación para la vida. Esto es, el docente de esta institución debe poder no sólo informar, sino tener muy presente la perspectiva de formar a cada uno de los alumnos de la institución.

Datos generales de la institución y su ámbito social. La escuela que sirve de base para este estudio es una institución pequeña sin fines de lucro, con alumnado límite de 425 alumnos. Es parte de la Sociedad Educativa y Cultural que a su vez es parte del SEI. Como ya se dijo, el SEI se preocupa por dar dos tipos de instrucción a sus alumnos. Por una parte, fomenta el desarrollo intelectual secular. Se espera que sus egresados continúen su educación formal secular y que destaquen en la vida profesional pero, por otro lado y a la vez, se esfuerza por dar

instrucción religiosa que otorgue a sus estudiantes un cimiento firme de principios y valores que les hagan ser verdaderamente útiles, éticamente útiles, a su patria.

Vale la pena hacer la aclaración: si bien la búsqueda de conocimiento es una parte esencial de la filosofía de la Iglesia —dos frases pueden muy bien indicar hasta qué grado la búsqueda de conocimiento es importante: “La gloria de Dios es la inteligencia”, y “Es imposible que el hombre se salve en la ignorancia”; (Intellectual Reserve, edición de 1993) —, la parte en donde se pone más énfasis es en la educación religiosa. *El énfasis de la enseñanza* es un documento diseñado en el 2004 específicamente para el sector de educación religiosa y, en un afán de aplicarlo también a la educación laica, en el 2006 surgió *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* (véase anexo 3). El propósito de este estudio no es ahondar en la educación religiosa dentro del SEI: como se dijo arriba, ese es su punto de más fortaleza, sino en la implantación dentro de la institución de *El énfasis de la enseñanza* para el aspecto secular.

Es tradición que las escuelas del SEI destaquen en el aspecto secular en sus respectivas regiones, pero las circunstancias que imperan en el mundo contemporáneo implica ciertos cambios en los modelos de enseñanza que son necesarios a fin de mantener un nivel de competitividad acorde con las necesidades imperantes en la sociedad actual. En buena medida, lo que busca *El énfasis de la enseñanza*, así como *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, es precisamente mantener ese nivel de excelencia en educación que ha caracterizado a las escuelas del SEI.

Tal vez no huelgue aquí hacer una aclaración en cuanto a ambos documentos. Cada uno de ellos (véanse anexos 1 y 3) abarcan, cada cual por su parte, sólo una cuartilla. Resumen en esa extensión decenas de manuales, tratados de didáctica, así como publicaciones realizados por el SEI. Son un esfuerzo por plasmar toda la filosofía educativa del SEI en sólo seis puntos. Varias veces el investigador ha sugerido que el título acaso no sea el más adecuado, ya que el énfasis de facto no se dirige hacia la enseñanza, sino hacia el aprendizaje, por lo que en varias ocasiones se ha sugerido un cambio de título a *Énfasis de la enseñanza-aprendizaje*, por ejemplo, o definitivamente a *Énfasis del aprendizaje*. Sin embargo, a fin de que el docente no olvide que finalmente es sobre él que recae la responsabilidad de aplicar esos seis puntos en la enseñanza cotidiana, se ha conservado el título de *El énfasis de la enseñanza*, así como el de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

El colegio estudiado se encuentra en un área semirural (Colonia Juárez, Chihuahua, poblado de no más de 2,000 habitantes), por lo que la mayor parte de sus alumnos provienen de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, ciudad ubicada a 30km de distancia. La población en esta región es sumamente heterogénea, componiéndose de grupos étnicos o religiosos que interactúan en diferentes grados entre sí: mestizos, chinos, mormones, Le Barones, menonitas, y rarámuris, así como de algunas pocas personas provenientes de los EUA, pero que no logran ser un cuerpo homogéneo. La historia de esta región, desde el S. XIX, está cargada de sucesos que hacen que a lo largo de la historia se hayan dado fricciones fuertes, tanto por desigualdades económicas, como religiosas, raciales y culturales; Algunas se remontan a la Revolución Mexicana, y otros principalmente a la Reforma Agraria.

Los ingresos de que dispone la institución se distribuyen de la siguiente manera: 75% proviene de su patrocinador: La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días; 23% proviene de la colegiatura aportada por los estudiantes; 2% de donaciones: en su momento dos filántropos dejaron un fondo para becas que se dan a alumnos de muy escasos recursos. Esto influye en que el nivel socioeconómico del alumnado esté distribuido de la siguiente manera: Clase alta, 10%; clase media alta, 20%; clase media 25%; clase media baja, 40%; clase baja, 5%. El nivel económico del cuerpo docente no es muy alto: por política de la empresa, se busca que el pago a los empleados sea un poco por arriba del promedio del mercado en el país.

De las fortalezas de la institución pueden citarse principalmente tres: 1, Altos principios morales; sus valores son firmes y sus propósitos claros. 2, Ser una institución bilingüe y bicultural: la inmensa mayoría de sus egresados realizan sus estudios en el extranjero, impulsados por la institución, que les ayuda a conseguir becas en diversas universidades norteamericanas. 3, Un muy destacado nivel académico.

Por otra parte, sus debilidades, que surgen o se relacionan con el carácter geográficamente aislado de la institución, son los intereses creados, los privilegios a algunos sectores del estudiantado, el contraste entre la teoría de la institución y la práctica, así como el racismo y la discriminación social; factores que hacen que a nivel directivo no pocas veces se busque mantener fuera de la institución las normas, procedimientos, políticas e instrucciones que vienen de la mesa central del SEI; elementos tales como el documento base, *El énfasis para la enseñanza*, que busca

dar a los alumnos al menos seis competencias específicas que se requieren de ellos como egresados de la institución.

Al platicar con los docentes y alumnos al respecto (véanse anexos 4 y 5), trascendió que ellos desconocen de facto el contenido del documento base, que marca el rumbo hacia donde debe dirigirse el esfuerzo de los integrantes del SEI.

Descripción de los actores. Se ha hablado ya del perfil de los alumnos; éstos provienen de culturas, religiones, razas y niveles sociales y educativos sumamente diversos: en esta escuela extremadamente peculiar, conviven jóvenes desde la clase más alta, hasta la más baja, con todos los matices intermedios. Los docentes son 28 en total. Sus edades oscilan entre los 23 y los 63 años, con un promedio de 42.3 y una desviación estándar de 9.3; 68% se ubica en ese estándar. Seis se encuentran en los 30's; doce en los 40's y seis en los 50's. 15 de ellos son hombres, 13 mujeres. Su escolaridad se distribuye de la siguiente manera: cinco han cursado el *college*; trece la licenciatura, y diez la maestría.

1.2 Definición del problema

Acaso por la falta de un modelo educativo que unifique la impartición de clases en la institución de estudio, en ella conviven armoniosamente el caos y el orden; los aspectos buenos y los deficientes. Si bien es cierto que los diversos aspectos citados anteriormente generan una amplia flexibilidad para interactuar en el aula, también es cierto que cada docente sigue su propia didáctica, creando sus propios recursos sin una estructura relevante, con poca o nula diferenciación entre el uso de técnicas y estrategias (Almaguer, 2003), donde se da frecuentemente "la confusión en cuanto a

las habilidades o competencias a lograr" (Ramírez, 2004, p.2), No sólo dentro del aula de enseñanza, sino incluso dentro de la institución como un conjunto. Si bien es cierto que lo anterior puede verse como una fortaleza, en el sentido de que hay mucha flexibilidad, también es cierto que se vuelve una debilidad, por causa de que se genera una falta de enfoque y/o de dirección en la enseñanza, por lo que en un primer sondeo y visita a las clases de los maestros quedó claro que se hacía caso omiso de las pautas marcadas por *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, el documento central, que debería dar cohesión y fuerza a la enseñanza. Como se verá más adelante, el propósito de dicho documento es alcanzar, entre otras cosas, un aprendizaje de tipo colaborativo, más constructivista donde el docente, más que una autoridad que se sienta a dictar cátedra, se volviera un orientador a fin de que el alumno aspire no sólo a la memorización, sino a otras metas, como la comprensión del tema, el cultivo de habilidades de pensamiento, así como el desarrollo de actitudes o la construcción del conocimiento (Barrera, 2003, p.5; Lomas, 1999).

En conclusión, un primer acercamiento parecía señalar al investigador la necesidad de convertir a directivos y docentes al documento central, a fin de que este nuevo tipo de enseñanza pudiera permear en los salones de clase y los docentes adquieran la función de orientadores educativos, a fin de que los alumnos pudieran alcanzar las competencias que se esperan de ellos. Ahora, como se verá más adelante, dicha inquietud inicial evolucionó hacia una pregunta de investigación, que será tratada en el siguiente apartado.

1.3 Preguntas de Investigación

Siguiendo la terminología de Giroux y Tremblay (2004, p. 38), ésta no será una investigación básica o pura, sino una investigación aplicada, en tanto su propósito es encontrar posibles soluciones a una necesidad dada; se pretende estudiar un problema concreto con objeto de proponer un plan de acción.

Al reflexionar sobre la condición de la enseñanza en la institución de estudio, la pregunta inicial para la investigación quedó formulada de la siguiente manera: Dado que el documento base, *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* se dio hace cuatro años en las oficinas centrales del SEI y no ha logrado implementarse, ¿Cuáles son los factores que han impedido la implantación de dicho enfoque de enseñanza centrado en una mayor participación por parte del alumno, y qué cambios se necesitan hacer en la mente de docentes y administradores para que pueda implantarse adecuadamente dicho enfoque de enseñanza en las clases cotidianas de la escuela estudiada? Esa es la pregunta detonadora, la principal. A partir de ese punto surgen otras preguntas: ¿En dónde radica la causa? ¿En los docentes, en los administrativos, o es algo que viene de todavía más alto en el organigrama? Y una vez que se ha detectado la causa, valdría la pena hacerse las siguientes preguntas, todavía más importantes: ¿Qué es lo que se puede hacer a fin de facilitar la instauración de dicho documento base en la institución? Y, lo más importante: ¿Cuáles son las herramientas que necesita el docente común a fin de transformarse en un orientador eficaz gracias al uso del *Énfasis para la enseñanza*?

Acaso no huelgue aclarar que conforme la investigación avanzaba, fue tomando un curso diferente del previsto. El investigador cayó en cuenta que no bastaba con encontrar las herramientas mencionadas con anterioridad, sino que hacía falta encontrar los mecanismos que hicieran plausible instaurar dichas herramientas mediante un ciclo de capacitación continua, por lo que la pregunta de investigación cambió a lo largo del estudio, para llegar a ser: “¿Cómo realizar un ciclo de capacitación continua para los docentes del SEI tomando como base el documento *El énfasis de la enseñanza?*” Y, pese a que esa era la pregunta que guiaba la investigación, hubo otra subyacente y que de un modo u otro se mantuvo constante en esta investigación: ¿En qué medida el documento *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, como una propuesta educativa del SEI, orienta la labor docente en los maestros del SEI?

1.4 Objetivo General

Luego entonces, el Objetivo general radicó, primero, en hacer una investigación cuyo propósito inicial consistió en indagar para medir hasta qué grado se había instaurado el documento base en la institución de estudio. Segundo, ahondar en la investigación para determinar qué elementos impedían la implementación del documento *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*. Tercero, realizar un proyecto de capacitación como propuesta de implementación de dicho documento en la escuela investigada y, con ello, dar a los docentes de dicha academia las herramientas que transformarán sus métodos tradicionales de enseñanza, para cambiar de un proceso de enseñanza aprendizaje de tipo

expositivo, a uno centrado en el aprendizaje del alumno, por medio del ciclo de capacitación continua antes mencionado, a fin de que incluso cuando fueran contratados nuevos docentes a la institución de estudio, éstos pudieran recibir la filosofía de enseñanza que el SEI plantea en el documento *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

Tal vez no esté por de más recalcar que todos los docentes reconocieron haber escuchado alguna vez acerca del documento base, pero nunca habían recibido una capacitación en cuanto a la manera de implementarlo. Fue por ello que el investigador consideró que era un gran área de oportunidad desarrollar todo un seminario de capacitación que pudiera orientar a los docentes en su práctica cotidiana, como se especifica en el apartado 1.6, Beneficios esperados.

1.4.1 Objetivos específicos

Por lo mismo, tratando de hablar de manera muy concisa, y arriesgándose a ser demasiado reiterativo, se puede afirmar que el objetivo del presente estudio radicó en encontrar los métodos que permitieran la implementación del *Énfasis para la enseñanza para las escuelas* en la institución de referencia, como una de las escuelas del SEI; en encontrar los medios para realizar un ciclo de capacitación continua para los docentes del SEI tomando como base el documento *El énfasis de la enseñanza*, para que el mismo regule y uniforme la enseñanza en la escuela de estudio.

Durante el proceso que llevó este estudio, mediante la observación, y por medio de una serie de entrevistas y encuestas, se recopiló información, misma que fue analizada para determinar los medios que coadyuvarán a que los docentes logren asumir la importancia del documento base, a fin de entenderlo y, posteriormente, se conviertan a la filosofía del mismo y, por otra parte, los alumnos, logren las siguientes competencias, que son los seis puntos que constituyen *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, y que pueden considerarse como los objetivos específicos de este estudio:

- Lograr que los alumnos alcancen un mejor dominio del contenido
- Que los mismos desarrollen hábitos de lectura, así como:
- Capacidad para analizar textos
- Aplicación de textos en su vida diaria
- Capacidad para enseñar a sus semejantes
- Comprensión más profunda de objetivos, principios y doctrinas.

Como se ha dicho antes, *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* tiene dos aspectos diferentes: por una parte, se espera que cambie el tipo de enseñanza en los docentes, y por otra se espera que enseñe a los alumnos a enseñar. Con respecto al primer aspecto, el cambio en el modelo de enseñanza, algunos objetivos específicos de esta investigación son 1. Ayudar al docente a superar su calidad como tutor. 2. Otorgarle herramientas didácticas calificadas a fin de que mejore su práctica de enseñanza cotidiana. 3. Darle un marco referencial que le sirva de apoyo a fin de orientar su desempeño diario.

1.5 Justificación

Dice un refrán inglés: “No intentes esconder nada de tu sacerdote, de tu médico, de tu abogado”. Hay aspectos del nuevo milenio, como la globalización, que no vale la pena ni siquiera intentar negar o esconder. Se esté o no consciente de ellos, traen a la vida cotidiana consecuencias innegables. Algunas consecuencias de la sociedad actual son el problema de la falta de educación como un factor de exclusión social. La Organización de Estados Americanos –OEA– (2003), indica que La realidad de la pobreza es actualmente preocupante en América Latina. Afecta a más del 45% del total de los habitantes de la región. A su vez, la extrema pobreza o indigencia llega a afectar aproximadamente al 20% de la población, y la OEA insiste en que la educación es un factor básico para la inclusión social, Mientras que el Banco Interamericano de Desarrollo, o BID, (1998, p. 6) señala la urgente necesidad de un cambio en la educación; realizar una reforma educativa donde Los docentes, puedan en realidad ser considerados como socios en dicha reforma, ya que constituyen la parte central; quienes ponen en práctica las innovaciones en el aula. En dicho documento, el BID subraya el hecho de que los docentes no sólo deben tener el conocimiento, sino tener acceso a las técnicas pedagógicas más efectivas, lo que implica que “deben ser capacitados, supervisados, incentivados, responsabilizados y promocionados”. Esta meta puede ser alcanzada al implantar *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, como un método de enseñanza, ya que cambia el enfoque de la misma, como se ha dicho, a dejar de centrarse en lo que el docente enseña, para concentrarse en lo que el alumno aprende. La UNESCO

(2002, p. 12), en su *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, enfatiza la necesidad de realizar un cambio de una educación escolar, a una sociedad educadora, donde el docente asuma un rol diferente al que se ha dado continuamente en una enseñanza meramente expositiva. De la misma manera, la UNESCO (2004) señala en el *Informe de seguimiento del programa Educación Para Todos 2005*, la necesidad de enfocarse en “El imperativo de la calidad”. El punto número cuatro de los siete es precisamente “buscar una pedagogía más flexible, que no busque únicamente la memorización”. Luego entonces, es necesario implantar en toda institución educativa una educación basada en un aprendizaje constructivista y experiencial, tanto como es vital encontrar un procedimiento para instaurar dicha educación.

1.6 Beneficios esperados

De manera un tanto general, se puede afirmar que el propósito de este estudio fue, por una parte, contribuir al mejoramiento de la situación educativa al encontrar los medios que permitan hacer de un profesor, un mejor orientador no en un ambiente abstracto, sino en la práctica docente cotidiana, cambiando el enfoque de la educación, de un sistema expositivo convencional, a una educación centrada en el aprendizaje del alumno, logrando de esa manera el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, al lograr establecer un sistema de enseñanza acorde con las necesidades tanto del nuevo milenio, como del SEI en su búsqueda de preparar alumnos más y mejor preparados en las competencias antes mencionadas, así como en los valores morales que son característica del SEI. Y que,

por otra parte, se espera preparar una nueva generación de graduados, mejor preparados para los desafíos de aprendizaje a nivel superior, con mayores capacidades de memorizar, compartir, de ejercer una conciencia crítica; de analizar, a fin de que ellos mismos puedan practicar una enseñanza de calidad, pero, por encima de todo, con un más alto nivel moral y espiritual.

Sin embargo, de manera práctica, los beneficios esperados en buena medida se dieron a lo largo de la realización del presente estudio: los docentes fueron capacitados, el *Énfasis de la enseñanza para las escuelas* se les dio a conocer, conocieron las bondades del sistema y se empezó a practicar en la enseñanza cotidiana, al tiempo que se desarrolló un seminario o taller práctico de capacitación para el personal docente, mismo que fue aprobado por los dirigentes del SEI a nivel nacional, por lo que será impartido de manera constante en la institución de estudio a partir del verano del 2008.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

Al delimitar esta investigación, y siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2003), parece claro que, ya que el presente estudio no se basa en la medición y el análisis de datos con cifras, ni pretende “alcanzar conocimientos de alcance general a partir de un estudio en profundidad de un pequeño número de casos”, sino que lo que se pretende es comprender las circunstancias y variables que se necesitan manejar a fin de implantar un determinado documento base en una organización dada, el enfoque del estudio requirió una investigación, si no

absolutamente cualitativa, sí un método mixto, en donde se emplearon tanto el método cualitativo como el cuantitativo.

Bajo esa perspectiva, el presente estudio propende a analizar las circunstancias en que se da la enseñanza en el interior de la esta institución, ubicada al norte del estado de Chihuahua, análisis que se basó en la observación, la entrevista y la encuesta, buscando específicamente los aspectos que tengan que ver tanto con la implantación de *El énfasis para la enseñanza*, como con *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, así como a identificar las herramientas que ayudarán al docente del colegio estudiado, con el propósito de transformar sus métodos tradicionales de enseñanza, para cambiar de un proceso de enseñanza aprendizaje de tipo expositivo, a uno centrado en el aprendizaje del alumno.

Debido a las restricciones de tiempo, se delimitó el período de observación y de entrevistas para que éstas estuvieran comprendidas entre el día 20 de agosto, al día 5 de noviembre de 2007. La investigación se llevó a cabo con la totalidad de docentes y directivos que conforman la institución; en cuanto a los alumnos, considerando que los alumnos de preparatoria tienen una mayor madurez, se encuestó a todos ellos, no así con la población de nivel secundaria (Giroux y Tremblay, 2004, p. 93).

De igual manera, al indicar las limitaciones del presente estudio, acaso no huelgue mencionar el tiempo, la disposición que mostraron tanto los directivos de la institución, como el equipo docente: pretender implantar un modelo de educación diferente puede sacar a alguien de su “zona de confort”, lo que al mismo tiempo

puede ser considerado ya como agresión, ya como amenaza latente; muchas veces implica pedirles que dejen de usar esa “vieja estufa de leña” de que se ha hablado. Vale la pena hacer la aclaración, no se pretende ser reformador, pero sí traducir en términos educativos las prácticas cotidianas para alcanzar el objetivo de implantar el documento base en la institución estudiada.

Capítulo 2

Fundamentación teórica

2.1 Antecedentes de la educación basada en competencias

Allá por el S. IV a.C., Mencio contaba la siguiente fábula, originaria de su país, China. A un hombre del reino de Sung le parecía que los vástagos de los campos de su hijo no crecían lo bastante rápido. En vista de ello, dio a cada uno de ellos un fuerte estirón, después de lo cual se fue a su casa, casi exhausto. “Hoy estoy muy cansado”, dijo a su familia. “He estado ayudando a los brotes a crecer”. Su hijo salió corriendo a su campo y encontró todas sus plantas muertas. El autor finaliza diciendo: “Casi todos querrían ayudar a los vástagos en su crecimiento; pero algunos consideran todo esfuerzo inútil y no lo intentan; ni siquiera desbrozando el campo. Otros tratan de ayudarles dándoles un estirón. Esto, por supuesto, es peor que inútil” (Meng Ko, citado por Wei Chin Chi, edición de 2003, p. 65).

Si esto era correcto hace veinticuatro siglos, hoy día lo es angustiosamente más. Las proteicas circunstancias del S. XXI hacen que la educación de los jóvenes tenga un carácter prioritario, donde no hay lugar para que docentes se aferren a sus viejas estufas de leña. Por ello Argudín (2005, p. 27) señala la necesidad de que establezca un cambio en la educación que satisfaga las necesidades de la práctica

laboral contemporánea y, propone la autora, “este proceso debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la *consonancia* entre los *conocimientos*, las *habilidades* y los *valores*.”

Y es precisamente con respecto al sistema de competencias que, por su parte, Ginés Mora (2004) plantea la necesidad de un cambio educativo en las instituciones, a fin de que haya una mayor coherencia, tanto entre los diferentes conocimientos que se enseñan en el interior del aula, así como de éstos para con la realidad laboral a la que se enfrentarán los alumnos al convertirse en egresados, a fin de satisfacer a conciencia las necesidades de la sociedad de conocimiento; señala los diferentes modelos de enseñanza: el alemán, centrado en el conocimiento *per sé*; el francés, que busca satisfacer las necesidades del Estado; el anglosajón, que busca dar la medida a las necesidades y deseos del individuo; pero él habla de un cuarto modelo, *ad hoc* a las necesidades del presente: un modelo que responda, si no de un modo mercenario a las necesidades del mercado, sí a las demandas de la sociedad del conocimiento.

2.2 Marco teórico

En este apartado se discutirán los criterios de educación basados en competencias. Se mostrará en qué consisten, así como las vertientes que pueden llegar a tomar; la manera en que pueden transformarse en algo opresivo y deshumanizado y cómo, al unirlos a un método fenomenológico, pueden llegar a

constituirse en algo que en verdad haga crecer al individuo en su aspecto humano, vertiente que está contenida en *El Énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

Para Argudín (2005) y Ginés Mora (2004), en buena medida el mundo educativo debe trabajar en función del mercado. Sin embargo, esta idea es fuertemente cuestionada por Brundrett (2000), quien dice que el modelo de competencias tiene una serie de carencias desde el momento de su concepción: no se adapta a toda persona, realidad o circunstancia; no mide fácilmente ciertas cualidades; crea una necesidad compulsiva de evaluación que suele enajenar al estudiante y al futuro empleado; se establece como un requerimiento categórico; su mentalidad es estrecha y conductista: mata la libertad de cátedra y no permite la libertad ni el individualismo: Coarta el albedrío del individuo; encaja sólo en el mundo capitalista: en la ideología de mercado neo-liberalista; su modelo es pobremente reduccionista; no encaja en la realidad; subestima la complejidad de la administración educativa; ignora las circunstancias individuales, antecedentes o preferencias de estilos educativos. En ese mismo tono, Sullivan y Higgins (1983), casi dos décadas atrás, previeron lo dicho por Brundrett, y agregan que el modelo de competencias es desapasionado o deshumanizado; limita la creatividad; por su afán de estandarizar, hace que conocimiento importante puede ser subestimado; y es sumamente difícil de implantarlo de manera efectiva porque se ignora cómo establecer normas que midan efectivamente la competitividad.

Sin ser globalifóbicos, estos autores dejan ver que el modelo de competencias, como la misma globalización, por más bondades que tenga, puede

ser algo muy *orwelliano*; muy de 1984. Sin embargo, el reverendo Hackett (2001), analiza estos aspectos, los reconoce, y aporta una solución plausible: el modelo de competencias puede aunarse a una práctica reflexiva, por medio de una adecuada orientación vocacional, que reúna las siguientes características: Que sea informal; que lleve al autocuestionamiento; que explore métodos alternativos de pensamiento; que sea escéptico con respecto a la universalidad; que busque hacer que los estudiantes sean reflexivos. La propuesta de este autor es que un modelo de competencias, matizado por esta práctica, con Orientadores Vocacionales bien capacitados, puede llevar a un nuevo modelo, donde se pondere el pensamiento creativo, la solución de problemas, el trabajo de equipo, la necesidad de seguir aprendiendo, así como la capacidad de gestión, lo cual se aplica perfectamente a la esencia del *Énfasis para la enseñanza para las escuelas*.

Garavan & McGuire (2001) señalan que las competencias pueden desarrollarse desde una perspectiva positivista, y que entonces se contaminan al relacionarse con oportunidades de ascenso o desarrollo de carrera en la Institución, donde el empleado es percibido como un mero instrumento utilitario y se tiene sobre él un control estricto de dirección cerrada de tal manera que hay un permanente ajuste en los objetivos de los empleados: los objetivos sirven a los fines de la empresa y del mercado, no a los del empleado, lo cual a su vez genera un ambiente conductista, que no considera el albedrío del empleado; Trabajo y empleado son dos cosas separadas. Pero, dicen los autores, las competencias también pueden ser enfocadas o manejadas desde una perspectiva fenomenológica, que libera del

positivismo y de la estandarización de tipo, para usar esa palabra de nuevo cuño y tan de moda, que abarca lo local y lo global: *glocal*. Bajo este modelo, la competencia es algo interno: es la manera en que el individuo experimenta el trabajo y no compite contra sus compañeros, sino consigo mismo.

En ese sentido, es claro que importan las características individuales o de las organizaciones; este modelo, visto como herramienta de estructura, facilita la comunicación entre la educación que se recibe en el aula, y el campo laboral; son denominadas “las nuevas competencias descentralizadas” (*The New Core Competence*) Esas “Comunidades de competencia” (Smith, 2005), surgen como una respuesta a la complejidad de la globalización, buscan el recogimiento de información, la evaluación de la competencia, y la aplicación de la información, pero donde quien dirige no es el mercado o las empresas a las que las escuelas enviarán sus egresados, sino, como indica Jacobson (2005), el propósito es reorganizar la educación en comunidades de aprendizaje donde se conecten escuelas, negocios y comunidad, o padres de familia, a fin de trabajar de manera conjunta, esto es, crear lazos que conecten escuelas, negocios y comunidad; redes de trabajo de equipos de aprendizaje donde escuelas y empresas trabajan enfocadas en desafíos comunes, y trabajan a lo largo de la educación, desde la primaria hasta la universidad, y en las empresas, en aprendizaje colaborativo, a fin de lograr la competencia laboral, la normalización de las competencias, y la certificación de las competencias (Cejas, 2005), Mientras que, por su parte, Donoso y Figuera (2007) señalan la importancia de la Orientación Vocacional como un punto clave con pasos concretos y específicos

en los procesos de inserción del graduado en el complejo tejido del mundo laboral. En palabras de Docampo (2001, pp. 2), es preciso hacer adecuaciones a la relación escuela-campo laboral, relación donde por lo general suele darse “una tensión entre quienes están convencidos de la utilidad del conocimiento, y quienes apuestan por concentrarse en el conocimiento de lo útil, donde él aboga por lo primero; por dejar de lado la perspectiva utilitaria del ser humano y sugiere centrarse en el aprendizaje del alumno; preocuparse de manera prioritaria por los procesos de aprendizaje. Como podrá apreciarse más adelante, ese es el centro de este estudio: ayudar a que el docente se transforme en un orientador, con el propósito de lograr que la educación se centre en el aprendizaje.

2.2.1 Los aportes de la Orientación en el sistema de competencias.

En otras palabras, a fin de implantar de la mejor manera tanto *El énfasis para la enseñanza*, como *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, se requiere que los profesores sean no sólo docentes, sino orientadores en todo sentido de la palabra. Para ello, es necesario repasar de manera breve los fundamentos, evolución y aplicación de la orientación Vocacional.

2.2.1.1 Fundamentos de la Orientación Vocacional

Bisquerra (1996), indica que la orientación educativa surge en los Estados Unidos como una práctica empírica y sin formulaciones teóricas, las cuales vendrán después (“Las teorías reúnen, en forma orgánica, lo que de otro modo sería un conjunto desordenado de observaciones empíricas”, dicen a coro Sebastián,

Rodríguez y Sánchez, 2003) y, si bien se pueden rastrear sus antecedentes históricos hasta Platón, Sócrates y Aristóteles, lo cierto es que la orientación en el S. XX al fin se divide en dos grandes ramas: La Orientación educativa, que surge con Jesse B. Davies (Citado por Bisquerra, 1996), que se enfoca en el ambiente escolar, particularmente en la mejora de vida de los individuos, al prepararlos para su futuro social y profesional, mientras que Parsons (citado por Bisquerra, 1996) crea un enfoque actuarial, que es el que mejor se adapta al presente estudio y tiene como meta el autoanálisis, conocer el mundo del trabajo, así como el ajustarse a la tarea apropiada.

Con una perspectiva diametralmente opuesta, Tena (citado por ITESM, 2006b) indica que la modalidad actuarial "consiste en un diagnóstico vocacional a través de pruebas psicológicas"; consiste en la aplicación de una batería de pruebas psicológicas (de inteligencia, personalidad, de intereses y de valores) y cuyos resultados sirven casi siempre, dentro de la Orientación Profesional, para indicar las profesiones más adecuadas para un adolescente. Acaso no huelgue traer a colación el hecho de que en México se trabaja más con grupos y de una forma superficial, que de manera individual y profunda. Para la validación de este dato se comparte la siguiente información concluyendo así con una reflexión de la SEP acerca de la necesidad de la Orientación Profesional en México:

En México la Secretaría de Educación Pública (SEP, citado por ITESM, 2006b) argumentó la necesidad de ofrecer servicios de orientación, pero con un enfoque grupal. (Sánchez y Valdés, 2003) comentan lo siguiente al respecto:

Resulta obvio que el futuro de la Orientación en Latinoamérica requiere de replantear la labor profesional del orientador y retornar al enfoque de atención individualizada a los problemas de los alumnos. Ciertamente la implantación de servicios de orientación eficaces representa una importante inversión en infraestructura educativa y en contratación de personal específicamente preparado para desempeñar las tareas y confirmar con éxito los retos.

En pocas palabras, el uso de modalidades como la Actuarial puede ser útil si se le enfoca para lograr el autoanálisis, conocer el mundo del trabajo, así como el logro de determinadas competencias. Como afirma Álvarez (citado por Sebastián *et al.*, 2003) “Se puede afirmar que detrás de cualquier tipo de intervención orientadora subyace una teoría formal, informal o bien implícita”, lo cual dirige al lector hacia el siguiente apartado.

2.2.1.2 Los modelos de la Orientación Vocacional

Bisquerra (2001), al hablar de los modelos en orientación psicopedagógica, los agrupa en cuatro familias: los teóricos, los básicos, los mixtos y los organizativos. **Los modelos teóricos** surgen de corrientes ideológicas, en abstracto. Pese a que Bisquerra indique que estos modelos con dificultad se adaptan bien a la realidad, lo cierto es que en buena medida lo que se trata de implantar con el *Énfasis de la enseñanza para las escuelas*, es un modelo teórico. Los **básicos** son modelos primarios o fundamentales, por lo que en la práctica es muy raro encontrarlos en forma pura. Sus tres modelos fundamentales son el clínico, el de programas y el de consulta. En tanto el de programas tiene como fin el alcanzar determinados objetivos, dentro de los básicos es éste el que más se adapta a las necesidades de este estudio. Los **mixtos** son modelos que surgen para satisfacer las necesidades de un

contexto determinado, como en este caso. Por el tipo de intervención que se requiere, se sugeriría un modelo que tienda hacia lo grupal, no a lo individual; que sea directa, es decir, que el orientador o docente centre su atención en el destinatario o estudiante, y no que sea indirecta, donde un intermediario o colaborador actúe entre el docente y sus estudiantes; que sea interna, es decir, que los orientadores sean los docentes, y no externa, donde gabinetes psicopedagógicos privados son contratados para implantar la orientación; debe ser proactiva, ya que se pretende desarrollar habilidades, y no reactivo, donde se centraría en solucionar alguna necesidad de carácter correctivo. Finalmente, los **modelos organizativos** responden a las necesidades específicas de una organización; en buena medida, como en este caso en particular, se trata de modelos institucionales o particulares que se inspiran en modelos teóricos pero se apoyan en los modelos básicos. En este caso, en el de programas.

Por supuesto, no basta con meramente plantear una serie de modelos. García (1996) señala la necesidad de una adecuada programación e intervención tutorial, diferenciada según los distintos contextos, ciclos, niveles y edades de los *alumnos*, ya que no es posible proponer una programación unánimemente válida para todos y cada uno de los contextos educativos, mientras que Valtierra (2003), señala que a fin de que el docente pueda ser un orientador capaz, debe profundizar en sus valores, empleando la investigación-acción, a fin de descubrir a fin de poder ahondar en la orientación educativa.

López (2003a), sostiene que la intervención psicopedagógica posee un marco, compuesto por tres factores. En primer término, los modelos enunciados arriba,

seguido por las áreas o ámbitos temáticos que interrelacionan entre sí: orientación profesional, atención a las necesidades educativas especiales; orientación para la prevención y el desarrollo pero, sobre todas, la que importa a este estudio es la siguiente: la orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Finalmente, se encuentra el contexto o ámbito geográfico, cuyas categorías son las organizaciones, los medios comunitarios, así como el sistema escolar, siendo éste último, el punto que más nos interesa, ya que su propósito es la mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.3 El papel del orientador vocacional ante la realidad mexicana.

Para Colom y Núñez (2001, citado en Ramírez, 2004) “educar es creer en las capacidades del educando y por tanto conocerlo y estudiarlo para saber cómo son estas capacidades y cómo se ponen en activo”. Esa es una de las principales razones por las que el docente debe fusionar su figura con la del orientador, a fin de que no sólo asuma el rol de informador, sino que sostenga una relación de confianza y respeto mutuo con los alumnos para que éstos le tengan la confianza para permitirle que los guíe a fin de adquirir las competencias necesarias en su futuro.

El papel del docente al convertirse en un orientador, hace que logre emplear su capacidad de observación, que se aproveche el conocimiento que tiene de sus alumnos, a fin de analizar el contexto en el que se vive, revise sus prácticas, evalúe los procesos, identifique las áreas de oportunidad y esté en constante perfeccionamiento y renovación, lo anterior con la finalidad de propiciar que el estudiante se conozca a sí mismo y logre un desarrollo integral y equilibrado de sus

potencialidades, y alcance las competencias esperadas de él. Como dicen Sebastián *et al.* (2003), la Orientación e intervención psicopedagógica deberá ocuparse, entre otras cosas, de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como de prevenir y tratar las dificultades educativas, fusionando el papel del docente con el del orientador. Es una necesidad que es parte fundamental de estos tiempos.

Es cierto, la “actualidad” se ha vuelto un tema espinoso más que en cualquier otro punto de la historia. Si hay una palabra que caracteriza el tiempo en que vivimos, es la palabra “cambio”; cambios en lo que casi todo el mundo estable e inamovible del pasado ahora parece deber ajustarse a un mercado de trabajo. Incluso la educación: “la enseñanza futura deberá educar más en habilidades que en contenidos, preparando para el trabajo en equipo, capacitando para el uso de las TIC, así como en el desarrollo de la capacidad para enfrentarse a los acelerados cambios tecnológicos y productivos” (ITESM, 2006a), y el docente orientador debe estar dispuesto a abandonar su vieja estufa de leña para buscar, al tiempo que inculca valores, el educar en habilidades, o competencias. Esto logrará que el joven adquiera una perspectiva real de lo necesario en el mundo laboral; que adquiera competencias de comunicación, mando, toma de decisiones y negociación en las organizaciones, así como para “socializarse en el mundo del trabajo” (Sebastián *et al.*, 2003), idea reforzada por Brown y Srebalus (1988), quienes indican que al hablar de Orientación se debe pensar en prevención y desarrollo, entendiendo prevención como la acción que se realiza antes, durante y después de que ocurra algún problema, y el desarrollo como un proceso que produce cambios importantes, donde la palabra cambios incluye aspectos como la forma de pensar, percibir y

relacionarse, aspectos todos que busca el documento del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

López (2003b) marca con claridad algunos mitos y realidades de la Orientación Educativa en el país: el docente orientador no tiene por fuerza que haber estudiado psicología, ya que “la consigna generalizada es la prevención, más que la intervención”; señala que es necesario definir de una mejor manera sus funciones a fin de que “logre ser ‘con, y para los demás’, por lo que el orientador se convierte en un facilitador de procesos de aprendizaje”, apoyando la labor de colegas, padres y directivos, esto es, como indica el autor:

La orientación Educativa ha dejado de lado su tradicional postura centrada en el aula (aúlica), ampliamente encaminada a satisfacer las funciones del orientador, para vincularse a un enfoque orientador que fomente el aprendizaje de sus orientados a lo largo de toda su vida en las diferentes etapas del desarrollo de las personas.

2.4 La Orientación escolar en la enseñanza

Hay una premisa tautológica desde la que se puede partir: hay una coincidencia natural que se da entre tutoría y orientación, siendo la primera parte de la segunda. De igual forma existe, aunque no siempre sea observada o se esté consciente de la misma, una identificación entre educación y orientación, en tanto que una parte fundamental de ambas radica en preparar para la vida futura del adolescente ya que, en palabras de Boza *et al.* (2005, p. 31): “Toda la educación es orientación en tanto que preparación para la vida”.

En ese sentido, la orientación en buena medida no es sino la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la

concreción de su camino en la vida. Este tipo de orientación de que se habla en buena medida tiene que ver con simplemente enseñar el currículum oculto; con esa manera en que el docente muestra de forma llana lo que es; forma al adolescente al enseñar los principios y valores propios de él mismo, ya que "los principios son verdades eternas: jamás cambian. Los valores son aquellos principios que consideramos lo suficientemente importantes para incorporarlos a nuestra vida. Un valor no es lo que usted dice que es correcto, sino lo que su comportamiento muestra que es valioso para usted" (Eyring, 1993). En ese sentido, al enseñar valores morales, el docente orienta ya que "la mejor —en rigor la única— orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada" (MEC, citado por Boza *et al.*, 2005, p.31).

Es cierto, educar es orientar para la vida; es asesorar sobre opciones alternativas. Concretizar esta idea implica el enfocar la orientación a manera de capacitación para el propio aprendizaje; sobre el propio proceso educativo, es decir la capacitación de los alumnos para aprender. La importancia actual dada a las capacidades generales, al aprendizaje de estrategias de control, lo que denominamos metacognición -conocimiento acerca del propio conocimiento, conciencia acerca del propio pensamiento- además de las clásicas técnicas de estudio, desarrollo y manejo de la memoria, y las más recientes y apreciadas capacidades de aprender a aprender y de búsqueda y organización de la información, que son la esencia de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*. Son estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos y su

desarrollo forma parte del contenido de la orientación educativa y de la labor del tutor. Como dice el MEC (citado por Boza *et al.*, 2005, p. 34):

Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no, designado tutor de un grupo de alumnos. (...) La docencia no tiene por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; tiene por objeto, en definitiva, el pleno desarrollo personal de los alumnos, un desarrollo que implica, por parte de los profesores, el ejercicio de la función tutorial. (...) Compete a todo profesor del equipo docente y a la institución escolar en su conjunto el logro de esos objetivos educativos. (...) El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado e integrado en el ejercicio de la función docente.

La tutoría es, entonces, un elemento inherente tanto a la función docente, como al currículum; es una respuesta a la necesidad de concretar necesidades o competencias específicas que se requieren del estudiantado. Es a ello a lo que se refiere Rodríguez (1995, citada por Boza *et al.*, 2005) cuando indica: "Es el docente quien, a través de un apropiado clima de optimismo, confianza y cooperación, debe conseguir una adecuada integración orientadora en la práctica diaria de la enseñanza, sin diferenciar las planificaciones curriculares de las extracurriculares" (p. 35). Es decir, que el desafío final en este sentido es lograr que el profesor logre tomar la tutoría como una parte menos complementaria que integrante de su labor docente, a fin de lograr concebirla como orientación propiamente dicha desarrollada a nivel de aula por el profesor tutor.

Dicho de otra manera, si bien es cierto que la tutoría forma parte de la orientación, y que bajo la perspectiva que se plantea, la orientación debe ser llevada a cabo por los profesores, acaso no huelgue el afirmar también que la orientación coincide, en parte, con la tutoría, aunque cubre un ámbito más amplio y a la vez más

específico. Es decir, hay aspectos de la orientación que no pueden ser asumidos desde la tutoría. La tutoría es orientación, pero no toda la orientación es tutoría. (Boza *et al.*, 2005, p. 51). La función tutorial forma parte de la función docente. Dicha función tutorial no es otra que la orientación, salvo que la orientación excede a la tutoría. En ese sentido, Tena *et al.* (1998, citados por Boza *et al.*, 2005, p. 53) se pronuncian sobre la importancia de la orientación y de la acción tutorial afirmando que si la orientación educativa ha tomado importancia en la actualidad es porque se han dado cambios sustanciales en la realidad educativa contemporánea, a nivel de modelos curriculares, procesos de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo, por causa del protagonismo del alumno, para quien las funciones del tutor suponen, no sólo una ayuda a la inserción en el grupo de compañeros, a la adaptación escolar, a la socialización y a la vida en grupo, la convivencia con los compañeros, sino, por encima de todo, suponen una ayuda para la adquisición de los instrumentos básicos para el desarrollo intelectual y en su comportamiento individual y social, el aprendizaje de hábitos, la asunción de valores, la prevención de dificultades de aprendizajes, el acompañamiento en los inicios del desarrollo del pensamiento, así como la vinculación de la escuela con la familia.

El asesoramiento o apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje implica una serie de acciones que pueden clasificarse, desde la perspectiva de Negro Moncayo (2006, p. 37) de la siguiente manera: Acciones preventivas de apoyo; Acciones de apoyo ordinario, que son aquellas en donde se asesora al profesorado para dar respuesta a las dificultades que pueda haber en el aprendizaje de currículum, colaboración en los niveles de planificación de la institución, etcétera; Acciones de

apoyo extraordinario; así como las acciones generales y específicas de atención a la diversidad social y cultural, en donde se apoya al profesorado, trabajando directamente con el alumnado. En este proyecto el tipo de asesoramiento que se requiere sería tanto de Acciones de apoyo cotidiano, como la última mencionada, de acciones que atienden a la diversidad social y cultural.

2.4.1 Condiciones para el desarrollo de la tutoría

A fin de que en la institución se pueda dar el cambio de facto de meros docentes a profesores-tutores, es necesario que se den tres elementos básicos para el desarrollo y potenciación de la función tutorial y orientadora, tal como lo mencionan Boza *et al.*, 2005, p. 54: a) La inclusión de dicha función tutorial y orientadora en el proyecto curricular de la institución, aspecto que tiende a lograr *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*; b) La coordinación y soporte técnico por parte del Departamento de Orientación o, como en este caso, de los administrativos de la institución; y c) El tiempo y la preparación que necesitan las actividades tutoriales, afirmando finalmente que la tutoría y la orientación son un proceso complejo que necesita para su concreción en la práctica de una implicación y coordinación de todos los agentes educativos. Es, entonces, este último apartado el que requiere ser explicado y concretizado.

2.4.2 La orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Al referirse al desafío que implica el dotar a los alumnos de las competencias necesarias en la sociedad de la información, Comellas (citado por Boza *et al.*, 2005,

p. 76), subraya que este cambio social implica por fuerza un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje al menos en cuatro rubros diferentes: 1. Cambiar los objetivos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Lograr un cambio de actitudes en todos los estamentos implicados. 3. Lograr los objetivos adecuados a las características propias de la edad de los alumnos. 4. Conseguir otros parámetros de evaluación. Luego entonces, los puntos que competen a este estudio serían los números 2 y 3. Es preciso hacer un cambio en las actitudes de docentes y administrativos; es fundamental cambiar la forma de enseñar, a fin de que la enseñanza se centre cada vez más en el aprendizaje, y menos en la enseñanza. En el siguiente apartado se tratará en más detalle esta necesidad y desafío.

2.4.3 Aprender a aprender.

La filosofía del proceso de enseñanza aprendizaje contenida tanto en *El énfasis de la enseñanza*, como en *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* corre, si no de manera paralela, sí de manera muy pareja con las tendencias educativas mostradas en lo que se puede denominar “el mundo secular”: Al hablar de educación existe, como dicen Forés y Lorente (2004), un interés cada vez más marcado en investigar en torno al aprendizaje. Interés inversamente proporcional al que se demuestra con respecto a la enseñanza. Como dicen los autores, “el aprendizaje recae en el deseo de querer aprender”, por lo que la responsabilidad principal de los profesores es, hoy por hoy, guiar u orientar a los alumnos, interactuando con el medio y las personas de su entorno más próximo a fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.

Para alcanzar ese objetivo, Vélaz de Medrano (citado por Boza *et al.*, 2005, p. 76), propone como un primer paso, partir por la evaluación de las condiciones previas del profesorado, esto es, analizar las concepciones que el cuerpo docente posee sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese primer paso ha sido realizado al tener ese primer acercamiento con los docentes, el sondear sus concepciones y entrevistarlos; y ha sido completado al efectuar las diferentes encuestas a docentes, alumnos y directivos.

El segundo paso consiste en establecer los proyectos respectivos a fin de que los alumnos reciban la orientación requerida por parte del tutor-docente. Siguiendo esta misma mecánica, el tercer paso consiste en ayudar a los docentes a analizar y reflexionar en cuanto a sus prácticas cotidianas a fin de identificar tanto los puntos débiles como los fuertes de su enseñanza para eliminar los primeros y fortalecer los segundos, a fin de potenciar la calidad del aprendizaje de sus pupilos. Es en ese sentido que afirma Rodríguez Espinar *et al.* (1993. Citados por Boza *et al.*, 2005, p. 76):

Con frecuencia los profesionales de la Educación y de la Orientación nos quejamos de que nuestros alumnos no saben estudiar; ...Igualmente somos conscientes que lo importante en el proceso educativo no es tanto el proporcionar conocimientos, sino el dotar al alumno de una serie de métodos (habilidades, estrategias) que le faciliten su propio proceso de aprendizaje (aprender a aprender), el enseñar a estudiar como algo sistemático e integrado en la dinámica escolar y, en consecuencia, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje... El alumno tiene que aprender a aprender y el profesor tiene que enseñar a pensar (a estudiar) utilizando las estrategias de enseñanza adecuadas que orienten al alumno hacia un aprendizaje significativo y eficaz.

Por supuesto, antes de que el docente enseñe a pensar, tiene que aprender a enseñar a pensar, y acaso la parte más difícil de todo proyecto consiste precisamente en romper la inercia y hacer que empiece a moverse toda la maquinaria escolar que, una vez en movimiento, es más fácil que persista en una evolución dinámica. Este cambio de mentalidad tiene que ver con establecer de manera permanente un ciclo de capacitaciones. El investigador, pensando en que pueda ser impartido no sólo a los docentes actuales de la institución, sino a todo docente que en lo futuro sea contratado para laborar en esta institución, denomina a dicho curso de entrenamiento “El seminario de preservicio centrado en *El énfasis de la enseñanza*”.

2.5 El Énfasis de la enseñanza en este contexto.

Así como *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, tiene como antecedente a *El Énfasis de la enseñanza*, éste a su vez tiene como antecedente un texto de Eyring (2001) donde él señala, como cabeza que era del SEI, y con no poca alarma, que el nivel de moralidad que viven los alumnos del SEI no está a la altura de lo esperado. Al mismo tiempo se señala que, para que se eleve dicho nivel espiritual en los alumnos, se requiere que haya cambios en la enseñanza, de tal manera que el alumno tome una actitud más activa a fin de que no sólo aprenda más, sino que pueda profundizar en él la enseñanza: “Entonces ellos ganarán fortaleza por lo que son, no por lo que saben”

Dos años más tarde, Eyring (2003, el subrayado es del investigador) indicó de manera muy asertiva que:

... Los problemas y las tentaciones que enfrentaban nuestros alumnos hace sólo cinco años son pocas en comparación con lo que vemos ahora, y tiempos aún más difíciles quedan por delante. ***He llegado a sentir, como muchos de ustedes han sentido, que lo que hemos hecho, y lo que estamos haciendo, no será suficiente.*** Necesitamos mayor poder para que el evangelio penetre en los corazones y las vidas de nuestros alumnos.

Pocos meses más tarde, en abril, Johnson (2003) dio una capacitación en donde se dio a conocer el documento base que permitiría alcanzar esta meta: *El énfasis de la enseñanza*. Al respecto Hall (2003) señaló que el documento base no es sino una manera de elevar las expectativas del docente del SEI; una ayuda para alcanzar más, y hacer mejor las cosas, al mejorar la enseñanza, centrándose menos en la memorización, y más en el análisis y comprensión de principios básicos y de doctrina, a fin de que el SEI pueda ayudar a la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días a preparar mejores misioneros. *El énfasis* es, dice Hall, como documento, una síntesis de una sola cuartilla que abarca todo un concepto holístico de enseñanza.

Dos años más tarde, Scott (2005) remarcó, una vez más, la importancia de modificar la enseñanza a fin de que se fuera más allá de la memorización y la enseñanza de corte tradicional a fin de que, al aprovechar *El Énfasis de la enseñanza*, se buscara llegar al entendimiento y aplicación del conocimiento. Claramente indica qué hacer, pero pide que cada docente busque cómo hacer para que en su enseñanza se profundice en principios y doctrinas y su enseñanza se centre en entender, retener, aplicar. Pide que se haga uso de aquellos alumnos que

ya lo han logrado, a manera de modelo para que otros logren tener la visión, pero no se menciona de manera más específica la labor de los docentes como orientadores a fin de guiar a los alumnos en ese sentido.

El énfasis para la enseñanza, entonces, no es un fin en sí mismo, sino un medio; una herramienta para hacer más efectiva la enseñanza. Hall (2003, p.10) señala que el propósito del documento base es ayudar a los alumnos a alcanzar determinadas competencias, donde “Por competencia entendemos que nuestros estudiantes sientan confianza en su entendimiento de estas doctrinas y principios, que ellos puedan explicarlos confiadamente a otros, y que ellos tengan un claro entendimiento de cómo pueden ser aplicados a sus vidas”. Ese es, pues, el propósito tanto de *El énfasis de la enseñanza*, como de *El énfasis para las escuelas*. En buena medida, la meta de este documento base es absolutamente compatible con la declaración de la UNESCO (1998, citada por Loreto, 2003):

La educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio.

Este aspecto, el de la educación centrada en el aprendizaje, será tratado en el siguiente apartado, luego de que sean explicados algunos aspectos básicos.

2.6 Algunos axiomas previos: la enseñanza que edifica

Al hablarse del SEI, debe recordarse que se trata de El Sistema Educativo de La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. Dado el tipo de estudio

que escribió el investigador, deliberadamente evitó en todo momento, y hasta donde pudo, hablar de religión. Sin embargo, hay aspectos que deben mencionarse como fundamentales incluso cuando después, por la naturaleza de este escrito, no vuelvan a ser mencionadas. Por las palabras de Judd (2007, pp.93-95) debe entenderse que el tipo de enseñanza que se busca en el SEI es la *enseñanza que edifica*, donde se debe entender que “edificar a una persona significa hacerla crecer espiritualmente, es decir, acercarla más al Padre, al Hijo y al Espíritu Santo” (SEI, 2002, p. 2). De la misma manera, debe entenderse que en la enseñanza edificante dentro del SEI debe darse no sólo en las materias de índole religiosa, sino también en las materias seculares, ya humanísticas, ya científicas o tecnológicas, actividades prácticas, etc.

En la enseñanza edificante debe haber al menos dos elementos clave: El primero es ceñirse a los principios verdaderos del evangelio de Cristo. El segundo es “seguir la guía del Espíritu Santo tanto al prepararnos, como al enseñar”, ya que “El Espíritu Santo es el maestro más efectivo en cualquier situación dada” (Judo, 2007, p. 99)

2.6.1 Enseñar por el Espíritu

Se parte, pues, del axioma fundamental (no todos lo son), de que el verdadero maestro; quien verdaderamente enseña, no es el docente: éste último no es sino un medio para que pueda enseñar el verdadero maestro, que no es sino el Espíritu Santo. Se parte entonces de que en la verdadera didáctica hay elementos que no pueden ser medidos, observados o a veces incluso comprendidos; que existen verdades y seres que no se pueden observar con los sentidos y que están

por encima de la capacidad del ser humano; que la mejor manera de enseñar es logrando una comunicación de Espíritu a espíritu, y que lo mejor que puede hacer el docente no es sino favorecer dicha comunicación. Esto es, se parte del principio de la Revelación, por lo que la preparación del docente es muy diferente que la mera preparación de una lección: la vida personal, la dignidad y santificación del docente favorece el ambiente en que se enseña una lección, a fin de “enseñar por el Espíritu”.

Enseñar por el Espíritu, pues, es el aspecto más importante de la enseñanza. Pero, como se dijo arriba, por la naturaleza propia de este estudio sólo será mencionado de la manera más breve posible en este apartado, y a lo largo del resto del estudio se le obviará, como elemento fundamental de la enseñanza, por lo que el investigador espera que el lector tenga presente de manera continua que esto, el enseñar por el Espíritu, es el aspecto más importante de la enseñanza. Eyring (citado por Howell, 2004), indica que ese tipo de enseñanza es, finalmente, el que hace posible “ir a lo más profundo del corazón” de los alumnos. Como fue señalado por Smith (1978, p. 45):

El Espíritu habla al espíritu. El Espíritu de Dios hablándole al espíritu del hombre tiene el poder de impartir la verdad con mayor efecto y entendimiento que el que se puede aplicar cuando la verdad es impartida por medio del contacto personal incluso con seres celestiales. Por medio del Espíritu Santo la verdad es entretejida en la misma fibra y tendones del cuerpo, de manera que no puede ser olvidada.

Escapa a los propósitos de este estudio explicar el cómo se lleva a efecto este proceso pero, en lo que atañe a este estudio, y en una traducción no oficial por parte del investigador, Bednar (2006) señala que, si bien en las Escrituras se amonesta en repetidas ocasiones a enseñar La Verdad por el poder del Espíritu,

“predicar por el Espíritu y aprender por la fe, son principios inseparables”, ya que en realidad es este último aspecto “el que abre el camino al interior del corazón”. Lo que busca *El énfasis de la enseñanza*, es que los alumnos logren aprender por la fe.

Bednar define dicho aprendizaje como aquel en donde el alumno, por causa de la fe, decide **realizar un esfuerzo espiritual, mental y físico**, y no una mera recepción pasiva. Es decir, que la enseñanza debe centrarse en el papel del alumno, y no en el del docente. Bednar (2006, p. 6), remarca que, a pesar de la importancia que tiene el enseñar, exhortar y explicar, jamás podrán transmitir al alumno un testimonio de la verdad. Sólo cuando el alumno aprende por la fe, inicia la acción que despeja el camino que conduce a su corazón y es entonces que el Espíritu Santo podrá comunicar la confirmación de la verdad. Lo cual “es un aprendizaje que va más allá de la mera comprensión cognitiva”. En otras palabras, afirma él, “aprender por la fe no se puede transferir del instructor al alumno mediante un discurso, una demostración o un ejercicio experimental. Antes bien, el alumno debe **ejercer** su fe, y **actuar** para lograr conocimiento por sí mismo” (traducción no oficial, subrayado del investigador). Lo cual implica que se responsabilice de aprender por sí mismo. Una vez más, el investigador es consciente de que se habla de aspectos que escapan tanto a una metodología, como a una categoría cognitiva previamente definida que va más allá del elemento meramente humano, por lo que se sugiere este aspecto sea tomado en cuenta, dado que es uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza desde la perspectiva del SEI, aunque sea obviado durante el resto del estudio.

Por lo que se puede observar, una de las metas fundamentales de *El énfasis de la enseñanza* es lograr que los docentes consigan enseñar por el Espíritu. En ese sentido, Scott (2007, pp. 4-5) señala que demasiado a menudo la relación docente-alumno posee poca o ninguna interacción, de tal manera que el docente llega a ser “una cabeza parlante”. La mayor parte de la enseñanza se basa en uno de los cinco sentidos pero, al enseñar por el Espíritu, las cosas cambian. Dicha enseñanza “comienza cuando usted anima a cada uno de sus alumnos a participar, más bien que a ser un escucha pasivo”, lo cual permite al Espíritu Santo comunicar un mensaje personalizado, cortado a la medida de sus necesidades individuales. “Crear una atmósfera de participación eleva la probabilidad de que el Espíritu enseñe lecciones más importantes que las que usted puede comunicar... El participar [en una clase] lleva al individuo a *experimentar* el ser guiado por el Espíritu”. Pero se requiere que el alumno tome un papel mucho más participativo, ya que “las cosas fáciles nunca produjeron mucho fruto benéfico”. En otras palabras, más que un modelo educativo centrado en la enseñanza, lo que proponen tanto el *Énfasis de la enseñanza*, como *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, es un modelo centrado en el aprendizaje.

2.6.2 Una enseñanza centrada en el aprendizaje

Por supuesto, lo explicado en el apartado anterior con respecto al lado espiritual de la enseñanza tanto religiosa como secular, concuerda perfectamente con las ideas de avanzada en el mundo de la educación. Ya en *educ.ar*, (el portal educativo del Estado Argentino), Piscitelli, (2007), había mencionado el debate que

se da entre la educación centrada en el docente, en contra de la educación centrada en el alumno. Y Forés y Lorente (2004) señalan que desde el 2002, las palabras "conocimiento" y "aprender" han vuelto a ejercer una fascinación casi mágica en el entorno educativo; se han vuelto palabras de moda que aparecen en todas partes, al grado que "**enseñar** en las instituciones educativas ha dejado de ser lo esencial, ahora el giro de la peonza educativa se mueve entorno al aprendizaje y así se retoma el auténtico sentido al concepto educación, en el que el aprendizaje recae en el deseo de querer **aprender**".

Por su parte, Watson (2003), de la Universidad de Delaware, subraya un axioma tautológico: quien aprende más, es el que enseña. El autor esgrime con agilidad cuatro razones de peso: Quien enseña es quien tiene que buscar activamente información nueva, integrarla con lo que ya se sabe, organizarla de una manera significativa para, finalmente, explicársela a los otros. Y dicho autor compara el paradigma de educación centrado en el instructor, donde el conocimiento es transmitido del profesor al alumno, con el paradigma de educación centrado en el alumno, donde los estudiantes construyen el conocimiento a través de la organización y la síntesis de la información, integrándola con las habilidades generales de investigación, comunicación, pensamiento crítico, y solución de problemas; en el paradigma centrado en el instructor, éste es el primero en dar información, mientras que en paradigma centrado en el alumno, el rol del profesor es el de monitorear y facilitar o, en otras palabras, el de ser un tutor.

La Universidad de Córdoba, en conjunción con la Universidad de Alcalá realizaron un programa para implementar un método de aprendizaje centrado en el

alumno (Roldán, 2000). A fin de lograr dicho énfasis, se requiere el empleo conjunto de cuatro tipos de aprendizaje: Inteligencias múltiples, aprender a aprender, investigación-acción, y el aprendizaje basado en problemas. Los dos primeros son los que mejor se adecuan a *El énfasis de la enseñanza*, ya que éste también pondera de manera fundamental que existen diferencias individuales en el aprendizaje que deben ser cubiertas por el docente, así como el que es necesario ayudar al alumno a aprender a aprender.

En las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (citado por Roldán, 2000), se conceptualiza a la inteligencia, como la capacidad de resolver problemas a través de distintas habilidades que posee el ser humano. La capacidad no implica que el ser humano la posea de manera innata sino es una destreza que puede ser desarrollada. En cuanto al Aprender a aprender, es lo que se conoce como metacognición; “el conocimiento de uno mismo, lo que implica conocer el funcionamiento de nuestros pasos y estrategias durante el proceso de solución de problemas y de evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento” (Roldán, 2000). Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales.

Este último aspecto puede ser altamente potenciado si se le agregan las ideas de Guevara (2006, pp. 7-8), quien señala que la construcción de conocimiento, aun cuando sea un proceso individualizado:

Adquiere una mayor relevancia y trascendencia en la interacción grupal; **los elementos volitivos y afectivos** que caracterizan al estudiante en este proceso de interacción con sus profesores [y] compañeros... se constituyen en el eje central de su aprendizaje; es decir, la voluntad y el sentimiento juegan un papel relevante en este proceso... Para aprender hay que tener

motivos, desarrollar capacidades y procedimientos que no se improvisan, se desarrollan... en un **clima de estímulo, comprensión y exigencia**...

Luego entonces, las motivaciones del estudiante hacen surgir la motivación y el afán de saber. Como expresa Jerome Bruner (citado por Loreto, 2003): *“Un sistema de enseñanza desconectado de la realidad o que la presente a los estudiantes de un modo tan fragmentado y teórico que la haga prácticamente irreconocible no sirve para estimular el interés que es el verdadero motor de la actividad constructiva”*. Las motivaciones, entonces, son un requisito necesario, pero no suficiente. Tal como afirma Guevara (2006, p. 9), para aprender se requiere saber estudiar; se requiere aprender a aprender. Ambas cosas deben ir de la mano. Por una parte, es cierto que la calidad de los motivos está muy ligada con la calidad del aprendizaje, pero para aprender más y mejor se requieren motivos más valiosos; lo que en la terminología del SEI se denomina, “enseñar por el Espíritu” y “aprender por la fe”, y en ello interviene el aprendizaje social ya que, en palabras de la autora, “el plano cognitivo individual es trascendido en el proceso de interacciones grupales hacia lo social”.

Es decir, se habla de emplear un modelo de aprendizaje tanto constructivista, como experiencial (Loreto, 2003). En cuanto al modelo constructivista, el objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del alumno a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás miembros del proceso, donde, por medio del lenguaje hablado y escrito, el alumno comparte el conocimiento adquirido y, a

través de este proceso, lo profundiza, lo domina y lo perfecciona. De esta manera, el grupo de compañeros, que ha tenido poca relevancia en los modelos educativos más tradicionales, pasa a ocupar un lugar fundamental en este proceso.

Por otra parte, en el modelo experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora. El aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Estos dos elementos de la persona están siempre presentes e interconectados. El aprendizaje del alumno no es el desarrollo aislado de la facultad cognoscitiva, sino el cambio de todo el sistema cognitivo- afectivo- social.

Luego entonces, es a través de una participación activa, significativa y experiencial, como los estudiantes construyen nuevos y relevantes conocimientos que influyen en su formación y derivan en la responsabilidad y el compromiso por su propio aprendizaje, como expresa Ausubel (citado por Loreto, 2003): *Sólo cuando el aprendizaje es relevante surge la intención deliberada de aprender.*

Esto lleva por fuerza a plantear un cambio en el papel del profesor, quien ya no es sólo un mero expositor, quien planea, diseña y administra el proceso de aprendizaje, crea una atmósfera de trabajo, estimula con preguntas el pensamiento del alumno, genera una auténtica comunidad de aprendizaje, y enseña con el ejemplo, convirtiéndose, mediante todas estas acciones y el uso de *El énfasis de la enseñanza*, en un profesor-orientador de sus alumnos.

2.7 Síntesis.

Expuesto lo anterior, vale la pena traer a colación las ideas de Howell (2004, el subrayado es de Howell) con respecto a la implementación del documento base en las aulas del SEI: “Se pretende que *El énfasis de la enseñanza* dirija nuestro enfoque a uno de los principios más importantes que *siempre han sido y continuarán siendo* una parte de la enseñanza efectiva: la enseñanza que edifica” (p. 1). Vale la pena en este punto traer a colación la siguiente aclaración: *El énfasis de la enseñanza*, así como *El énfasis de las enseñanza para las escuelas*, son documentos que se espera lleguen a formar parte de la práctica cotidiana de la enseñanza en las aulas del sistema SEI; como una práctica real en la enseñanza, pero al mismo tiempo son un proyecto o una filosofía de enseñanza. Como explica Howell: en el lenguaje del SEI, al hablar de enseñanza que edifica, se habla no sólo en términos de qué y cómo, sino también de *por qué* se enseña y, desde esa perspectiva, *El énfasis de la enseñanza*: “no es una mera descripción de lo que debemos hacer como docentes sino, lo que es más importante, se trata de lo que esperamos que nuestros estudiantes lleguen a ser como resultado de su experiencia en la educación” (p. 1). La meta de *El énfasis* en la enseñanza religiosa (y el docente de materias laicas debe buscar aplicar este principio a su enseñanza), es recordar al docente tutor lo que se espera que los estudiantes del SEI lleguen a ser: “Y esto se logra más fácilmente cuando entendemos el rol del estudiante en el aprendizaje del evangelio. Debemos entender y ayudar a nuestros estudiantes a entender y aceptar sus roles en el proceso de aprender el evangelio” (Howell, 2004, p.4). Bednar (2006, p. 8)

señaló: “Como instructores del evangelio, ustedes y yo no estamos en el negocio de la distribución de pescado; nuestra labor más bien consiste en ayudar a las personas a aprender a “pescar”, y llegar a ser autosuficientes espiritualmente”.

Parece claro que este importante objetivo se alcanza mejor cuando se anima y permite a los estudiantes que obren de acuerdo a principios correctos porque, en palabras de Bednar (2006) de esa manera se les permite y anima tanto a aprender al obrar ellos mismos, como a aprender por la fe. Finalmente, en SEI (2002a, p. 13) se lee lo que puede ser un buen colofón para este capítulo:

Los maestros pueden ayudar a los alumnos para que acepten el hecho de que sobre ellos recae la responsabilidad del aprendizaje. Una forma de hacerlo es concentrarse en la persona que aprende, y no solamente en la enseñanza. Ejemplos de la diferencia que existe entre concentrarse en la persona que aprende, o sea, el alumno, y concentrarse en la enseñanza, o en el maestro, podrían ser los de un maestro que dice: “¿Qué haré hoy en la clase?” y otro que dice “¿Qué harán mis alumnos hoy en la clase?” o “¿Qué enseñaré hoy?” y “¿Cómo podré hacer para que mis alumnos se den cuenta de lo que tienen que saber?”

Capítulo 3

Metodología

En su versión singular de *El Conde de Montecristo*, Italo Calvino (1985) rehace parte de la historia desde la perspectiva de la relación entre la realidad, vista como una prisión, y los modelos teóricos, que pueden ser una salida, sí, pero pueden llegar a ser tan atractivos, que toman el lugar de la realidad. En dicho texto (p. 161) se lee:

En el modo de evadirse he pensado y pienso mucho yo también; más aún, he hecho tantas suposiciones sobre la topografía de la fortaleza, sobre el camino más breve y más seguro para alcanzar el bastión exterior y zambullirme en el mar, que ya no sé distinguir entre mis conjeturas y los datos que se fundan en la experiencia. Trabajando con hipótesis logro a veces construirme una imagen de la fortaleza tan persuasiva y minuciosa que puedo moverme en ella a mi gusto con el pensamiento; mientras que los elementos que obtengo de lo que veo y lo que oigo son desordenados, incompletos y cada vez más contradictorios.

Es posible que una teoría pueda llegar a ser tan perfecta en lo abstracto, que simplemente no se ajuste a la realidad. De allí la importancia de seleccionar cuidadosamente la metodología adecuada.

3.1 Enfoque metodológico

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación (¿Cómo realizar un ciclo de capacitación continua para los docentes del SEI tomando como base el documento *El énfasis de la enseñanza?*), en este estudio se optó por un método

donde se emplean aspectos cuantitativos, como el referirse a sí mismo como “estudio no experimental”; así como el uso de escalas de Likert, que corresponden al método cuantitativo, o el uso de la observación participante y la entrevista. Sin embargo, la metodología de este estudio es mixta, por lo sincretiza aspectos tanto cualitativos, como cuantitativos: no se hizo un estudio estadístico de los resultados de las diversas encuestas, sino que las mismas sirvieron sólo para determinar hasta qué grado se conocen, comprenden y aplican los diferentes puntos de *El énfasis de la enseñanza*, a fin de determinar los puntos fuertes y débiles de la enseñanza de los docentes de la institución, con el propósito de poder partir de dicho conocimiento para determinar qué herramientas necesitan en su cátedra diaria, a fin de determinar qué herramientas necesitan los docentes de la institución en su enseñanza diaria, posteriormente diseñar dichas herramientas, a fin de coadyuvar a que dicho documento, *El énfasis...* sea asimilado en las técnicas y estrategias educativas cotidianas de la institución.

Por lo mismo, se puede catalogar al presente estudio como un estudio descriptivo a través de la aplicación de una serie de encuestas, entrevistas, y observación directa en el campus de la institución estudiada. Se trata, entonces, de un estudio no experimental. La causa de esta elección radicó en el hecho de que no se tenía la intención de construir una situación, ni manipular deliberadamente las variables, sino sólo observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, en su realidad, para después analizarlo, y buscar las soluciones adecuadas.

El primer paso consistió en elegir un grupo sumamente reducido de docentes (cinco, es decir, casi una sexta parte de la población total) para realizar un acercamiento preliminar por medio de entrevistas informales. En este sentido Hernández y Fernández (2004, p.191) precisan: “La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido, las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa “.

Como se ha dicho anteriormente, el enfoque que se empleó en este estudio sincretiza lo cualitativo y lo cuantitativo; ambos tipos de análisis, como dicen Giroux y Tremblay (2004, p. 41) “lejos de ser opuestos, son de hecho complementarios”, pero donde lo que campea es el paradigma cualitativo, dado que un estudio de este tipo sirve para recabar información por medio de opiniones personales sobre un tema en especial, logrando datos más precisos y detallados que de una encuesta amplia. Además, este enfoque permite buscar la comprensión de procesos sociales, comprender su naturaleza, determinar el significado de un fenómeno más que su cuantificación y conocer la percepción que los sujetos tienen de su realidad.

3.2 Método de recolección de datos

La observación participante y la entrevista no priva únicamente en la investigación cuantitativa sino que, en un estudio de tipo cualitativo; “da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las explicaciones únicas” (Hernández *et al.*, 2003, p. 18). Su escenario se define sin modificaciones del ambiente, de tal forma que el contexto y el

aspecto que se estudia se analizan conjuntamente, bajo sus relaciones naturales. La credibilidad de sus resultados no busca la generalización de un estudio de laboratorio, ya que la realidad social es única, dependiente del contexto e irrepetible. La información que se recolecta debe ser interpretada en el marco contextual analizado; contexto que implica la comunidad, su historia, su perspectiva de la realidad. Al decir de Guba (citado por Gutiérrez, 2005) la credibilidad de lo que se encuentra en una investigación cualitativa es percibido sólo a través de lo descriptivos que sean los datos del contexto estudiado, de lo estable de los mismos y de que se pueda confirmar la existencia de los datos para cada interpretación. Esto es, que desde la perspectiva de dicha autora, una investigación cualitativa tiene como cualidades la flexibilidad; el ser más especulativa que normativa; la problemática se aborda desde una perspectiva global e integradora; se describen situaciones, eventos interacciones observables e incorpora lo que los participantes dicen, sus actitudes, pensamientos y reflexiones (Montero, citado por Gutiérrez, 2005).

No es infrecuente que en un estudio de corte cuantitativo lo preponderante sea el aspecto experimental, salvo que en las ciencias sociales es muy difícil realizar un experimento como lo haría un científico en un laboratorio; los sujetos o hechos se examinan rigurosamente, la realidad tiende a ser considerada como un ente estático, acabado, permanente, y donde se pretende que el investigador sea objetivo, mientras que las situaciones que atenten contra dicha objetividad se controlen o eviten. Es cierto, los métodos cuantitativos poseen gran precisión y confiabilidad, sin

embargo, no son aptos para toda ocasión. En ocasiones, como en este estudio, donde no existe una cantidad de casos lo suficientemente grande como para trabajar con técnicas y diseños estadísticos, los estudios de corte cuantitativo suelen arrojar un margen de error tan grande que pierden toda utilidad: “Cuando la pregunta es *qué* y no *cuánto* o *dónde*, cuando deseamos tener un diagnóstico de lo que existe y no solamente cómo está distribuido, las técnicas cuantitativas no pueden ayudarnos” (IPAP *et al.*, 2006). Es por ello que en este estudio se adoptó, como se ha dicho, una perspectiva que sincretice lo cualitativo y lo cuantitativo.

Se seleccionó como método preponderante el de la encuesta, a fin de medir de manera uniforme, imparcial y objetiva el uso que los participantes (los docentes de esta escuela) hacen del documento *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* para, con ello, establecer una relación de asociación entre el fenómeno (llegar a ser un orientador eficaz) y sus determinantes (El uso de las herramientas provenientes del uso del *Énfasis de la enseñanza*), con el propósito de establecer la relación que responda a la pregunta ¿Cuáles son las herramientas que necesita el docente común a fin de transformarse en un orientador eficaz gracias al uso del *Énfasis para la enseñanza*? Y, finalmente, con los resultados obtenidos, se llegó al planteamiento último de este proyecto: encontrar los medios para realizar un ciclo de capacitación continua para los docentes del SEI, tomando como base el documento base: *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

3.2.1 Procedimiento

Existen ciertas reglas de ética insoslayables que todo investigador debe respetar absolutamente; leyes reguladas por la deontología; el compromiso de no perjudicar en medida alguna la salud mental o física de los participantes en una investigación; de no hacerles perder el tiempo. En palabras de Giroux y Tremblay (2004 p.30), una regla capital de la ética es que “el investigador sólo podrá iniciar su investigación una vez que ha obtenido el *consentimiento informado* del participante (o de su tutor)”, donde consentimiento informado debe entenderse como la “aceptación de participar en una determinada investigación por una persona que tiene en sus manos toda la información necesaria para tomar la decisión” (*Loc. Cit.*). Por lo mismo, se procedió a elaborar una *Carta de consentimiento de participación* (véase anexo 6) a fin de que los directivos del SEI dieran el permiso para realizar la investigación, así como de una *Carta de permiso de participación* (véase anexo 7) que debieron firmar cada uno de los docentes que fuesen entrevistados antes de proceder, por cualquier medio, a recolectar datos.

3.2.2 El método

Por causa del enfoque de este estudio, donde predomina la perspectiva fenomenológica, el método principal que se empleó fue la observación, que se presta para una investigación de corte cualitativo. Observar no implica una mera recolección de datos visuales, sino en obtener impresiones del mundo que nos rodea a través de todas las facultades humanas, lo que requiere tener contacto directo con

los sujetos. Y si bien es cierto que desde el paradigma cuantitativo se consideran dos tipos de observación, la participante y la no participante, sin embargo en las investigaciones cualitativas solo se considera la observación participante, dado que no se busca elaborar un ambiente de laboratorio. En el proceso de observación controlada existen varios instrumentos que sirven al investigador para realizar su labor de manera fácil y así recolectar la información, entre estos se encuentran las hojas de cotejo, las encuestas y las escalas entre otras.

3.2.3 Técnicas

Entre las diversas técnicas o instrumentos que se pueden emplear para recolectar datos, se decidió emplear el de la encuesta. En este sentido Giroux y Tremblay (2004 p.98) señalan: “El método de la encuesta no permite aislar las causas de un fenómeno. Sin embargo, si permite señalar la existencia de la relación de asociación entre un fenómeno y un determinante”. La técnica de recolección y de análisis de datos que se usó en una primera instancia fue el sondeo, toda vez que se interrogó sólo una parte de los individuos que conforman la población estudiada, a saber, los tres docentes que componen el equipo de educación religiosa, que son quienes están mejor familiarizados con *El énfasis de la enseñanza*, y con ellos se aplicó la prueba piloto (véase anexo 8, Prueba Piloto); como especifican Giroux y Tremblay (2004, p. 123): “Elegir el método de investigación y la técnica de recolección más apropiados y perfeccionar después el instrumento de recolección de datos más adecuado no son tareas fáciles, sobre todo para el investigador no experimentado. Por eso se impone una prueba piloto.” Dicha prueba piloto se aplicó

a los docentes de educación religiosa de la institución, a fin de generar con ello un nuevo instrumento, oficial y perfeccionado, para recolectar datos que sirvieran para poder efectuar una verificación del grado de conocimiento y uso que los docentes hacen tanto de *El énfasis de la enseñanza*, como de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* (véase anexo 9, Instrumento de recolección de datos).

3.3 Población y muestra

En el caso del presente estudio, una vez aplicada la prueba piloto, se procedió a realizar una encuesta a manera de censo del total de la población docente de la institución por medio del instrumento cuestionario. En este aspecto Giroux y Tremblay (2004, p.98) precisan: “Se da un nombre particular a la encuesta que se realiza por medio de un cuestionario: se habla de sondeo si se interroga solamente a una parte de los individuos que conforman la población estudiada, y de censo si se interroga a todos los individuos”. El siguiente paso, cuyo propósito fue el determinar el nivel en que los docentes conocían *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* en la institución estudiada, se optó por realizar un censo entre los docentes, donde se pudiera observar los puntos de vista de todos los docentes de la institución y después, a fin de triangular la información, una muestra de la población estudiantil, que abarcara sólo los alumnos de preparatoria y no a los de secundaria, en el entendido de que los primeros tienen más conciencia de su entorno que los alumnos de secundaria.

3.3.1 Escenarios y eventos

El ser humano es un ente hecho de costumbres, hábitos, prejuicios y, por supuesto, albedrío. Ante diferentes planteamientos el hombre presenta diferentes actitudes de alguna manera impuestas por el entorno; dichas **actitudes**, según Fishbein y Ajzen (citado por Hernández *et al.*, 2003, p.367), se definen como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorablemente ante un objeto o sus símbolos” y poseen diversas propiedades, como dirección (positiva o negativa), o intensidad (alta o baja) mismas que pueden medirse. Los métodos más conocidos para medir actitudes son las escalas, entre las que se encuentran las de Likert.

Las escalas de Likert fueron desarrolladas por Rensis Likert en 1932 (Hernández *et al.*, 2003). Consiste en un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones y se pide a quienes se les administra que expresen su reacción seleccionando una de las cinco categorías de la escala, a la cual se le asigna un valor numérico. Al final se obtiene una puntuación total en relación a cada afirmación. Estas afirmaciones pueden medir la actitud hacia un individuo, un concepto, una profesión, etc.

En este caso, midió el nivel de entendimiento o manejo que los docentes de la institución de referencia hacen tanto de *El énfasis de la enseñanza*, como de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* en su práctica cotidiana. Como puede observarse en el anexo 9 citado anteriormente, se buscó que estas escalas se

construyen con un número elevado de afirmaciones que permitieran calificar la actitud, conocimiento y uso del docente hacia los diferentes aspectos de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* y, al mismo tiempo, se buscó la confiabilidad y la validez de la escala.

En ese momento del estudio, el objetivo del mismo ya había evolucionado: era claro que era muy poco lo que los docentes de la institución conocían del documento base, y una investigación con tan poca implementación por fuerza tendría como resultado un análisis muy pobre. Por esta causa el investigador buscó, como una siguiente instancia, la oportunidad de dar una capacitación con respecto al documento base. Uno de las aportaciones más significativas de este estudio fue, de hecho, la realización de dicha capacitación para todo el personal docente de esta institución, donde se les presentó tanto *El énfasis de la enseñanza*, como *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, de una manera clara, convincente y, sobre todo, práctica, a fin de convencer a los docentes de la utilidad de emplearla en su enseñanza. Más adelante el investigador buscaría ir todavía más allá, y desarrollar todo un seminario de capacitación periódico que ayudara a efectuar una institucionalización del documento base, como parte de la filosofía educativa de la institución.

En esa capacitación de que se ha hablado, efectuada el 25 de octubre de 2007, y con duración de todo un día de labores, se realizó la capacitación propiamente dicha, y, como parte de ella, se administró el Instrumento de Recolección de Datos, cuyos resultados se analizarán en el siguiente capítulo.

3.4 Recopilación y metodología de análisis de datos

El instrumento oficial fue, entonces, el cuestionario autoadministrado. Se aplicó de manera personal y directa por el investigador en reunión de docentes a todo el personal docente de la institución. Se escogió dicho tipo de instrumento porque permite plantear preguntas de opción múltiple, sobre temas delicados o personales y, finalmente, brinda eficacia para la recolección de datos, la organización y el análisis. Una vez llenado el cuestionario, cada entrevistado lo entregó al investigador, en propia mano.

3.4.1 Manual de Codificación

Una vez aplicadas las encuestas para el estudio, se procedió a integrar el manual de codificación (véase anexo 10) en el que se muestran las siete características básicas de las variables de una investigación científica, como lo precisan Giroux y Tremblay (2004, p.119), a saber: 1, Nombre del reactivo. 2, El tipo de reactivo. 3, El contenido del reactivo. 4, La escala de medición del reactivo. 5, El número de reactivo. 6, Las modalidades o el valor. 7, El código de el reactivo asignado para consignar las medidas en la matriz de datos.

3.4.2 Matriz de datos

Una vez recabada la información del cuestionario, y elaborado un manual de codificación de los mismos, se diseñó una matriz de datos, esto es, un cuadro que sintetiza todos los datos recopilados por el investigador, para cada variable evaluada en una investigación científica (véase anexo 11, Matriz de datos). En dicha matriz se

realizó el proceso de codificación y transferencia de datos, a fin de que más adelante éstos pudieran ser procesados y analizados.

3.4.3 Tipo de análisis

Una vez que los datos estuvieron codificados y transferidos a la matriz, se procedió a analizarlos, teniendo presente lo enunciado por Hernández y Fernández (2004, p. 350), “La estadística no es un fin en sí misma; es una herramienta para analizar los datos”. Por el enfoque de este estudio, no se empleó una estadística descriptiva, ni se tomaron en cuenta cuestiones estadísticas, como las medidas de tendencia central (Media o mediana) y dispersión (desviación estándar) para las variables cuantitativas y categóricas ordinales (Edad, escolaridad). Sencillamente se graficaron los resultados a fin de verificar en qué sentido los docentes aplican o no el documento de *El énfasis de la enseñanza*, a fin de ver más adelante qué puntos se deben sostener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuáles deben ser re-dirigidos.

Ahora, previamente se habían realizado una serie de entrevistas con preguntas abiertas a los docentes (Véase anexo 4: Instrumento para entrevista dirigida con docente), donde había quedado claro que los docentes no habían tenido sino sólo un contacto con *El énfasis de la enseñanza*, y que no recordaban absolutamente nada del mismo. Con todo, al hacerles la pregunta “¿Tiene Ud. una comprensión minuciosa y puntual de lo que es El énfasis para la enseñanza?”, el 19% contestaron “siempre”; el 44 % “casi siempre”; el 26% marcó la ambigua respuesta de “de vez en cuando”, 6% que casi nunca, 5% que nunca, y 0% marcaron

la opción “no aplica”. En esa y otras preguntas se manifestaba, como se verá adelante, una marcada incoherencia. Quien escribe, al inicio pensó que los docentes no habían entendido bien; que acaso habían temido que su empleo pudiera estar de por medio, y que por lo mismo habían mentido para dar una determinada imagen. En ese sentido, Ramírez (2007) indica: “Siempre que aplicas instrumentos debes considerar que las personas tienden a contestar en base a su ideal... las personas no mienten, es sólo que al responder muestran sus percepciones personales...”

Dadas las circunstancias, se hizo necesario diseñar un Instrumento de Recopilación de Datos para los alumnos (véase anexo 12). Dicho instrumento, como se dijo arriba, fue aplicado a la totalidad de los alumnos de nivel preparatoria, a fin de triangular la información, misma que fue vaciada en una matriz de datos para los alumnos (véase anexo 13). Con los resultados de ambos instrumentos se pudo triangular la información, a fin de cotejar la percepción que ambos grupos tienen de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y obtener, de una manera más puntual y precisa, una rara suerte de radiografía de aquellos aspectos en que *El énfasis de la enseñanza* se aplica en la práctica docente cotidiana.

Capítulo 4

Resultados obtenidos

Como se dijo en el capítulo anterior, se aplicó el Instrumento de Recopilación de Datos a fin de determinar hasta qué grado se entiende, aplica y se hace un esfuerzo constante por llevar a cabo *El énfasis de la enseñanza*. Ello con el objetivo de poder saber con precisión cuáles son los puntos fuertes o, en su caso, los débiles, del colegio de observación, con respecto al documento base de este estudio, a fin de saber qué puntos se deben apuntalar o fortalecer en la enseñanza cotidiana de sus docentes.

El instrumento oficial fue el cuestionario autoadministrado. Se aplicó de manera personal y directa por el investigador en reunión de docentes a todo el personal docente de la institución. Se escogió dicho tipo de instrumento porque permite plantear preguntas de opción múltiple, sobre temas delicados o personales y, finalmente, brinda eficacia para la recolección de datos, la organización y el análisis. Una vez llenado el cuestionario, cada entrevistado lo entregó al investigador, en propia mano.

4.1 Manual de Codificación

Una vez aplicadas las encuestas para el estudio, se procedió a integrar el manual de codificación (véase anexo 10) en el que se muestran las siete características

básicas de las variables de una investigación científica, como lo precisan Giroux y Tremblay (2004, p.119), a saber: 1, Nombre de la variable. 2, El tipo de la variable. 3, El contenido de la variable. 4, La escala de medición de la variable. 5, El número de la variable. 6, Las modalidades o el valor. 7, El código de la variable asignado para consignar las medidas en la matriz de datos.

4.2 Matriz de datos

Una vez recabada la información del cuestionario, y elaborado un manual de codificación de los mismos, se diseñó una matriz de datos, esto es, un cuadro que sintetiza todos los datos recopilados por el investigador, para cada variable evaluada en una investigación científica (véase anexo 11, Matriz de datos). En dicha matriz se realizó el proceso de codificación y transferencia de datos, a fin de que más adelante éstos pudieran ser procesados y analizados.

4.3. Tipo de análisis

Una vez que los datos estuvieron codificados y transferidos a la matriz, se procedió a analizarlos, teniendo presente lo enunciado por Hernández y Fernández (2004, p. 350), “La estadística no es un fin en sí misma; es una herramienta para analizar los datos”. Desde la perspectiva de quien escribe, muchas veces la estadística puede ser utilizada como un hombre ebrio utiliza un poste: más para apoyarse, que para iluminar. Por lo mismo, así como por el enfoque propio de este estudio, no se empleó una estadística descriptiva, ni se tomaron en cuenta cuestiones estadísticas, como las medidas de tendencia central (Media o mediana) y

dispersión (desviación estándar) para las variables cuantitativas y categóricas ordinales (Edad, escolaridad). Sencillamente se graficaron los resultados arrojados por el instrumento de recopilación de datos.

4.4 Aspectos del documento base a analizar

Vale la pena, en este momento, insistir en el hecho de que El énfasis de la enseñanza para las escuelas, consta de seis puntos, a saber: 1. Alentar a los alumnos a aprender y enseñar por medio del Espíritu. 2. Hacer hincapié con más firmeza en la importancia de la lectura del texto de la Materia para cada curso de estudio. Ayudar a los alumnos a desarrollar el hábito de leer a diario. 3. Ayudar a los alumnos a entender la Materia, a identificar y a entender los principios que éstas contienen y a aplicarlos en sus vidas de tal manera que logren el aprendizaje personal. 4. Ayudar a los alumnos a aprender a explicar y compartir de los principios de la Materia. Brindarles oportunidades para hacer esto entre ellos en clase y alentados a hacerla fuera de clase con la familia y con otras personas. 5. Hacer hincapié en el dominio de pasajes claves tanto de las Escrituras, como de los aspectos claves de las materias seculares y ayudar a los alumnos a entender, explicar y memorizar los principios que contienen dichos aspectos. 6. La Escuela desarrollará una expectativa de dominio de los principios para cada Materia y curso de estudio. Esto incluiría cosas tales como un claro entendimiento de los principios básicos de cada materia y curso de estudio.

A fin de cumplir con cada uno de los seis puntos enunciados, se deben cumplir con ciertos requisitos. Por ejemplo, sería muy difícil enseñar por el Espíritu, si en el

aula se dan bromas de mal gusto, o si el maestro posee una actitud atemorizante hacia sus alumnos. Por ello las preguntas del Instrumento de Recopilación de Datos, al lector no avisado, parecen indagar una serie de aspectos que no tienen relación con *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, pero lo que están midiendo o verificando, de facto, es el grado en que los docentes aplican o no el documento de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* a fin de cumplir con la primera parte de esta investigación: determinar hasta qué grado se aplica el documento base en la enseñanza cotidiana en el aula para, más adelante, determinar qué puntos se deben sostener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuáles deben ser re-dirigidos y, finalmente, en una tercera etapa, preparar y presentar el proyecto de capacitación para los docentes de la institución estudiada. En otras palabras, el Instrumento de Recopilación de Datos tuvo como propósito determinar hasta qué grado los fundamentos teóricos, pedagógicos y filosóficos de *El énfasis de la enseñanza* se llevan a cabo u orientan la práctica docente cotidiana.

Ahora, conviene tener presente que con anterioridad se habían realizado una serie de entrevistas con preguntas abiertas a los docentes (Véase anexo 4: Instrumento para entrevista dirigida con docente), donde había quedado claro que los docentes no habían tenido sino sólo contactos esporádicos y superficiales con *El énfasis de la enseñanza*, y que prácticamente no recordaban nada del mismo. Con todo, al hacerles la pregunta “¿Tiene Ud. una comprensión minuciosa y puntual de lo que es *El énfasis para la enseñanza*?”, el 19% contestaron “siempre”; el 44 % “casi siempre”; el 26% marcó la ambigua respuesta de “de vez en cuando”, 6% que casi

nunca, 5% que nunca, y 0% marcaron la opción “no aplica”. En esa y otras preguntas se manifestaba, como se verá adelante, una marcada incoherencia. Quien escribe, al inicio pensó que los docentes no habían entendido bien; que acaso habían temido que su empleo pudiera estar de por medio, y que por lo mismo habían mentido para dar una determinada imagen. En ese sentido, Ramírez (2007) indica: “Siempre que aplicas instrumentos debes considerar que las personas tienden a contestar en base a su ideal... las personas no mienten, es sólo que al responder muestran sus percepciones personales...”

Dadas las circunstancias, se hizo necesario diseñar un Instrumento de Recopilación de Datos para los alumnos (véase anexo 12). Dicho instrumento, como se dijo arriba, fue aplicado a la totalidad de los alumnos de nivel preparatoria, a fin de triangular la información, misma que fue vaciada en una matriz de datos para los alumnos (véase anexo 13).

Con los resultados de ambos instrumentos se pudo cotejar la percepción que ambos grupos tienen de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y obtener, de una manera más puntual y precisa, una rara suerte de radiografía de aquellos aspectos en que *El énfasis de la enseñanza* se aplica en la práctica docente cotidiana.

4.5 Análisis de resultados

Algunos de los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes aceptan el apelativo de reveladores. Hay aspectos en los que la institución está al

nivel que se espera de ella. A continuación se muestran algunos aspectos en donde se muestra la calidad de la enseñanza.

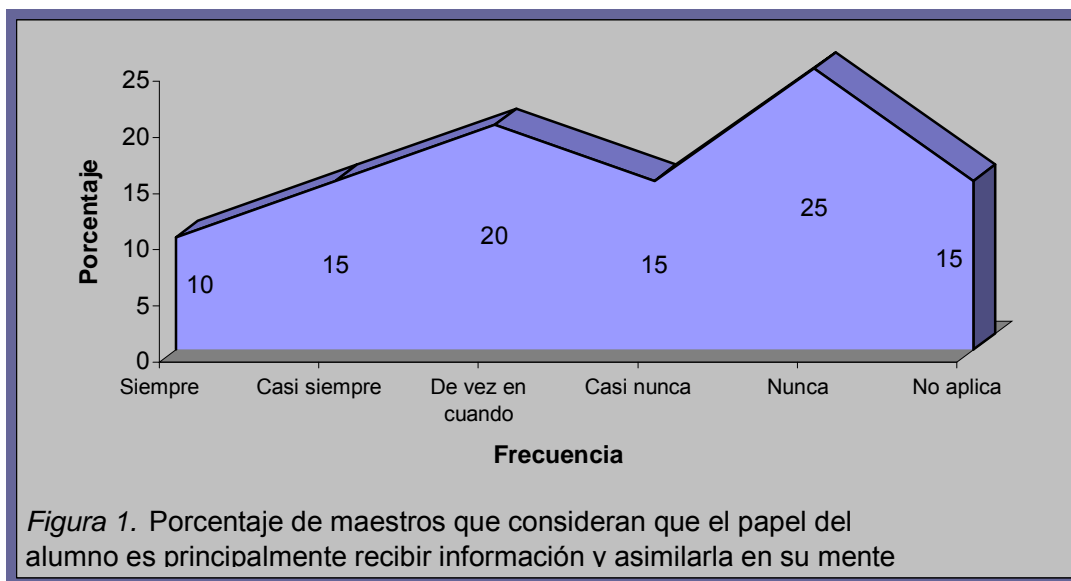
4.5.1 Algunas aclaraciones: posible subjetividad en las respuestas

Antes de pasar a las figuras donde se miden percepciones de docentes y alumnos, vale la pena hacer un largo paréntesis y subrayar el hecho de que, en tanto es mucho mayor el número de alumnos que el de docentes, en ésta y en todas las gráficas siguientes, más que medir el número de respuestas, se graficó el porcentaje de respuestas del total de los entrevistados, a fin de que fuesen proporcionalmente equivalentes. Del mismo modo, vale la pena recalcar que toda respuesta no es sino una percepción personal. Y si bien es claro que tanto para alumnos como para docentes es muy difícil ser objetivos, esto es particularmente difícil para los alumnos. Como apuntó con fina ironía Mike Romney, colega del investigador, (comunicación personal, jueves 21 de noviembre de 2007): “Cuando haces encuestas a alumnos, no debes olvidar que la población estudiantil se divide en un 15% que están a favor de todo; en el otro extremo te encuentras con un 15% que están en contra de todo, y en el medio encuentras un enorme 70% a los que no les importa nada”. No faltará quien, en este momento indique que la declaración anterior es un juicio de valor no sustentado, a lo que se podría responder que es cierto, pero también es muy divertido. Y esa misma persona (o cualquier otra) podrá decir que la diversión sale sobrando en un estudio de este tipo, a lo que se puede responder que la felicidad es una cualidad que busca inherentemente el género humano, y que acaso el

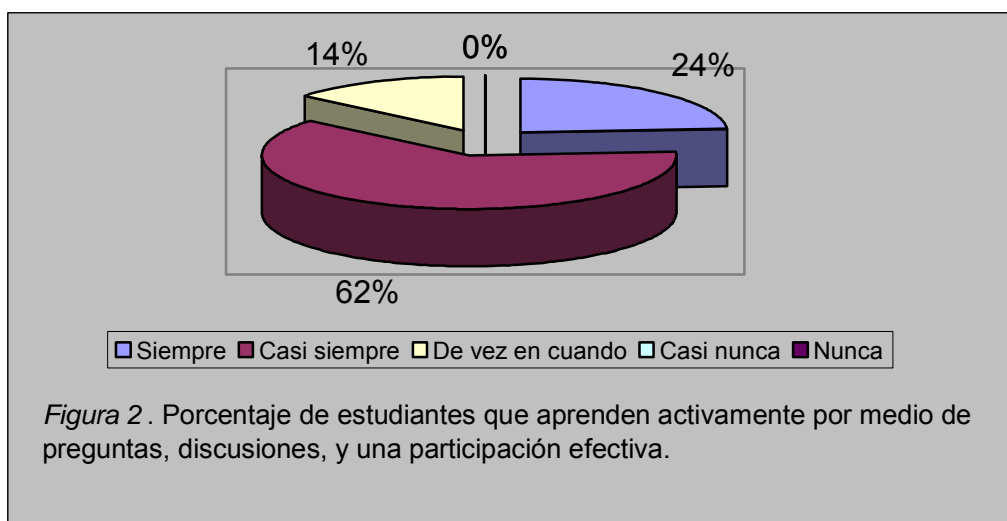
comentario sea cierto, aunque sea sólo desde el punto de vista empírico y sin ningún estudio que lo sustente.

4.5.2 Aspectos sobresalientes

Un ejemplo de la subjetividad enunciada anteriormente por los docentes es el siguiente: Uno de los propósitos fundamentales de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* es que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno tenga un papel menos receptivo y más participativo; que la educación se centre en el proceso de aprendizaje. A fin de saber hasta qué grado se logra esta meta, en el anexo 9 se hizo la pregunta: “Desde su perspectiva personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿usted entiende que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente?, lo cual permitiría en un momento dado saber hasta qué grado la enseñanza del docente sigue un modelo tradicional, o bien, fomenta el aprendizaje por medio de la participación entre sus alumnos. Si bien el porcentaje de los docentes es demasiado semejante como para señalar una tendencia muy marcada, es claro que la mayor parte de los docentes entienden que el papel del alumno no es meramente recibir información y asimilarla en su mente, como puede verse en la figura 1.

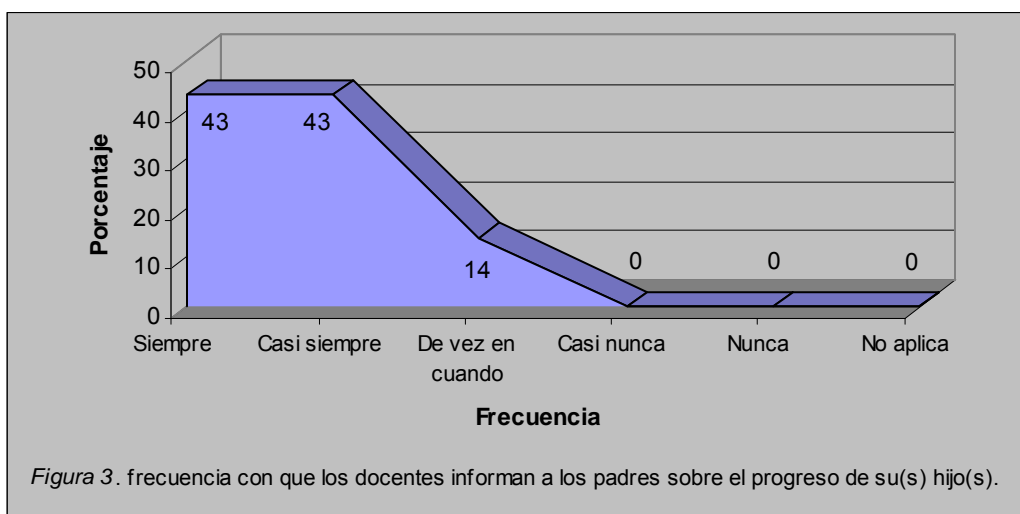


Ya que las ideas del docente no siempre corresponden con la práctica, a fin de corroborar lo anterior, en el anexo 9, pregunta 19 se lee: “En su clase, sus estudiantes aprenden activamente por medio de preguntas, discusiones, y una participación efectiva”. En la figura 2 se muestra el grado de participación que se da de facto en una clase determinada.



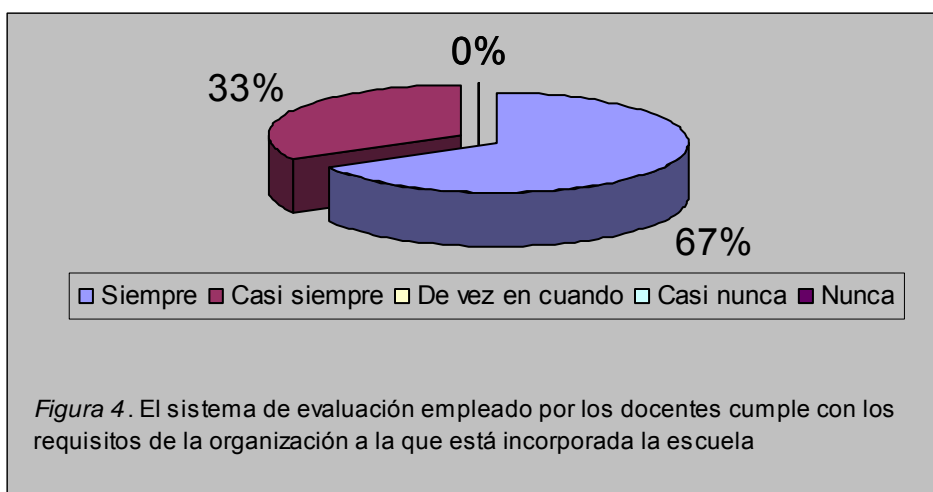
Esto es, que un 86% de los docentes siempre o casi siempre hace que los alumnos aprendan al participar, mientras que absolutamente ningún docente da sus clases de manera tradicionalista, donde sólo expone mientras el alumno recibe información de manera pasiva, lo cual refleja un desempeño sobresaliente.

Por otra parte, en cuanto a la comunicación que se da entre los docentes y los padres de familia cuando un alumno se encuentra en riesgo de reprobado, la figura tres habla por sí misma: la política de la institución impide que un alumno reprobado si antes no se ha contactado con suficiente antelación con los padres, y se les ha comunicado que su hijo(a) está en riesgo de reprobado.



De la misma manera, al hablar en cuanto al sistema de evaluación, la institución cuida tanto ese aspecto, que sirve incluso como una protección para el docente, ya que le da total transparencia y objetividad a la asignación de una determinada calificación. La figura 4 indica hasta qué grado los docentes se ajustan, al momento de valorar, a los requisitos que indica la institución a la cual la escuela

está incorporada, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), o la Secretaría de Educación Pública (SEP), según corresponda respectivamente a la preparatoria o a la secundaria de la institución. De manera clara se muestra que el 100% de los docentes se ajustan a normas, políticas y procedimientos siempre, o casi siempre.



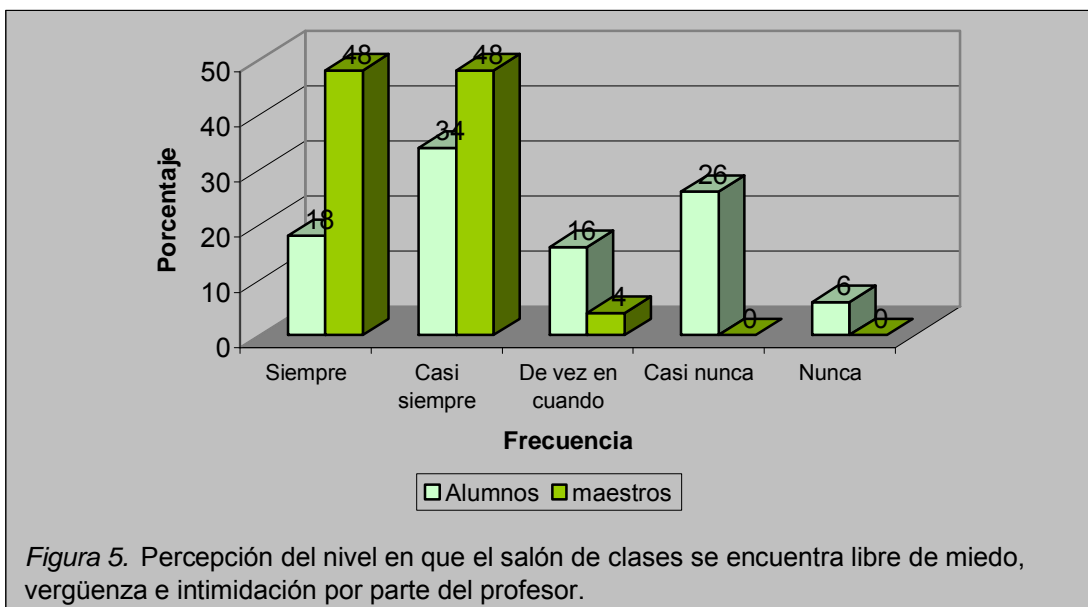
4.5.3 Aprender y enseñar por el Espíritu

Sin embargo, pese a los puntos fuertes que tiene la institución, los resultados arrojados por la encuesta permiten ver la manera en que se entienden y se viven los diferentes aspectos del documento *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*. El primer punto de dicho documento indica: *“Debemos aprender y enseñar por el Espíritu. Debemos animar a los estudiantes a que aprendan y enseñen por el Espíritu.”* (SEI, 2005, p. 5). La meta, entonces, tiende a enseñar a los alumnos a enseñar no sólo de una manera eficaz, sino edificante, espiritual.

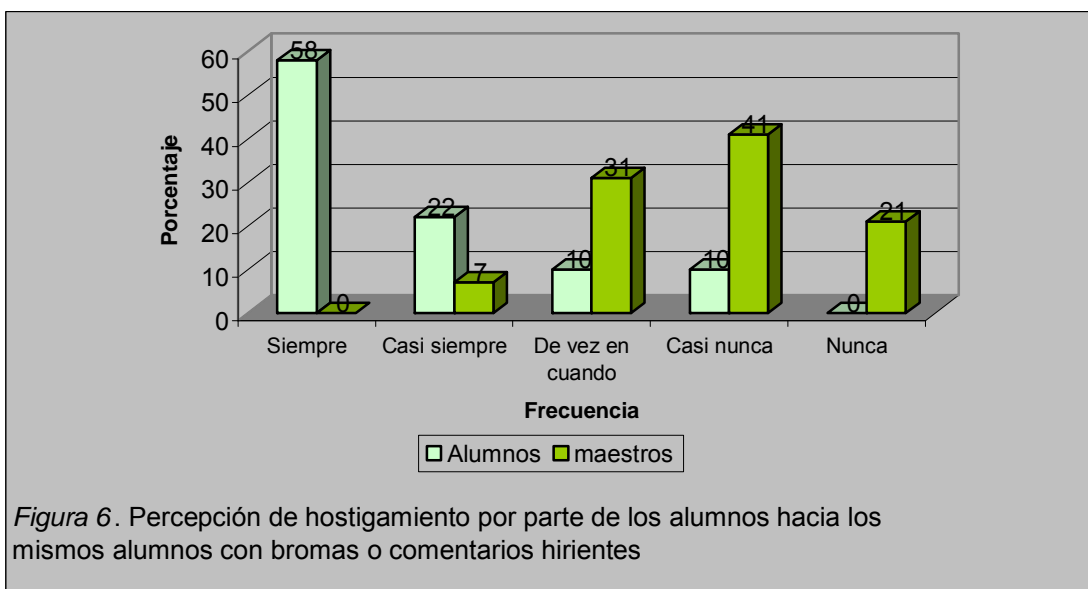
Para el uso en las aulas de clase de las escuelas del SEI, esta declaración descansa en gran parte en sí misma. Puede ser ampliada para incluir las prácticas que pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje por el Espíritu y las advertencias contra los tipos de cosas como, por ejemplo, castigo corporal, el uso de la intimidación, vocabulario degradante, que inhiban o prevengan un ambiente desfavorable para el Espíritu.

Se parte de la idea de que el aprender y enseñar por el Espíritu en una escuela de Iglesia es más probable cuando, por ejemplo, el salón de clase se encuentra libre de miedo, vergüenza, y de la intimidación. O bien, cuando las bromas y los comentarios inadecuados entre estudiantes no están permitidos, de tal manera que se alcanza un determinado ambiente de aprendizaje donde el alumno se siente cómodo, seguro y libre para aprender activamente por medio de preguntas, discusiones, y una participación efectiva. En ese sentido particular, hay tres preguntas que destacan de los instrumentos de recolección de datos y que se muestran en las siguientes tres figuras.

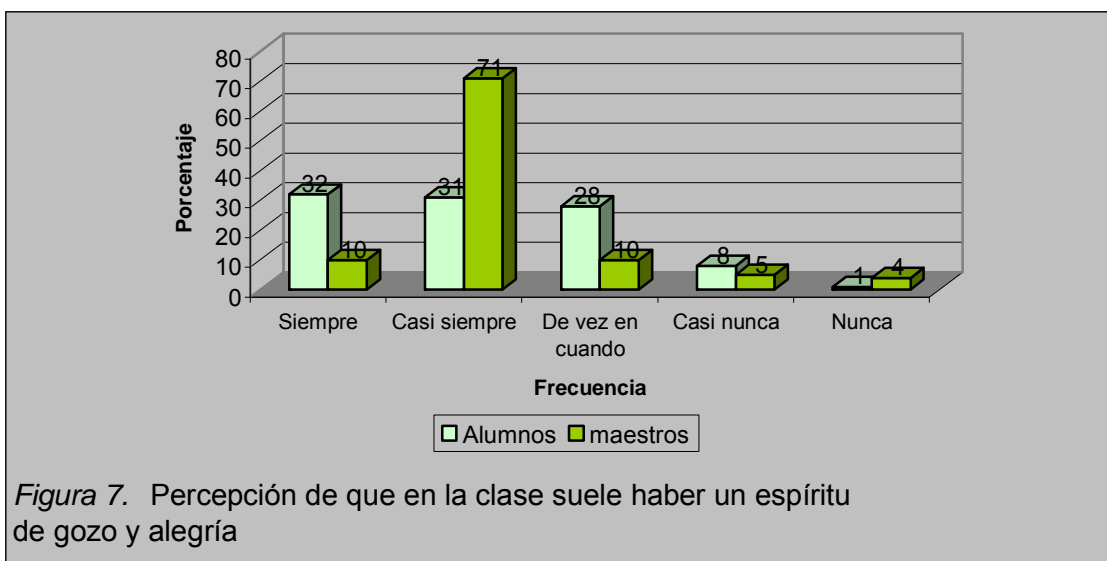
De tal manera que, como se puede observar en la figura 5, ésta mide la percepción que tienen alumnos y docentes con respecto al nivel en que el salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación por parte del profesor. Destaca el hecho de que los docentes siempre o casi siempre sienten que su presencia no amedrenta a los alumnos, mientras que un 26% de los alumnos de preparatoria de la institución casi nunca se sienten libres de miedo, vergüenza o intimidación por parte de sus profesores en general.



Por otra parte, la figura 6 mide un aspecto no menos terrible, por medio de la pregunta: ¿En el aula suele haber bromas o comentarios inadecuados entre los estudiantes?



Si en la figura 5 había cierta correspondencia entre la percepción de alumnos y docentes, en la figura 6 los resultados son diametralmente opuestos: La curva de los docentes apunta claramente hacia la derecha, con un punto más alto en un “casi nunca”, mientras que la de los alumnos tiende, con un 50% de respuestas, hacia un “siempre”. La observación *in situ* del investigador tiende a darle la razón a la perspectiva de los estudiantes. Quien trata con jóvenes del nuevo milenio tiende a estar de acuerdo con que la ironía, los sobrenombres, el ridiculizar a los que se esfuerzan por destacar, asombra a quienes son 20 ó 30 años mayores que ellos. Con todo, parece tratarse de los signos de los nuevos tiempos. Los jóvenes lo perciben, pero parecen no resentirlo, al grado que, cuando se les pregunta: “Pese a lo anterior, a lo largo de su clase suele haber un espíritu de gozo y alegría”, la respuesta sorprendentemente queda graficada como lo indica la figura 7, donde los alumnos perciben el ambiente en el salón de clases con mucho más optimismo que sus docentes, no sólo por ese 32% que responden “siempre”, sino por ese 4% por ciento de los docentes que responden “nunca”.



4.5.4 Habito de lectura y estudio

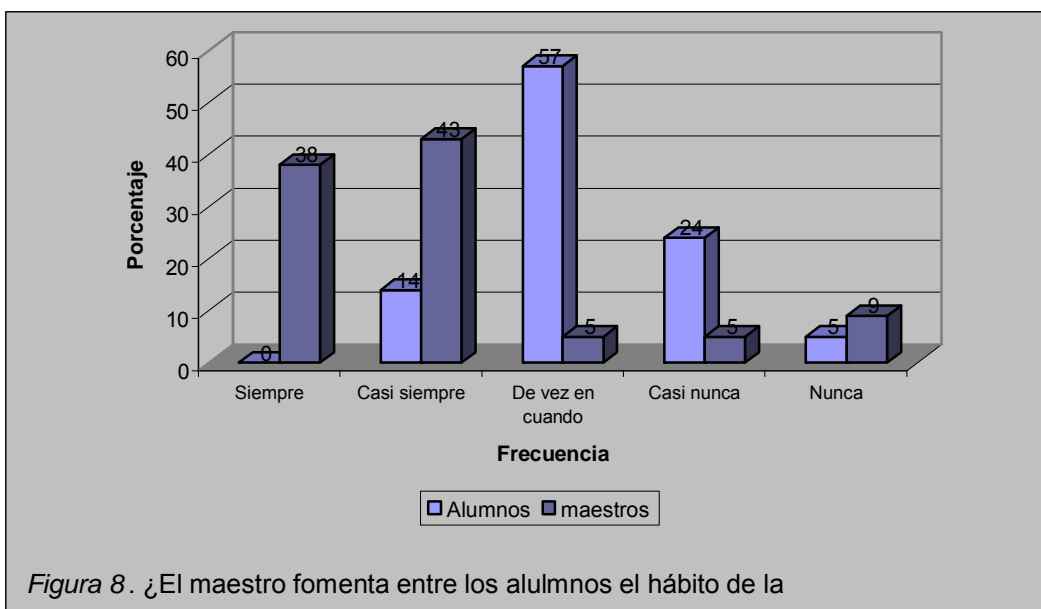
El segundo punto de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, señala: “Debemos enfatizar más fuertemente la importancia de la lectura y del aprendizaje del texto. Los estudiantes tendrán acceso al material relevante de la lectura y se les enseñará cómo utilizar los libros en su aprendizaje. Los estudiantes desarrollarán el hábito de la lectura regular y el estudio”. (SEI, 2005, p. 8).

Este principio del énfasis en la enseñanza en el salón de clases secular prepara el camino para los programas que abarcan los desafíos que los estudiantes enfrentan en la comprensión de la lectura, haciendo conexiones, relaciones y construyendo conocimiento en un contexto organizando y aplicando la nueva información. El principio educativo subyacente para los estudiantes es tener acceso a

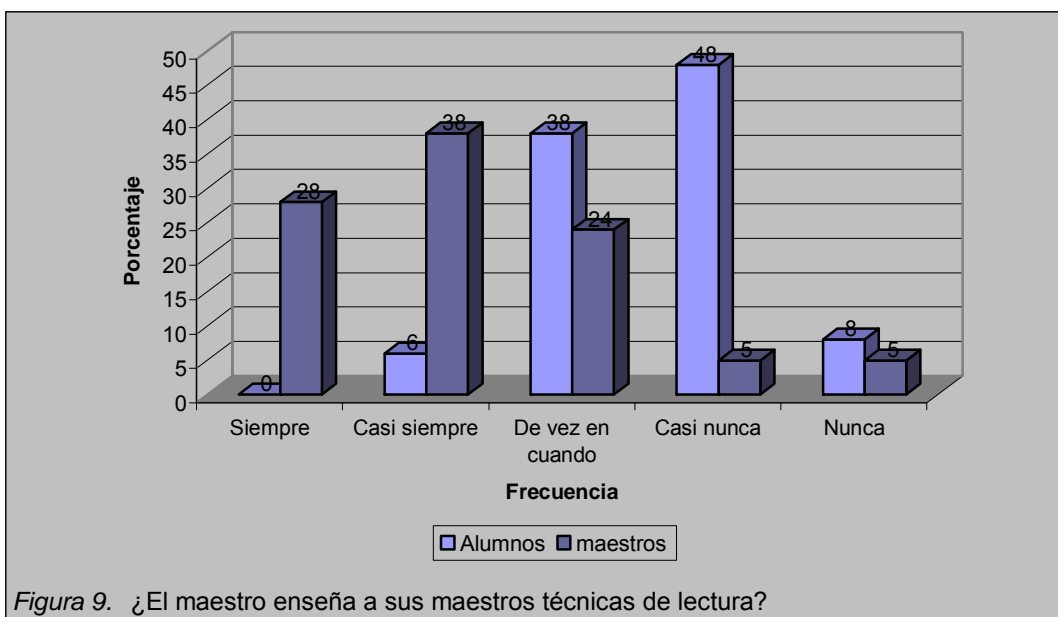
los textos relevantes leerlos y utilizarlos con eficacia. El uso del énfasis en la enseñanza para las escuelas del SEI es:

Tanto la lectura como el estudio regular son más probables cuando la comprensión de la lectura es apreciable y enseña guías (identificando la idea principal, reconociendo conexiones y sus usos, así como la capacidad de resumir y de comparar); Los estudiantes leen regularmente y discuten lo que se ha leído con otros; Los docentes proporcionan la información contextualizada que tenga sentido fuera del texto en lo referente a lo que los estudiantes ya saben; El material de la lectura es interesante y apropiado; Los alumnos presentan información, conceptos e ideas ante sus compañeros utilizando el habla. La lectura y la escritura en una variedad de temas.

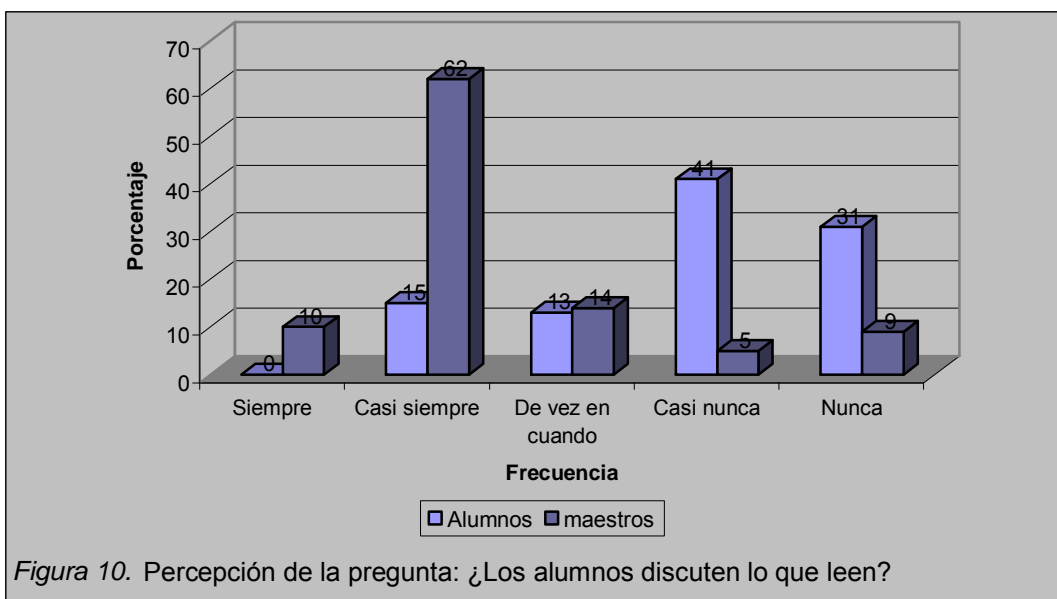
Los resultados del estudio indican, de nuevo, una enorme discrepancia entre la percepción de los alumnos, y la de los docentes, como muestran las curvas de la figura 8, donde el 81% de los docentes creen fomentar la lectura siempre o casi siempre, mientras que sólo un 14% de los alumnos de preparatoria responden afirmativamente bajo esos rubros.



Vale la pena recordar que no se trata únicamente de los docentes de literatura, español o redacción, sino en general de todos los docentes. De la misma manera, acaso no huelgue el subrayar que una cosa es leer, o otra muy diferente el saber leer; el analizar. En ese sentido, valía la pena indagar la posición de alumnos y docentes frente a las preguntas: ¿Los docentes enseñan a sus alumnos a analizar al momento de leer? ¿Se enseña a los jóvenes a entender, cuestionar, identificar la idea principal? ¿Se les dan las herramientas por parte de todos sus docentes para que desarrollen la habilidad de resumir, comparar, etc.? Los resultados de la figura 9 hablan por sí mismos:



Donde un 38% de los docentes indican que casi siempre, mientras que un número igual de alumnos señalan que “de vez en cuando”, y un 48% de los mismos marcan como respuesta “casi nunca”. Por otra parte, la respuesta a la pregunta “¿Discutes con tus compañeros lo que has leído de la materia?” se grafica en la figura 10.



Donde, en dicha figura 10, los docentes tienen la percepción de que sus alumnos casi siempre discuten entre ellos mismos lo que leen, mientras que la inmensa mayoría de los alumnos sencillamente marcan como respuesta la opción “nunca”, o casi nunca”. Los resultados en ese sentido son muy claros: hace falta trabajar mucho en la Academia de estudio para que los jóvenes desarrollen el buen hábito de la lectura, para que lo hagan analíticamente y, sobre todo, para que la lectura sea reflexiva y social.

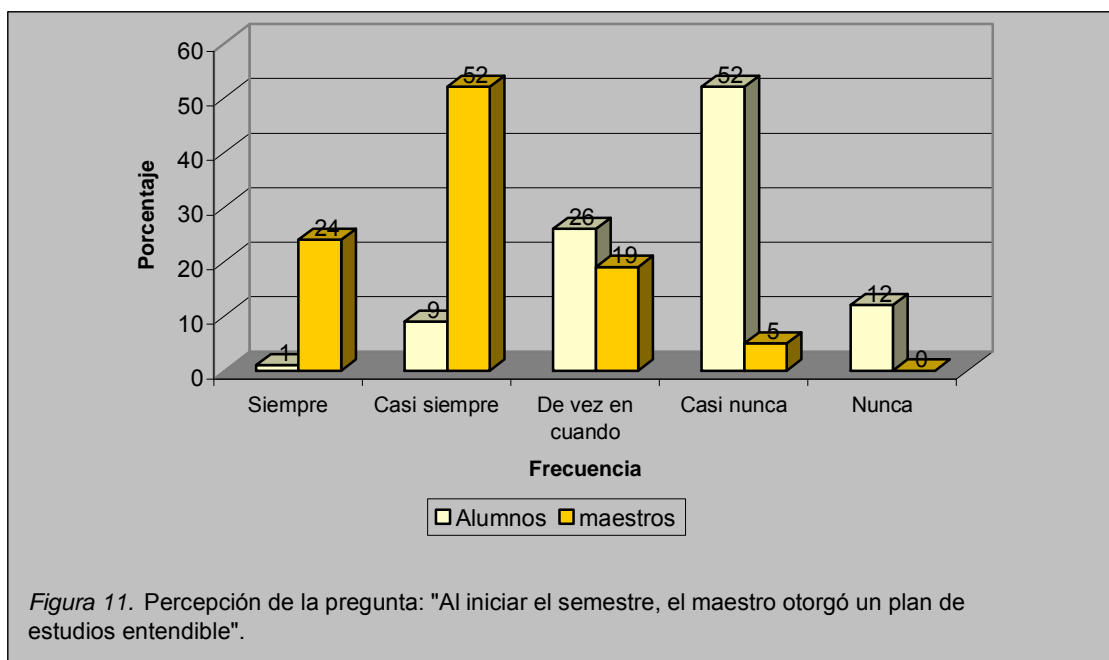
4.5.5 Plan de estudios

Una de las metas de las escuelas del SEI es animar a los estudiantes a relacionar lo que están aprendiendo de tal forma que los conduzca a la comprensión y al cambio personal en su forma de interactuar con el mundo. En ese contexto, el uso del énfasis en la enseñanza para las escuelas de Iglesia es: “*Los estudiantes deben entender el plan de estudios mientras les ayudamos a aprender a*

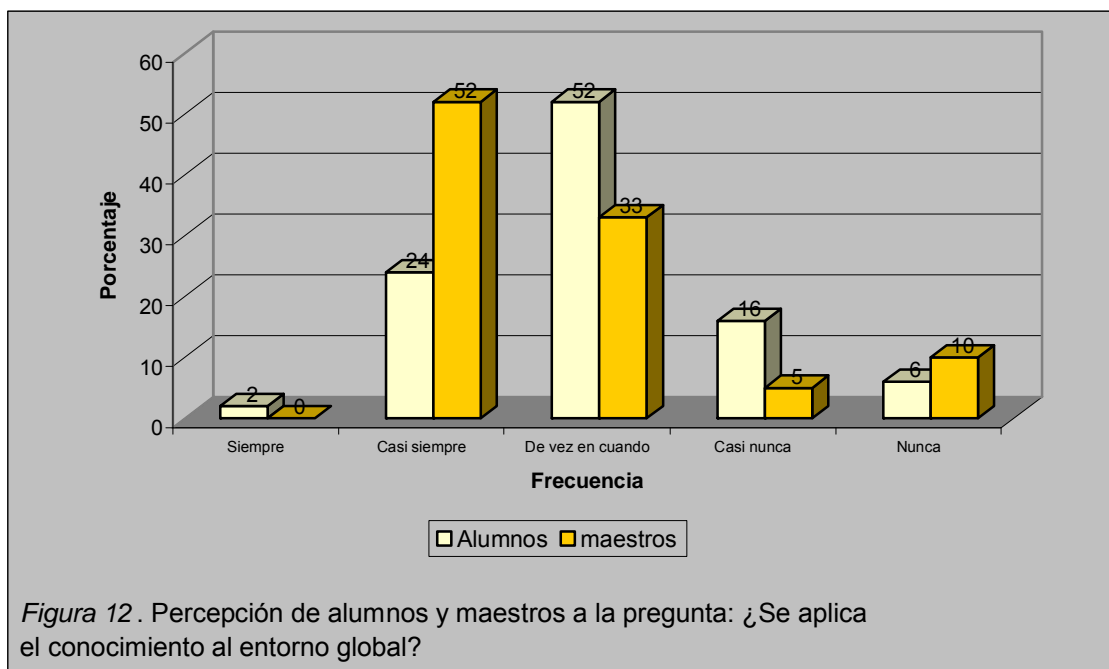
identificar y a entender principios seculares y espirituales y a aplicar los conocimientos al entorno global” (SEI, 2005, p. 11).

Si bien, por una parte, es cierto que los conceptos se entienden de forma apropiada cuando: los estudiantes y los profesores comparten ejemplos de sus propias vidas; Los estudiantes producen trabajos que demuestra entendimiento y aplicación; Los estudiantes desean utilizar su conocimiento en situaciones reales de la vida; Los docentes creen que cada estudiante puede tener éxito, y que están preparados para enseñar los programas alineados con los principios del evangelio, por otra, de los diferentes resultados arrojados por las encuestas, hay dos aspectos que sobresalen y bien valen la pena de ser comentados aquí:

En la figura 11, se aprecia la manera en que docentes y alumnos responden a la pregunta: "Al iniciar el semestre, el docente otorgó un plan de estudios entendible". Es claro que las posturas son irreconcilliables, como si se graficaran dos preguntas distintas que no tuvieran nada que ver entre sí: las respuestas de los docentes tienden hacia el "casi siempre", mientras que las de los alumnos tienden hacia el "casi nunca". Una investigación más a profundidad mostraría que la percepción más cercana a la realidad sería la ofrecida por los alumnos.



El otro aspecto de las encuestas que sobresale es el siguiente: al preguntar a docentes y alumnos con respecto al grado en que percibían que el conocimiento se aplica al entorno global, con sus respectivas diferencias, las respuestas siguen una tendencia semejante, como lo indica la figura número 12, que muestra cómo la enseñanza debe tender un poco más hacia ese aspecto. Las respuestas no muestran algo preocupante, pero es claro que se puede mejorar todavía un poco más las tendencias a fin de que se llegue más a un “siempre”.



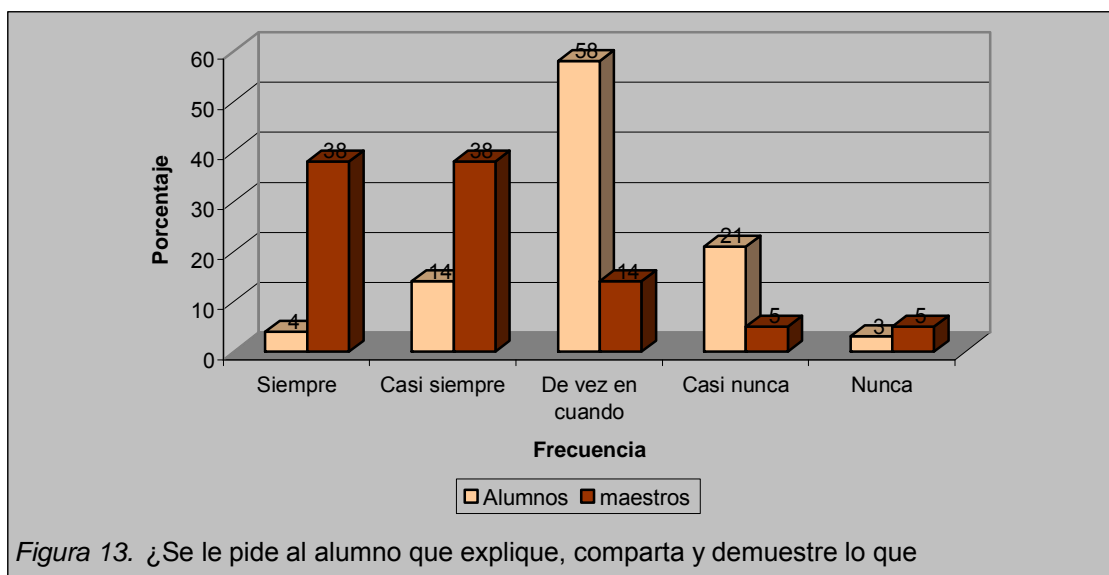
4.5.6 Explicar, compartir y demostrar

El cuarto punto de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* indica lo siguiente: “Debemos ayudar a los estudiantes a aprender a explicar, compartir, y demostrar lo que aprendido en la escuela. Debemos darles oportunidades de hacerlo entre ellos en cada clase. Debemos animarlos a que lo hagan fuera de clase, con la familia, y otros.” (SEI, 2005, p. 13).

La esencia de este apartado, uno de los más importantes dentro de la filosofía actual del SEI, es utilizar tantas técnicas y métodos como sea posible a fin de alcanzar una enseñanza que sea activa tanto por parte de los estudiantes, como por parte de los profesores. El documento base plantea que el explicar, el compartir, y el demostrar son más probables cuando los salones de clase incluyen un trabajo grupal efectivo; o bien cuando los estudiantes hacen presentaciones; o al compartir sus

pensamientos, sentimientos, e incluso ejemplos a partir de sus propias vidas; Al haber un sentido de pertenencia en el salón de clases en donde los estudiantes interactúan; Cuando los docentes emplean variedad de métodos de enseñanza, o bien, cuando ayudan a los estudiantes que están teniendo dificultad; Al haber una responsabilidad compartida al aprender.

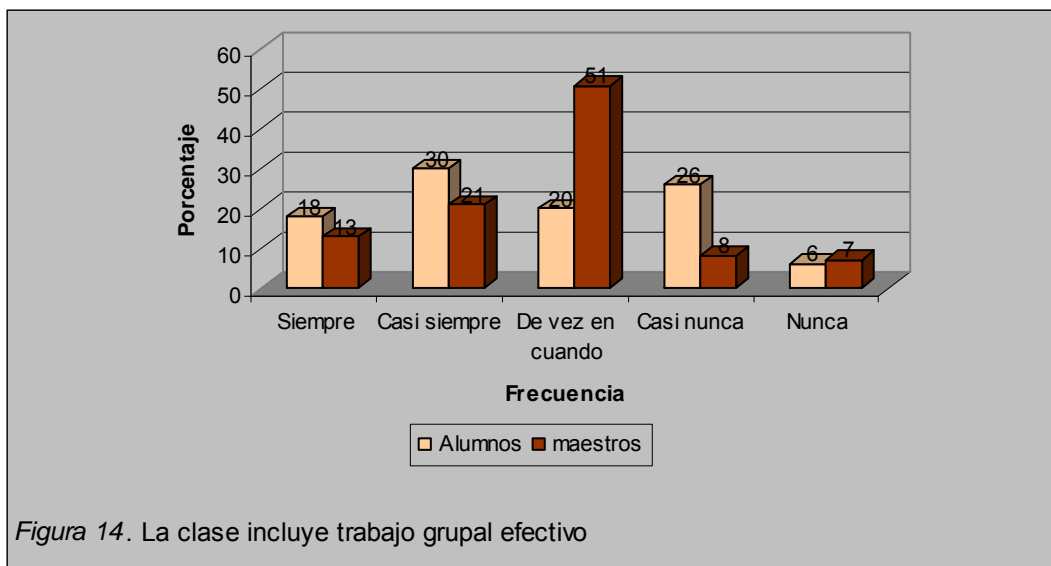
En ese sentido, los resultados de las encuestas mostraron lo siguiente: La figura 13 nos señala una pregunta: ¿Se le pide al alumno que explique, comparta y demuestre lo que aprende? Por la respuesta de los docentes, parece claro que ellos tratan de lograr un aprendizaje de corte colaborativo, pero la respuesta de los alumnos demuestra que dicho esfuerzo no siempre es entendido, o que dicha meta no se alcanza.



En esta figura 13, vale la pena considerar que, si se tiene en cuenta que el 5% de los resultados implica un docente, es significativo que sólo haya habido un

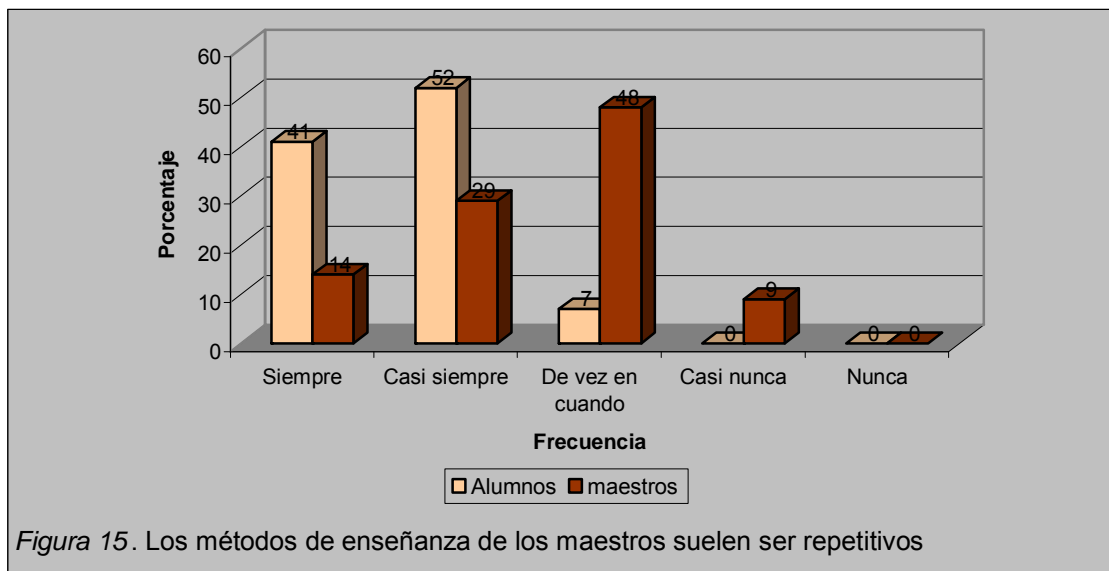
docente que casi nunca busque este tipo de enseñanza, y otro más también haya reconocido que nunca hace participar a sus alumnos, por lo que su cátedra sea muy probablemente de corte expositiva.

Por otra parte, la figura 14, muestra una radiografía de la escuela en cuanto a la percepción que se tiene con respecto a qué tanto se emplea un aprendizaje de tipo colaborativo. De nuevo, si bien no hay total concordancia entre lo que expresan alumnos y docentes, la gráfica no señala demasiadas diferencias: se puede apreciar que es algo que tiende a hacerse de vez en cuando en la institución, y que sería bastante bueno que se trabajara a fin de que la tendencia se moviera hacia la izquierda; hacia el rumbo de los “casi siempre.”



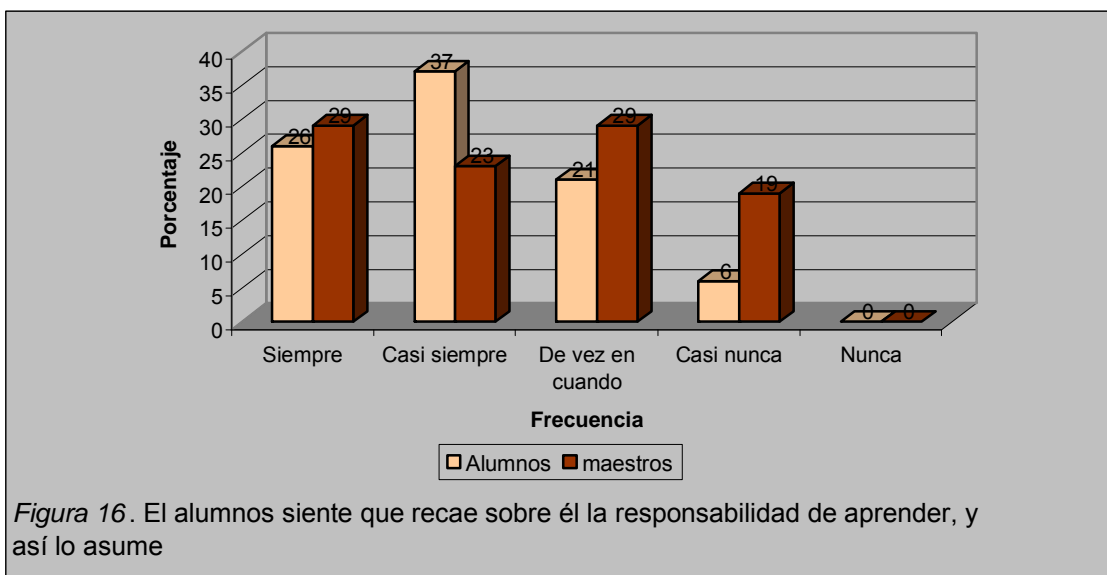
Si, por una parte, no se logra que el alumno, explique, comparta y demuestre lo que aprende y, por otra, la clase no incluye un trabajo grupal efectivo, cabe hacerse la pregunta: ¿Cómo está enseñando el docente? ¿Sus métodos suelen ser

repetitivos? ¿O emplea variedad para diversos tipos de aprendizaje por parte de sus alumnos? La pregunta queda contemplada en la figura 15.



La figura 15 señala que para un 77% de los optimistas docentes, sus métodos de enseñanza “casi siempre” o “de vez en cuando” son repetitivos mientras que, para un 93% de los alumnos, siempre o casi siempre sus docentes recorren un camino semejante. Nuevamente, la observación fácilmente concluye que los alumnos están más cerca de la realidad. Es evidente que queda mucho por hacer en cuanto a mejorar las cualidades docentes de los tutores.

Una última serie de preguntas quedaría por hacer en este apartado: En el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué tanto asume el alumno la responsabilidad de aprender? ¿Qué tanto se presenta en el salón de clases con la idea de ser meramente un actante pasivo que espera aprender sin gran esfuerzo por su parte? La figura 16 ayuda a responder dicha pregunta.



A simple vista, la figura 16 muestra una tendencia sana: la mayoría de los docentes se debate entre un “siempre” y un “de vez en cuando” mientras que los alumnos, con una visión más optimista de sí mismos se ubican mayormente en un “casi siempre.” Felizmente, tanto docentes como alumnos dan un rotundo cero a la posibilidad de elegir un “nunca”. Sin embargo, destaca el hecho de que la votación es demasiado dispersa: la mayor parte de las barras tiende a estar cerca del 25%, por lo que dicha pregunta parece no poder tener una respuesta categórica. No por parte de los docentes, difícilmente por parte de los alumnos.

4.5.7 Pasajes claves de las Escrituras

Las siglas SEI, vale la pena recordarlo, se refieren al Sistema Educativo de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. Se espera que la enseñanza en todas las escuelas del SEI tenga un fuerte sustento espiritual y que todo docente al impartir sus clases unan el dominio y la profundidad de pasajes de las Escrituras

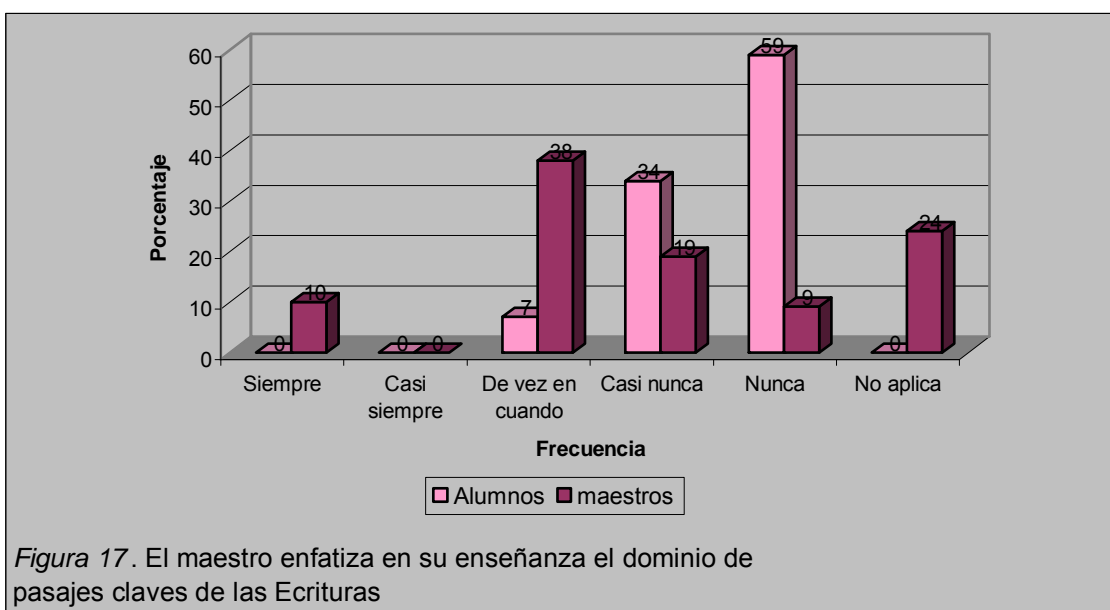
que se consideran como fundamentales, al programa educativo. Esto cuando es apropiado, sin forzar las cosas. De la misma manera, se busca aplicar las enseñanzas de los libros canónicos al plan de estudios con el propósito de ayudar a los estudiantes a encontrar conexiones entre las Escrituras y su vida diaria.

Este principio, dentro del uso de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas de la Iglesia* se expresa de la siguiente manera: “*Debemos enfatizar el dominio de los pasajes claves de las escrituras y ayudar a los estudiantes a entender y explicar las doctrinas y los principios contenidos en esos pasajes Así como dominar los conceptos clave del programa secular para un mejor entendimiento y su aplicación en la vida mortal*” (SEI, 2005, p. 14).

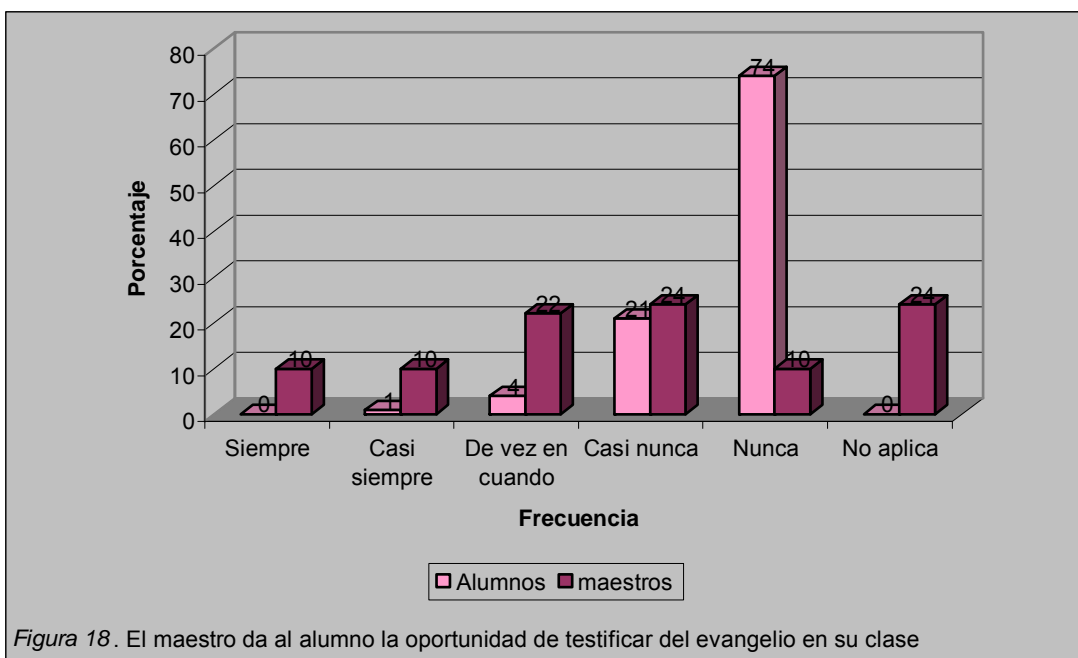
El dominio de los pasajes clave de las escrituras y el entendimiento de la doctrina y los principios apoyados por el programa escolar es más probable cuando los estudiantes y los profesores comparten pensamientos espirituales y sentimientos; Cuando los profesores saben los versículos de las escrituras de dominio así como otros pasajes relevantes; Cuando los estudiantes y los profesores testifican de las verdades del evangelio en el salón de clase. Los planes de clase incluyen citas de los mensajes dados por los líderes de la Iglesia.

En ese sentido, la encuesta realizada a alumnos y docentes arrojó dos resultados sobresalientes. El primero, mostrado por la figura 17, en buena medida muestra el grado de importancia que para los docentes tiene el conocimiento del dominio de las escrituras en su enseñanza cotidiana: como puede observarse, la apreciación de los alumnos es contundente: 93% marcan que nunca o casi nunca se

emplean las Escrituras de dominio en clase. La postura de los docentes no es menos terrible: sólo un 10% (que corresponde a los docentes de educación religiosa que contestaron el cuestionario) indican su uso, de tal manera que en sector de la educación laica, no hay un solo docente que conteste con un “siempre” o un “casi siempre”, mientras que un 24% contestó que ese aspecto “no aplica” en su enseñanza. Es claro que hay mucho por hacer en ese sentido.



Por otra parte, la figura 18 nos indica hasta qué grado los docentes dan la oportunidad de que los estudiantes testifiquen de las verdades del evangelio en sus clases. Destaca que un 95% de los alumnos indiquen que esto se da nunca o casi nunca, mientras que entre los docentes los resultados son tales, que no sólo ninguno de los rubros llega ser representativo, sino que no guarda absolutamente ninguna correspondencia con las respuestas de los alumnos e, incluso, un 24% marcan como respuesta un “no aplica”.



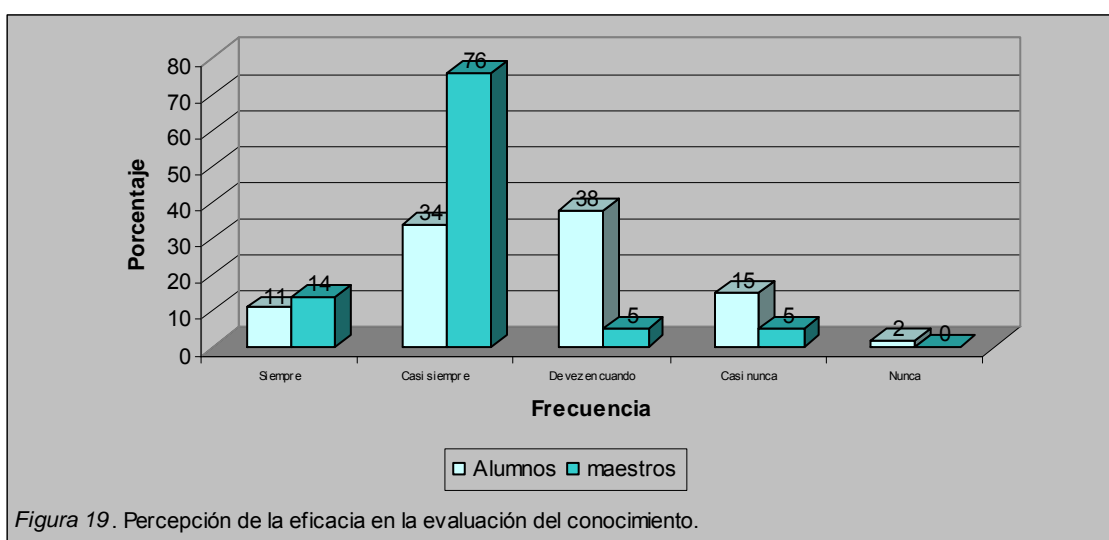
4.5.8 Objetivos, evaluación y retroalimentación

Se espera que el plan de estudios en las escuelas del SEI sea enlazado y ordenado de manera apropiada. Se presta especial atención tanto a las metodologías de la enseñanza, al proceso de evaluación del estudiante, así como a que los objetivos de aprendizaje para los estudiantes sean claros, alcanzables y apreciables para demostrar un buen dominio. La pauta que marca *El énfasis de la enseñanza para las escuelas de Iglesia* es:

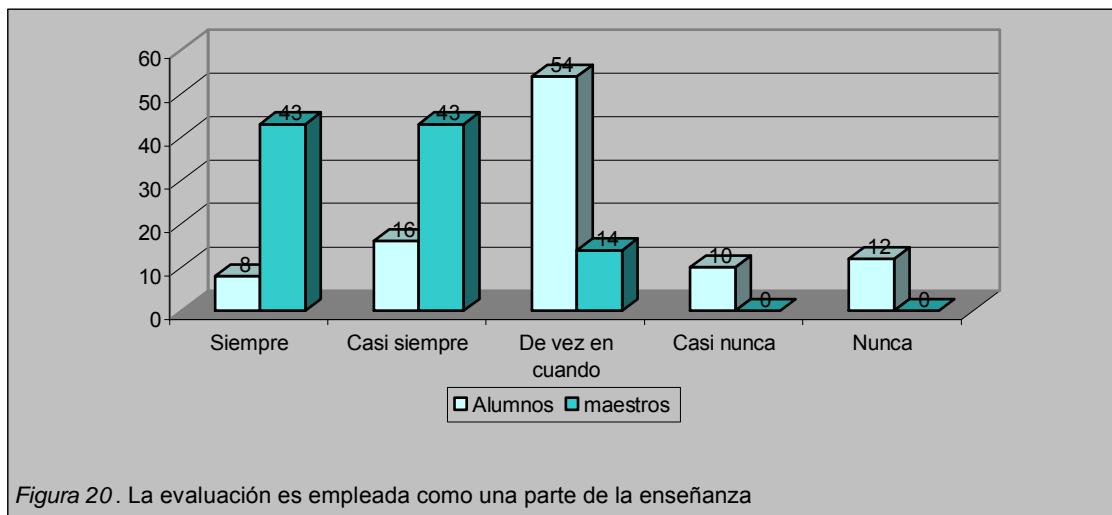
“Los estudiantes entienden los objetivos de cada tema. Los alumnos reciben retroalimentación útil y con frecuencia, así como su progreso demostrado en el salón de clase y muestran habilidades en el dominio de información esencial a través de técnicas de evaluación” (SEI, 2005, p. 16).

Se parte de la idea de que el demostrar la habilidad en el tema es más probable cuando: Los docentes y estudiantes usan la evaluación como una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje; Los estudiantes son evaluados regularmente y a menudo, no solamente al final de los exámenes de fin de curso; La evaluación incluye exámenes y proyectos internos; La escuela informa regularmente el progreso individual del alumno a los estudiantes y a los padres; La evaluación cumple con los requisitos del ministerio local de educación.

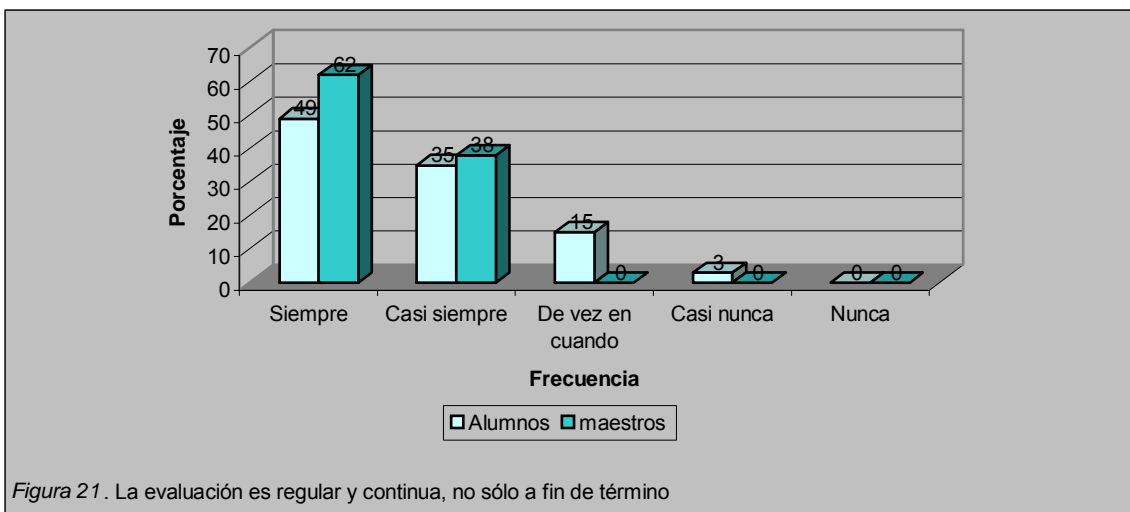
En el aspecto específico de la evaluación, la encuesta arrojó los siguientes resultados, donde queda marcado de manera fehaciente que este aspecto es uno de los más fuertes y mejor cuidados en la institución. La figura 19, por ejemplo, grafica la percepción que tienen alumnos y docentes con respecto a la eficacia de la evaluación. La tendencia de ambas curvas es sumamente semejante, lo que confirma la validez de los resultados, pese a que se muestran las dos caras de la moneda: la de quienes evalúan, y la de quienes son evaluados.



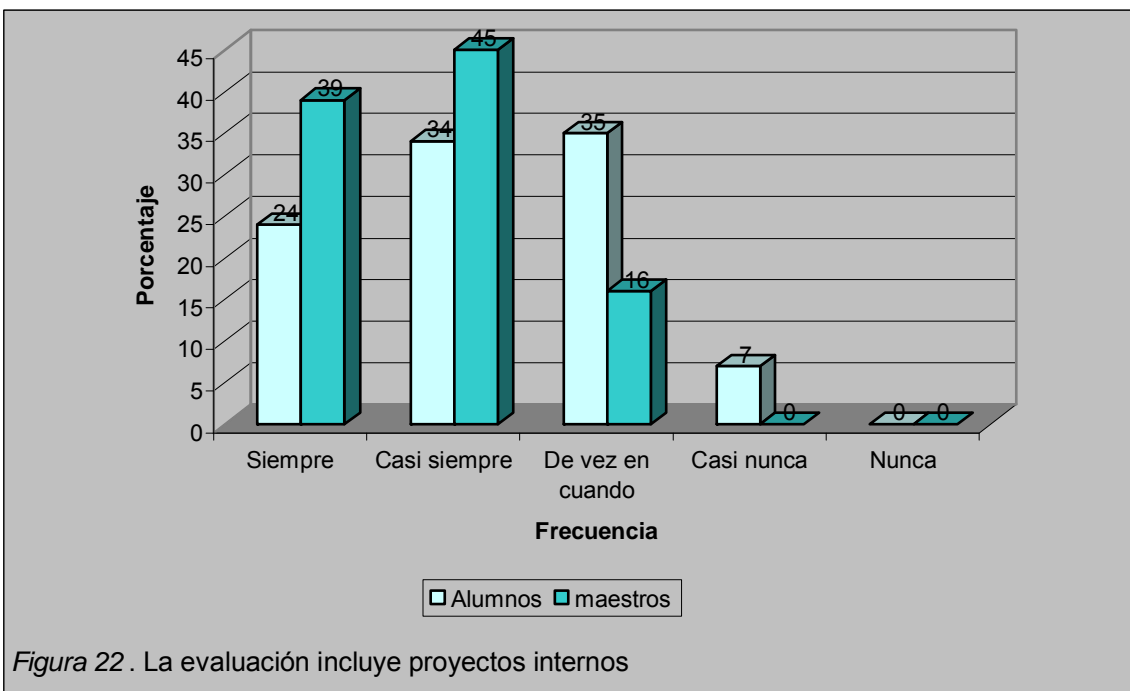
Por otra parte, la figura 20 indica hasta qué grado la evaluación es empleada como una parte de la enseñanza. Parece claro que, en ese sentido, los docentes no han tenido mucho éxito en lograr que los alumnos comprendan sus intenciones de emplear exámenes, tareas y trabajos como un recurso didáctico.



El siguiente aspecto a evaluar sería: ¿La evaluación es regular o continua, o es algo que meramente sucede al final de cada término, es decir, un tiempo que comprende alrededor de seis semanas? La figura 21 muestra, de nuevo, la coherencia que se da en la percepción de la evaluación en la institución tanto por parte de alumnos como de docentes.



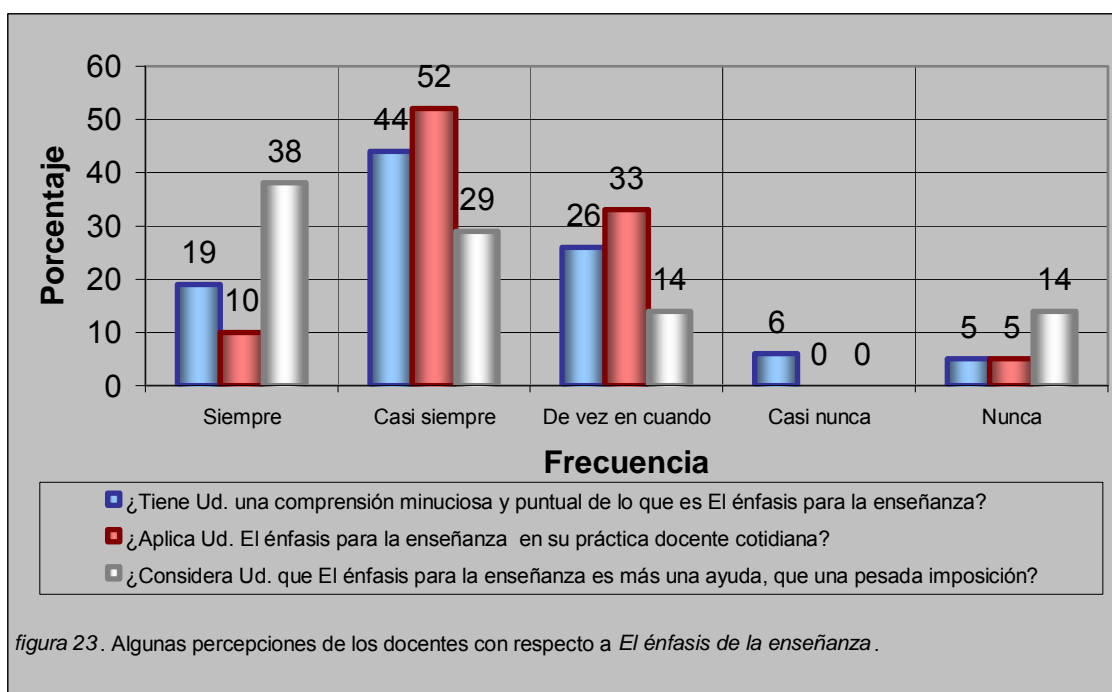
Lo mismo acontece con la figura 22, que habla por sí misma al medir si la evaluación incluye proyectos internos, o si se evalúa sólo con exámenes.



A manera de conclusión se puede afirmar, como quedó dicho arriba, que el sistema de evaluación de la institución es uno de sus puntos más fuertes y coherentes. Queda, pues, por ver uno de los puntos más relevantes de este estudio.

4.5.9 Algunos puntos controversiales

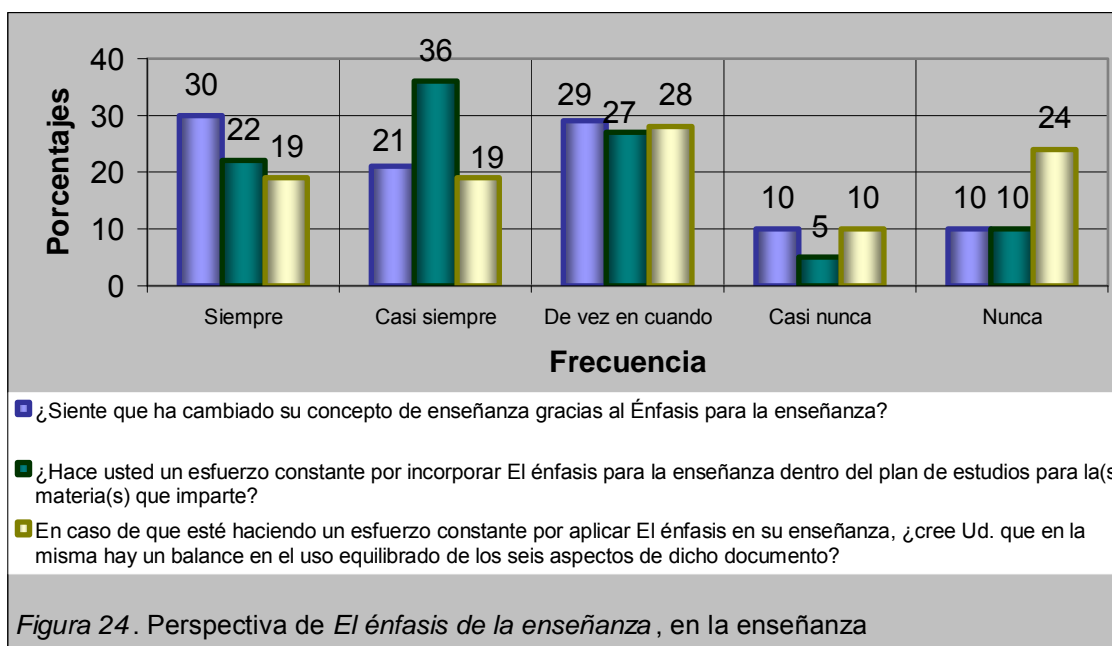
Cuando se iniciaba esta investigación, el investigador preguntó a los diferentes docentes de la institución qué conocían del documento central, *El énfasis de la enseñanza*. La respuesta fue clara y contundente: todos alguna vez habían escuchado el título del documento base pero, salvo los docentes de educación religiosa, nadie pudo indicar qué era, cuáles eran sus puntos principales, en qué consistía, o en dónde radicaban sus fundamentos. El día 26 de octubre de 2007, en reunión de capacitación de docentes, justo antes de aplicar el instrumento de recolección de datos, el investigador realizó un nuevo sondeo que permitiera identificar hasta qué grado se conocía dicho documento. Una vez más, los resultados fueron nulos. Con todo, los resultados de una serie de preguntas hechas a los docentes muestran una serie de inconsistencias con respecto al conocimiento de *El énfasis de la enseñanza*. Como puede observarse en las respuestas que grafica la figura 23, el 44% de los docentes afirma tener una comprensión minuciosa y puntual de *El énfasis*... casi siempre, y un número todavía mayor, un 52% afirma aplicarlo en su enseñanza diaria, mientras que un 38% dice que el conocimiento de dicho documento es siempre una ayuda, más que una pesada imposición. Es difícil para la imaginación entender cómo puede alguien decir que sabe, que aplica, o que le sirve de ayuda, algo que desconoce.



Por lo mismo, los resultados que grafica la figura 24 no son del todo confiables, por más que sería muy interesante conocer el grado en que *El énfasis de la enseñanza* permea la enseñanza en la institución. Son datos que no se pueden triangular con la información que pudieran aportar los alumnos, ni es algo que pueda ser observable en el aula de clases, ya que tal vez mucha de la enseñanza que se imparta corresponda a las buenas cualidades docentes de un determinado docente o a casualidad, más que a un interés voluntario de implantar los principios de *El énfasis de la enseñanza*, en su práctica docente cotidiana.

Por lo pronto, el 29% de los docentes señala que el conocimiento del documento base ha cambiado de vez en cuando su manera de enseñar; el 36% señala que hacen un esfuerzo constante por incorporar el énfasis a su práctica docente; mientras que un 28% señala que de vez en cuando logran mantener un

equilibrio en los seis aspectos del *Énfasis*. Lo cierto es que incluso cuando los datos fueran verdaderos, la tendencia que muestran no sólo es demasiado dispersa, sino que incluso no tiende hacia un “siempre”, o un “casi siempre”.



Ahora, si las dos últimas gráficas dejan mucho que desear, hay todavía un aspecto más que vale la pena considerar: Si *El énfasis de las escuelas* es un documento que debe regir a todas las escuelas del SEI, es claro que en ninguna de las respuestas docente alguno debería haber marcado la opción “no aplica”. Por lo mismo, vale la pena ver cuántas veces y en qué ocasiones los docentes seleccionaron la opción “no aplica”. A diferencia de las figuras que se han mostrado con anterioridad, aquí no se habla de porcentajes, sino del total de respuestas por parte de los 21 docentes que respondieron a la encuesta. La tabla 1 marca, entonces, en su columna de la extrema derecha, el número de ocasiones que los

docentes respondieron con la opción “no aplica”, en el orden de frecuencia en que fue seleccionada dicha respuesta.

Frecuencia con que los docentes optaron por la respuesta "no aplica"							
No. De variable	Nombre de la variable	Siempre	Casi siempre	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca	No aplica
10	¿Siente Ud. que su rol como docente es fundamentalmente exponer el conocimiento con claridad?	10	4	2	3	1	1
39	Los estudiantes tienen oportunidades de compartir en un ambiente libre de crítica	5	13	2	0	0	1
44	Hay un sentido de pertenencia en el salón de clases en donde los alumnos interactúan	4	11	5	0	0	1
61	Hay un plan activo de mejora que realiza el crecimiento espiritual en el aprendizaje secular para todos los estudiantes.	4	5	8	2	0	2
11	Desde su perspectiva personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Usted entiende que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente?	2	3	4	4	5	3
57	Al planear sus clases busca incluir palabras de los líderes de la Iglesia	1	2	12	2	1	3
50	¿Enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?	2	0	8	4	2	5
55	Sus alumnos testifican de las verdades del evangelio en su clase	2	2	5	5	2	5
54	En cada ciclo escolar Ud. busca aprender las 25 Escrituras de Dominio correspondientes	2	2	2	3	4	8
49	Sus alumnos poseen una gran variedad de métodos de enseñanza	3	5	3	1	0	9

Tabla 1. Cantidad de veces que los docentes optaron por la respuesta: “no aplica”.

En la primera fila de la tabla 1 destaca, menos que el hecho de que un docente haya dicho que ese aspecto no aplica en él, el hecho de que el concepto de

educación de la mayoría de los docentes es fundamentalmente ese: dar clases expositivas. Como se verá más adelante, otros dos rubros de la tabla confirman este dato.

Por otra parte, en la cuarta fila de la tabla 1, "Hay un plan activo de mejora que realiza el crecimiento espiritual en el aprendizaje secular para todos los estudiantes" destaca que haya ocho docentes que se mantienen a la mitad, en la opción del "de vez en cuando", así como el que haya dos docentes que señalen que el crecimiento espiritual de los alumnos son cosas que "no aplican a ellos".

Al realizar la pregunta 11 de la encuesta (quinta fila de la tabla 1), "Desde su perspectiva personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Usted entiende que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente?", que es otra manera de preguntar qué tan expositiva o participativa debería ser la enseñanza, si bien las respuestas se inclinan hacia el "casi nunca", no hay una marcada mayoría en las tendencias pero, de nuevo, destaca que haya tres docentes que señalan que ese aspecto "no aplica" a su enseñanza.

Lo mismo puede decirse de la pregunta 57 del instrumento de recopilación de datos, sexta fila de la tabla 1: "Al planear sus clases busca incluir palabras de los líderes de la Iglesia". Una muy marcada mayoría se ubica en la posición del "de vez en cuando", mientras que, de nuevo, tres docentes señalan que ese aspecto no les compete.

Todavía más preocupantes son las respuestas de las preguntas 50 y 55, que tienen que ver con el dominio de pasajes claves de las Escrituras: "¿Enfatiza en su

enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?", y "Sus alumnos testifican de las verdades del evangelio en su clase", donde 5 docentes parecen entender que esos aspectos son ajenos a su enseñanza

En la novena fila de la tabla 1, que corresponde a la pregunta 54: "En cada ciclo escolar Ud. busca aprender las 25 Escrituras de Dominio correspondientes", definitivamente la respuesta que tiene una abrumadora mayoría, el doble que el segundo lugar, lugar que ocupa, por cierto, la respuesta "nunca", es la opción "no aplica". Aparentemente, los únicos dos docentes que buscan tener dominio de pasajes claves de las Escrituras son los dos que corresponden al departamento de educación religiosa.

Finalmente, y para terminar de triangular la información con respecto a qué tan participativa o expositiva es la enseñanza, tenemos la pregunta 49 en la última fila de la tabla 1: "Sus alumnos poseen una gran variedad de métodos de enseñanza", donde un total de nueve docentes señalan que ese asunto, de si sus alumnos enseñan con calidad o no, es un asunto que no les compete.

4.6 Síntesis.

Al recopilar la información que tiene que ver con la institución, ya por medio de la observación, ya por medio de encuestas donde se triangulan los juicios emitidos por docentes y alumnos, se pueden emitir las siguientes conclusiones mismas que, ya que serán retomadas y analizadas en detalle en el siguiente capítulo, aquí sólo se enumeran brevemente:

Hay aspectos en los cuales la institución destaca en su desempeño: el sistema de evaluación, la comunicación con los padres, por ejemplo. Sin embargo, hay matices, como el conocimiento que tienen los docentes del documento base, *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, todavía deja mucho por desear. El investigador sugiere capacitar a los docentes en cuanto a su cometido como parte del sistema SEI (SEI, 2002a, pp. 6-10; SEI, 2001, pp.9-38; SEI, 2002b, presentaciones 1-9). Dado que el documento, *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, tiene que ver finalmente con una enseñanza que se centra menos en la enseñanza que en el aprendizaje, hay docentes que emplean por su cuenta técnicas y estrategias docentes centradas en el papel del alumno y no en el del docente, pero hace falta no sólo conocer y entender más el documento del énfasis a fin de implementarlo, para lo cual convendría establecer todo un seminario de capacitación, así como el establecer un calendario anual de entrenamiento para desarrollarse en las diferentes reuniones de docentes, a fin de adiestrar en los diferentes aspectos de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

Capítulo 5

Conclusión, recomendaciones y sugerencias

5.1 Conclusión

Al dirigirse a la juventud contemporánea con el propósito de motivarles y ayudarles a encontrar su camino en la vida, Foster (1999, p.5), señala:

He llegado a pensar que los estudiantes hoy día son considerablemente más brillantes que en el pasado. Ustedes probablemente sean demasiado brillantes para ser enseñados con los mismos antiguos métodos del pasado. Enseñar es el arte de estimular al estudiante, y es dolorosamente obvio que estamos teniendo momentos difíciles al estimular a su generación. La suya no es una generación fácilmente estimulable. Gracias al cielo. Tal vez ustedes sean quienes nos motiven a corregir un sistema que necesita mejorar.

A esta idea se le puede agregar otra, esgrimida por Borges (1989, p. 463) con respecto a la frágil y cambiante condición de la humanidad:

Somos el río y somos aquel griego
Que se mira en el río. Su reflejo
Cambia en el agua del cambiante espejo,
En el cristal que cambia como el fuego.

Los tiempos de este nuevo milenio pueden muy bien ser definidos por medio de esa bella metáfora: se vive en “el siglo del cristal que cambia como el fuego”, con jóvenes que necesitan ser estimulados y enseñados con métodos diferentes a los que se han empleado en siglos pasados. Las funciones de un docente no pueden ser las mismas, porque las circunstancias simplemente han cambiado de forma radical. Para hacer frente a los tiempos actuales, el SEI ha lanzado dos documentos, *El*

énfasis de la enseñanza, y *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, que ayudan a cambiar el enfoque de la enseñanza, a fin de que el alumno aprenda al participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, con ello, profundice en los principios seculares y espirituales que le darán las herramientas para vivir una vida más productiva y plena, ya en el aspecto secular, ya en el aspecto personal de su vida.

Como se ha visto, al observar la realidad de la institución con respecto a la implantación de los dos documentos base, quedó claro que el nuevo enfoque de enseñanza del SEI no ha permeado por completo en sus docentes. Como investigación mixta que es, a mitad del camino ésta cambió perceptiblemente sus objetivos, y el celo del investigador le hizo no meramente buscar qué herramientas se requerían a fin de implementar *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, sino ir más allá, a la creación de los programas de capacitación que se expondrán más adelante, y a **buscar la implementación de los mismos** en la institución de estudio.

Estas conclusiones estarían incompletas si no se hiciera hincapié en el hecho de que hace falta trabajar con el equipo docente a fin de que asimilen los dos documentos base y la información que éstos contienen pueda echar raíces profundas en los integrantes del personal educativo de la institución. El investigador sugiere capacitar y modelar para los docentes el tipo de enseñanza que se espera de ellos, por medio de talleres de capacitación, donde se empleen tanto *El énfasis de la enseñanza*, como *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, a fin de que los docentes puedan asimilarlos e integrarlos por completo a sus métodos y estrategias

de enseñanza y, de esa manera, los egresados de las escuelas del SEI puedan alcanzar el perfil y las competencias que se esperan de ellos.

5.2 Recomendaciones

Dadas, entonces, las observaciones realizadas en los capítulos anteriores, cabe la pregunta: ¿cómo aplicar las indagaciones efectuadas?; ¿Cómo hacer operativas estas sugerencias a fin de que se lleven a la práctica? El investigador ve dos soluciones, enumeradas minuciosamente a continuación. La primera tiene que ver con transformar todo docente en un tutor por medio de la orientación escolar; la segunda, con elaborar un programa de capacitación continua para todo el personal docente de la institución:

5.2.1 La orientación escolar en la enseñanza

Como se ha visto en el capítulo dos, la orientación es parte de la educación, en tanto que ayuda a preparar al adolescente para su vida futura. Dicha orientación se da al enseñar el currículum oculto; se da en tanto que el docente enseñe principios morales. Llevar a la práctica las ideas expuestas en los capítulos anteriores de este estudio, es necesario enfocar la orientación como el capacitar para el propio aprendizaje; sobre el propio proceso educativo, es decir la capacitación de los alumnos para aprender; aspectos que son la esencia de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*.

Uno de los puntos por los que la tutoría cobra cada vez más importancia radica en el hecho de que, para el alumno, las funciones del tutor suponen no sólo

una ayuda a la inserción en el grupo de compañeros, a la adaptación escolar, a la socialización y a la vida en grupo, la convivencia con los compañeros, sino, por encima de todo, una ayuda para la adquisición de los instrumentos básicos para el desarrollo intelectual y en su comportamiento individual y social, el aprendizaje de hábitos, la asunción de valores, la prevención de dificultades de aprendizajes, el acompañamiento en los inicios del desarrollo del pensamiento, así como la vinculación de la escuela con la familia.

En ese sentido, acaso no huelgue traer a la memoria aquí, con el propósito de recomendar la aplicación en la institución de estudio, las ideas de Forés y Lorente (2004), quienes proponen una “pedagogía del acompañamiento”, donde la relación que se da entre la escuela y el alumno se divide en tres momentos: *La entrada a la escuela*, donde el docente realiza una suerte de acogida del alumno, y le expone e introduce al modelo educativo (en este caso, *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*) y resuelve sus dudas al respecto. Es decir, hacer que el profesor tutor posea también una faceta de mentor con respecto al mundo del sistema SEI. En la segunda etapa, que los autores denominan *de el proceso formativo*, se generan espacios de trabajo en grupos pequeños donde la atención y el seguimiento académico se ajusta al perfil de cada alumno, lo cual concuerda con la filosofía del documento base del SEI. En dichos espacio, los profesores tutores dotan de espacios educativos y acompañamiento personal a los estudiantes a lo largo de todo el proceso formativo en la institución. Finalmente, el tercer momento, *Después de la titulación*, crean espacios, sobe todo de carácter lúdico, que ayuda a mantener contacto con los exalumnos de la institución a fin de poder darles seguimiento.

Se precisa partir de la valoración de las concepciones previas que el cuerpo docente posee sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para entonces establecer los proyectos respectivos a fin de que los alumnos reciban la orientación requerida por parte del tutor-docente. El tercer paso consistiría en ayudar a los docentes a analizar y reflexionar en cuanto a sus prácticas cotidianas a fin de identificar tanto los puntos débiles como los fuertes de su enseñanza para eliminar los primeros y fortalecer los segundos, a fin de potenciar la calidad del aprendizaje de sus pupilos. Este aspecto puede muy bien realizarse por medio de un seminario de capacitación cíclico y constante que ayude a los docentes a permanecer en la ruta trazada por el SEI en su política, filosofía y procedimientos. Acaso la parte más difícil de todo proyecto consiste precisamente en romper la inercia y hacer que empiece a moverse toda la maquinaria escolar que, una vez en movimiento, es más fácil que persista en una evolución dinámica. Este cambio de mentalidad tiene que ver con establecer de manera permanente un ciclo de capacitaciones. El investigador, pensando en que pueda ser impartido no sólo a los docentes actuales de la institución, sino a todo docente que en lo futuro sea contratado para laborar en esta institución, retomó un curso previamente desarrollado por el SEI: el *Seminario de preservicio*, y lo modificó para que el mismo respondiera a la necesidad de implantar *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, es decir, para que se aplicara no sólo a la educación religiosa, sino a la educación secular. El investigador denomina a dicho curso de entrenamiento “El seminario de preservicio centrado en *El énfasis de la enseñanza*”.

5.2.2 Seminario de preservicio.

La segunda propuesta que ve el investigador, y que viene como respuesta a lo enunciado anteriormente, consiste en desarrollar, más que un calendario, todo un curso de capacitación periódico para los docentes. El investigador sugiere que dicho curso se imparta incluso a todo docente que desee ingresar a laborar dentro de la escuela de referencia, a fin de que no sólo conozca lo que se espera de él, sino que en dicho curso adquiera las cualidades que se requieren de él como docente de una institución del Sistema SEI.

5.2.2.1 Capacitar basándose en principios.

Es fama que durante una exposición suya en Estocolmo, Suecia, en el año de 1968, Andy Warhol dijo por primera vez esta famosa cita ahora dominio de todos: “En el futuro todos serán mundialmente famosos por 15 minutos”. Pocas cosas han llegado a ser una realidad más tangible que esas palabras. En este nuevo milenio, tan cambiante y falto de referencias, el SEI pregona que la única manera de capacitar eficazmente no es siguiendo el último llamado de la tecnología ni de las corrientes educativas en boga. Sólo cuando los líderes y los docentes proporcionan capacitación centrada en los principios correctos y las aptitudes fundamentales, brindan a los demás una mejor posibilidad de alcanzar el máximo de su potencial. En palabras de Eyring (1998), refiriéndose al impacto presente y futuro de la enseñanza basada en principios: “Cuando adquirimos y enseñamos con principios correctos, aprendemos a ver y a enseñar adecuadamente a nuestros estudiantes. Al aplicar

principios correctos en nuestras aulas, se vivirán principios correctos en los hogares de nuestros estudiantes, e incluso en los de los hijos de nuestros estudiantes”.

Por lo mismo, al preparar una lección para capacitar a los docentes, se debe buscar que ésta esté basada en principios correctos. Los principios correctos tienen el poder para convertir, y llevar a la acción. Como dice Eyring (2007): “la verdad prepara su propio camino”, y *El énfasis de la enseñanza para las escuelas* es eso: un documento muy breve en donde se concatenan de manera muy resumida una gran cantidad de principios correctos.

Así que, al hablar de capacitar a los docentes, debe entenderse que “la capacitación, por lo general, se refiere a una instrucción que va más allá del adquirir conocimientos, pues implica mejorar las aptitudes” (SEI, 2003, p. 33). Por lo mismo, al idear un proyecto de capacitación, el investigador buscó incluir ejercicios que se practican para verificar el grado de dominio bajo ciertas condiciones dadas. Es que los docentes practiquen los seis puntos de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, les ayudará a enterarse de la opinión y reacción de los demás docentes, así como a planear las formas de aplicar los principios y a utilizar las aptitudes ya que, “a menos que ellos apliquen las enseñanzas consistentemente, la reunión sólo será una experiencia más en el aula de clases” (Eyring y Scott, 2004, p. 4).

Toda capacitación debe centrarse ya sea en enseñar principios y doctrinas, o bien, en desarrollar aptitudes o practicas (competencias). Cuando se trata de enseñar principios y doctrinas, por lo general se deben incluir elementos como el definirlos, ilustrarlos, analizarlos, aplicarlos e informar del progreso que se haya logrado.

Por otra parte, cuando se trata de capacitar en cuanto a aptitudes o prácticas, se buscará dar definiciones, presentar ejemplos y modelos, el poner en práctica lo que se haya enseñado, el proporcionar después opiniones y reacciones para entonces incorporar lo aprendido a los participantes a fin de que ellos mismos puedan emplear dicha aptitud o práctica y, en su momento, lo lleven a sus respectivas asignaciones. Entonces, finalmente, el capacitador deberá dar un informe del progreso logrado.

Al analizar en detalle los resultados de la observación en la institución, así como de las entrevistas y las encuestas realizadas a administradores, docentes y alumnos de la institución de referencia, el investigador sugiere que la capacitación en lo que él mismo denominó “Seminario de preservicio centrado en *El énfasis de la enseñanza*”, se enfoque sobre todo en los siguientes aspectos, que son los puntos más débiles de la aplicación de *El énfasis de la enseñanza*.

5.2.2.2 Aspectos de enfoque en la capacitación

Como se mencionó en el capítulo anterior, el observar la enseñanza y el nivel en que se aplica *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, lleva a sugerir dos tipos de capacitación: una para los docentes en funciones, y otra que involucre tanto a ellos, como a ellos a quienes en lo futuro sean contratados como docentes del sistema SEI. El investigador sugiere que esta segunda capacitación constituya todo un seminario, que denominó indistintamente el “Seminario de preservicio para las escuelas del SEI”, o “Seminario de preservicio centrado en *El énfasis de la*

enseñanza” mientras que, para la capacitación que sugiere a los docentes actualmente en funciones, aconseja se les capacite en los siguientes puntos.

Aprender y enseñar por el Espíritu. Desde la perspectiva de los alumnos, existe la necesidad de que algunos docentes tengan una apariencia menos amenazante y prepararse a fin de establecer y mantener un ambiente apropiado para el aprendizaje conforme lo requieren las normas del SEI. El material para capacitarlos puede provenir de SEI, 2002a, p. 26-31; SEI, 2001, pp. 73-78; SEI, 2002b, presentaciones 21-23.

Lectura del libro de texto. Pese a que la encuesta indica que los docentes realizan un esfuerzo constante por lograr que los alumnos desarrollen el hábito de la lectura, también muestra que los resultados no son alcanzados, ya que incluso los alumnos no han logrado captar la intención de los docentes al no percibir la intención de los mismos por hacer que los jóvenes desarrollen el hábito de la lectura. En tanto que los mismos docentes reconocen que su información no siempre está contextualizada, parece necesario capacitar o actualizar al personal docente de la institución en cuanto a la técnica de lectura y análisis de textos. Para ello el investigador sugiere el uso de los siguientes recursos: SEI, 2002a, pp. 34-36; SEI, 2001, pp. 79-106; SEI 2002b, presentaciones 24 a 30.

Entendimiento del plan de estudios. En este apartado, la única recomendación por hacer es que al inicio del semestre los docentes puedan entregar a los alumnos el programa desglosado de su materia. Vale la pena recordar que “tiene un gran valor presentar una *breve* pero a la vez esmerada y organizada reseña

del curso completo al iniciar las clases” (Packer, 1993), lo cual requiere comparativamente muy poco tiempo del curso pero que hacen posible que en cualquier momento del mismo, los alumnos puedan determinar dónde están a lo largo de él. El autor concluye: “Una presentación preliminar crea entonces una base que bien merece todo el tiempo y el esfuerzo que a ello se dedique”.

Explicar, compartir y demostrar lo aprendido en la escuela. Se precisa que la enseñanza se centre menos en el papel que desarrolla el docente, que en el del alumno, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEI, 2001, pp. 45-52; 2002a, pp. 13-18; 2002b, presentaciones 9 a 14), así como capacitar al docente a fin de que emplee una variedad de recursos durante su clase a fin de que ésta tenga la variedad que requieren los diversos modos de aprender de sus alumnos (SEI, 2001, pp. 79-140; 2002a, pp. 38-47; 2002b, presentaciones 24 a 34).

Dominio de pasajes claves de las Escrituras. Es claro que los docentes necesitan comprender su función como docentes que forman parte del SEI, el cometido del mismo (SEI, 2001, pp. 9-38; 2002a, pp. 4-10; 2002b, presentaciones 2 a 10), así como el uso que se debe dar en las clases a las Escrituras de Dominio (SEI 2001, pp. 105-106; SEI 2002a, pp. 37; 2002b, presentación 30), así como aplicar el documento *Scriptury Mastery Resources* (SEI, 2007), a fin de que no haya nadie que considere que este aspecto “no aplica” en su enseñanza. En cuanto al último aspecto analizado, ***Entender los objetivos de cada tema***, parece claro que lo único que se necesita es mantener la evaluación en el nivel de excelencia en que se encuentra en la institución.

5.2.2.3 El seminario propiamente dicho

Vale la pena reiterar, una vez más, lo que se dijo arriba: los puntos que se han sugerido para capacitar en las páginas anteriores, corresponden a lo que se sugiere para realizar una capacitación inmediata que subsane las carencias presentes en los docentes que actualmente laboran ya en la escuela mencionada. Para quienes lleguen a ser contratados en el futuro, así como para reforzar los principios de *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*, se sugiere una capacitación más larga, a realizarse en el verano, con el Seminario de pre-servicio centrado en *El énfasis de la enseñanza*.

A fin de que dicho seminario entrene no sólo de la mejor manera, sino conforme a la filosofía propia del SEI, el mismo fue elaborado a manera de programa de capacitación donde predominara el material producido por, así como la filosofía del SEI. Dicho programa de capacitación fue diseñado por el investigador y denominado el *Seminario de pre-servicio centrado en El énfasis de la enseñanza* (véase anexo 14), el cual, una vez aplicado al personal docente, se sugiere la realización de una evaluación del mismo (véase anexo 15, formato de evaluación del seminario de pre-servicio), a fin de que al impartirlo de manera cíclica, el mismo se vaya depurando y perfeccionando. La propuesta es flexible: el *Seminario de pre-servicio centrado en El énfasis de la enseñanza* se puede llevar a cabo en reuniones de docentes una vez a la semana, con duración de una hora, en un calendario como el que señala el anexo 14, o se pueden conjuntar varias sesiones en una sola, o se puede dar a futuros candidatos a ser contratados, etc., según las necesidades

propias de la institución; es decir, se trata de un programa flexible diseñado por el investigador donde se presenta el bosquejo de la lección, una serie de recursos adicionales y, en tanto de trata de una capacitación tipo taller, incluso una determinada asignación de tarea. Los títulos o temas de las diferentes lecciones se enumeran a continuación:

1. Introducción. Prepárese Ud. Mismo
2. Educación religiosa y secular. Enseñanza Edificante
3. SEI y la Misión de la Iglesia. Introducción al Objetivos del SEI
4. Primer principio del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas: Aprender y enseñar por el espíritu (Énfasis en el alumno)*
5. Primer principio del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas: Aprender y enseñar por el espíritu (Énfasis en el docente)*
6. Decidir Qué Enseñar y Cómo Enseñarlo.
7. El papel del estudiante y Las condiciones del que aprende
8. Principio dos del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas: Ayudar a los estudiantes a desarrollar hábitos de lectura*
9. Principio Tres del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas:*
10. Ayudar a los alumnos a Identificar, comprender y aplicar principios y conocimientos.
11. Principio Tres del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas: Hacer preguntas: Para ayudar a los alumnos a buscar, analizar y aplicar*
12. Observar una clase

13. Principio Cuatro del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas*: Entender, Identificar y Explicar.
14. Estudie las Ayudas
15. Principio Cinco del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas*: Desarrollar el Dominio de las Escrituras.
16. Trate de encontrar Habilidades
17. Principio Seis del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas*: El arte de la buena enseñanza (Énfasis en el docente).
 - a. El Planear y Dirigir Discusiones
 - b. Trabajos escritos y grupos de trabajo
 - c. Uso del Pizarrón
 - d. Lecciones con uso de Objetos, dibujos, música y materiales audio visuales.
18. Principio Seis del *Énfasis de la enseñanza para las escuelas*: Entender los objetivos de cada tema (énfasis en el alumno)
19. Práctica de la Enseñanza
20. Administrar adecuadamente
21. Deberes y Responsabilidades de los empleados del SEI.

A lo largo de la elaboración de este estudio, el investigador dialogó con diferentes líderes del SEI a nivel local y nacional a fin de lograr que se instituyera dicho seminario de preservicio. La impartición del mismo en el verano del 2008 es uno de los más altos logros de esta investigación.

5.3 Sugerencias

La propuesta es, entonces, orientar la enseñanza en la institución a fin de que se centre en el aprendizaje por medio de docentes que funcionen como tutores y, al mismo tiempo, que se apliquen dos tipos de capacitaciones, una de inmediato para subsanar las carencias arrojadas por esta investigación, y la otra con carácter cíclico a fin de reforzar principios e inducirlos en los docentes que renueven la planta docente cada año.

Watson (2003), compara dos paradigmas: por una parte está el que se desea que sea abandonado, el de aquellos docentes que, se podría decir, están aferrados con todas sus fuerzas a su vieja estufa de leña, la de la instrucción centrada en el instructor, que reúne las siguientes características: El conocimiento es transmitido del profesor al alumno; Los estudiantes reciben la información pasivamente; El énfasis se enfoca en la adquisición del conocimiento fuera del contexto en el que será utilizado; El rol del instructor es el de ser el primero en dar la información; Uno de los aspectos preponderantes de la enseñanza radica en que el alumno pueda dar con las respuestas correctas; Se focaliza en una única disciplina: la de la materia que imparte el docente; La cultura es competitiva e individualista; Los estudiantes, finalmente, son vistos como meros aprendices.

Por otra parte está el paradigma al que se aspira llegar; el de una educación centrada en el alumno; paradigma que se podrá lograr al alcanzar los siguientes puntos: Los estudiantes construyen el conocimiento a través de la organización y la síntesis de la información integrándola con las habilidades generales de

investigación, comunicación, pensamiento crítico, y solución de problemas; Los estudiantes se involucran activamente; El énfasis se encuentra en el uso y la comunicación del conocimiento efectivamente para enfrentar asuntos emergentes y duraderos y problemas en contextos de la vida real; El rol del instructor es el de monitorear y facilitar; El énfasis está puesto en generar mejores preguntas y en aprender de los errores; El enfoque es compatible con la investigación interdisciplinaria; La cultura es cooperativa, colaborativa y de soporte mutuo; Finalmente, lo que se aspira es que tanto Instructores como alumnos aprendan juntos o, lo que en la terminología del SEI se expresaría como “se edifiquen y se regocijen juntamente.”

Al final, al aplicar el segundo paradigma, junto con las sugerencias que este estudio ha aportado, los resultados podrán ser medidos al responder las siguientes preguntas: ¿Pueden los estudiantes que egresan de las aulas del SEI demostrar las cualidades que son valoradas en las personas con formación, es decir, las cualidades que se esperan de un graduado universitario?; ¿Pueden los estudiantes recolectar y evaluar información nueva, pensar críticamente, razonar efectivamente y resolver problemas?; ¿Ellos pueden comunicarse claramente, a partir de argumentación que se desprende de las bases de la evidencia?; ¿Las decisiones y juicios de los estudiantes reflejan comprensión de verdades universales, conceptos de las artes, las humanidades etc.?; ¿Han desarrollado la capacidad para trabajar respetuosa y productivamente con otros?; ¿Han alcanzado habilidades de autorregulación como la persistencia y el manejo del tiempo que les permitirán, a su vez, alcanzar metas a largo plazo?

Pocas veces se encuentra una mejor manera de dejar una enseñanza grabada perennemente en la memoria de un alumno, o una manera más memorable de cerrar un escrito, que con un buen argumento. Acaso este estudio no llegue a ser la excepción. Liu Siang (siglo I a.C., citado por Wei Chin Chi, compilador, edición de 2003, p.135), narra la *Parábola del estudio* con éstas o semejantes palabras:

—Ya tengo setenta años —dijo el duque Ping de Dsin a su músico ciego, Shi Kuang—. Aunque quisiera estudiar y leer algunos libros, creo que ya es demasiado tarde.

—¿Por qué no enciende la vela? Sugirió Shi Kuang.

—¿Cómo se atreve un súbdito a bromear con su señor? —Exclamó el duque, enojado.

—Yo, un músico ciego, no me atrevería —protestó Shi Kuang—. Pero he oído decir que si un hombre es estudioso en su juventud, su futuro será brillante como el sol matinal; si se aficiona al estudio en su edad media, es como el sol de mediodía; mientras que si comienza a estudiar de viejo, es como la llama de la vela. Aunque la vela no es muy brillante, por lo menos es mejor que andar a tientas en la oscuridad.

Y el duque estuvo de acuerdo.

No importa cuánto tiempo, ni con cuánta fuerza, un docente o una institución ha estado aferrado a su vieja estufa de leña. Siempre habrá mejora si existe el esfuerzo por encender una vela.

Referencias

- Almaguer, Teresa (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. Monterrey, Nuevo León, México: Trillas
- Almaguer, Teresa (2003). *Paradigma, modelo, método, técnica y estrategia*. Monterrey, Nuevo León, México: ITESM
- Andersen, A. (2007). *Asiros con firmeza a las palabras de los profetas*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://lds.org/library/display/0,4945,538-1-4095-17,00.html>
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Arregui, A. (2003). Pensamiento único, preguntas únicas: una encerrona para la práctica social. En *Cuaderno de Trabajo del Departamento de Orientación Vocacional*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 20 de Septiembre de 2007 de <http://www.cbc.uba.ar/dat/prog/art08.html>
- Banco Interamericano de desarrollo. *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado el 5 de febrero de 2008 de <http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2DSantiagoS.pdf>
- Barrera, A & González, G. (2003) *Fundamentos teóricos de los modelos de enseñanza*. Monterrey, Nuevo León, México: ITESM.
- Bednar, D. (2006). *Seek Learning By Faith. Adress to CES Religious Educators*. Recuperado el 25 de diciembre de 2007 de http://www.ldscs.org/teachers/eveningwith/00920_000_June05.pdf
- Bednar, D. (2007). *Una reserva de agua viva*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://lds.org/library/display/0,4945,538-1-4040-19,00.html>
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (coord.), (2001). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Segunda reimpresión. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Borges, J. (1989). *Obras completas*. Tomo III. Buenos Aires: Emecé Editores.

- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. (2005). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para Docentes. Segunda edición*. Huelva, España: Hergué Editorial
- Brown, D. y Srebalus, D. J. (1988). *An Introduction to the Counseling Profession*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Brundrett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training program. En *School Leadership & Management*, (20), 3 . Recuperado el 17 de agosto de 2007 de la base de datos de Proquest
- Calvino, I. (1985). El Conde de Montecristo. En *Tiempo cero*. Barcelona: Minotauro.
- Cejas, M. (2005). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Recuperado el 15 de agosto de 2007 de <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/brecha.pdf>
- Clark, J. R. (1938) *El Curso Trazado por la Iglesia en la Educación*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/jrc.The%20Chartered%20Course%20of%20the%20Church%20in%20Education.1938.pdf>
- Costa Neiva, Kathia M. (1997) Análisis Crítico de las tres modalidades de Orientación Profesional: Actuarial, Clínica y del Desarrollo. En *Psicología Iberoamericana* Vol. 5. No. 1.
- Docampo, D. (2001). *Educación centrada en el aprendizaje*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.etc.uab.cat/usuaris/servei_apartat/arxiu/3/docampo.pdf
- Donoso, T., & Figuera, M. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado el 19 de septiembre de 2007 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art_11_153.pdf
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós ibérica, S.A.
- Eyring, H. (1993). And Thus We See, En *BYU Speeches of the Year*, recuperado el 20 de febrero de 2007 de

<http://www.ldsces.org/teachers/Teacher%20Resource%20Library%20Talks.asp>.

- Eyring, H. (1998). *The Lord Will Multiply the Harvest. Address to CES Religious Educators*. 6 February 1998 Salt Lake City, USA. Recuperado el 20 de diciembre de 2007 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/98009%20Eve%20w%20Eyring.pdf>
- Eyring, H. (2001). We Must Raise Our Sights En *CES conference on the Book of Mormon*. Recuperado el 4 de octubre de 2007 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/hbe.We%20must%20Raise%20our%20Sights.2001.pdf>
- Eyring, H. (2003). The Spirit Must Be Our Constant Companion. En *An Evening with President Gordon B. Hinckley*. Recuperado e 2 de octubre de 2007 de http://www.ldsces.org/teachers/eveningwith/feb2003_eldereyring.pdf
- Eyring, H. y Scott, R. (2004). *Discussion. Training guidelines and resources*. Salt Lake City, EUA: Intellectual Reserve. Recuperado el 21 de diciembre de 2007 de http://www.ldsces.org/teachers/satellite%20broadcasts/aug2003_apostles.pdf
- Eyring, H. (2007) *Converting Principles. Address to CES Religious Educators*. 2 February 1996. SALT Lake City, USA. Recuperado el 21 de diciembre de 2007 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/Eyring%20-96%20intro%20Eve%20w%20Perry.pdf>
- Forés, A. y Lorente, X. (2004). *La pedagogía del acompañamiento como propuesta en nuestra institución*. Universidad Ramón Llull: Barcelona, España. Recuperado el 3 de diciembre de 2007 de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticialID=213&SeccioID=323>
- Foster, Ch. (1999). *Teenager Preparing for the Real World*. Los Ángeles, California: edbookings
- Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001). Competencias and workplace learning: some reflections on the rethoric and the reality. En *Journal of Workplace Learning*, 12 , 144-163. Recuperado el 15 de agosto de 2007 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/commmon/course.pl?course_id=145447_1

- García, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, Universidad Complutense. Madrid. Recuperado el 20 de septiembre de 2007 de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9696120029A.PDF>
- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 . Recuperado el 17 de agosto de 2007 de <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, L. (2006, 4 de noviembre). *Aprendizaje centrado en el estudiante*. Conferencia presentada en el simposio Calidad en la educación, cultura y valores, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado el 1 de enero de 2008 de silviatovar.com/stuts/aprendizaje_centrado_estudiante.doc
- Gutiérrez, L. (2005). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: Proyección y reflexiones. En *Revista paradigma*. Recuperado el 8 de octubre de 2007 de <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm>
- Hackett, S. (2001). Educating for competency and reflective practice: fostering a conjoint approach in education and training. En *Journal of Workplace Learning*, 13 , 3-4. Recuperado el 17 de agosto de de 2007 de la base de datos de Proquest.
- Hall, R. (2003). The Current Teaching Emphasis: An Update. En *CES satellite training broadcast*, Aug. 2003. Recuperado el 28 de septiembre de 2007 de http://ldsces.org/teachers/satellite%20broadcasts/aug2003_hall.asp
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw Hill Interamericana.
- Hinckley, G. (1996). Be Ye Clean. En *Ensign*. Mayo 1996, pp. 46-50. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.lds.org/ldsorg/v/index.jsp?vgnextoid=2354fccf2b7db010VgnVCM100004d82620aRCRD&locale=0&sourceId=12047cf34f40c010VgnVCM100004d82620a____&hideNav=1
- Hinckley, G. (2003). *A Challenging Time—a Wonderful Time*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.ldsces.org/teachers/eveningwith/feb2003_preshinckley.pdf

- Holland, J. (2007). Teaching and Learning in the Church. En *Worldwide Leadership Training Meeting*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.lds.org/broadcast/archive/wwlt_2007Feb_TechingAndLearning_complete_eng.pdf
- Howell, B. (2004). The ideal Student. En *CES Satellite Training Broadcast, January 2004*. Recuperado el 25 de diciembre de 2007 de http://www.ldsces.org/teachers/satellite%20broadcasts/jan2004_howell.pdf
- Hunter, H. (1989). Eternal Investments. En *Address to CES Religious Educators*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/hwh.Eternal%20Investments.1989.pdf>
- Intellectual Reserve, Inc (edición de 1993). *Doctrina y Convenios*. Salt Lake City, Utah: Deseret.
- Intellectual Reserve, Inc. (2000). *La enseñanza: El llamamiento más importante*. Salt Lake City, Utah: Intellectual Reserve Inc.
- IPAP, Ministerio de Salud & Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Marco teórico diseños cualitativos*. Recuperado el 10 de Octubre de 2007 de http://www.ipap.sg.gba.gov.ar/ml_fort/salud/dis_inst/10.doc
- ITESM (2006a). *La orientación profesional ante las nuevas competencias laborales*. Recuperado el 5 de octubre de 2006 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=145448_1
- ITESM (2006b). *Los enfoques acerca de la orientación vocacional*. Recuperado el 22 de septiembre de 2006 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=145448_1
- Jacobson, D. L. (2005). The New Core Competence of the Community College. *Change*, 37 (4), 52-60. Recuperado el 15 de agosto de 2007 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=145447_1
- Johnson, P. (2003). *A Current Teaching Emphasis for the Church Educational System*. Recuperado el 28 de agosto de 2007 de http://www.ldsces.org/teachers/teaching%20emphasis/emphasis_video_pjohnson.asp
- Judd, D. (2007, noviembre). Nourish by the Good Word of God. En *Ensign*, 37, 93-95.

- Kimball, S. (1979). *Jesus: The Perfect Leader*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://lds.org/ldsorg/v/index.jsp?vnextoid=2354fccf2b7db010VgnVCM1000004d82620aRCRD&locale=0&sourceId=137c615b01a6b010VgnVCM1000004d82620a &hideNav=1>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol I. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, España: Paidós.
- López, M. (2003a). Conceptos, principios y necesidades de la orientación profesional. En *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Editorial Dykinson, S. L., Madrid, España
- López, M. (2003b, diciembre). Mitos y realidades de la Orientación Educativa. En Universidad Iberoamericana Puebla, 5º Congreso Nacional de Orientación Educativa. Puebla, Puebla: Universidad Iberoamericana.
- López, M. (2003c). Niños y Jóvenes en los albores del S. XXI, *Revista Atajo*, No. 17, pp. 28-30.
- López, M. (2007). *El orientador educativo en México: perfil y percepción de su labor profesional*. Recuperado el 12 de agosto de 2007 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/commmon/course.pl?course_id= 169493 1
- Loreto, A. (2003). 2. *Un modelo educativo centrado en el aprendizaje*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf
- Marqués, P. (2005), *La educación informal en los albores del S. XXI*. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado el 11 de Agosto de 2007 de <http://dewey.uab.es/pmarques/eparalel.htm>
- Monson, T. (2007). Examples of Great Teachers. En *Worldwide Leadership Training Meeting*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.lds.org/broadcast/archive/wwlt_2007Feb_TechingAndLearning_complete_eng.pdf
- Moore, G. (2007), *Vital Principles for Religious Educators*. Recuperado el 25 de diciembre de 2007 de http://www.ldsces.org/teachers/satellite%20broadcasts/2007/04981_Talk_moore.pdf

- Negro Moncayo, A. (2006). *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Oaks, D. (1999) Gospel Teaching. En *Ensign*, Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://www.lds.org/pa/library/0,17905,5125-1,00.html>
- Organización de Estados Americanos (2003). *La educación como factor de inclusión social*. Recuperado el 5 de febrero de 2008 de http://www.oei.es/xiiicie_doc01.htm
- Packer, B. (1977). *Teach the Scriptures*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/1977%20Packer%20TeachScr.pdf>
- Packer, B. (1983). *The Candle of the Lord*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://library.lds.org/nxt/gateway.dll/Magazines/Ensign/1983.htm/ensign%20janeiro%201983%20.htm/the%20candle%20of%20the%20lord.htm>
- Packer, B. (1993). The Great Plan Of Happiness. En *The seventeenth annual Church Educational System religious educators symposium*. 10 de agosto de 1993. Brigham Young University. Recuperado el 5 de diciembre de 2007 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/bkp.The%20Great%20Plan%20of%20Happiness.1993.pdf>
- Packer, B. (2007a). Lehi's Dream and You. *En Speeches. Brigham Young University 2006-2007*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://speeches.byu.edu/?act=viewitem&id=1673&tid=7>
- Packer, B. (2007b). Principles of Teaching and Learning. En *Worldwide Leadership Training Meeting*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.lds.org/broadcast/archive/wwlt_2007Feb_TechingAndLearning_complete_eng.pdf
- Piscitelli, A. (2007). *Educación centrada en el docente vs. educación centrada en el alumno*. Recuperado el 25 de diciembre de 2007 de <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/puntos-inflexion/educacion-centrada-en-el-docente-vs-educacion-centrada-en-el-alumno.php>
- Ramírez, S. (2004). *Hacia una visión del modelo educativo*. Recuperado el 26 de febrero de 2004, en http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/ege/ed5001/ed5001_009.pdf

- Ramírez, Y. (2007). *Vaciado de datos*. Recuperado el 2 de noviembre de 2007 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=169493_1
- Roldán, A. (2000). *El aprendizaje centrado en el alumno. De la teoría a la práctica*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/10017/939/1/EI+Aprendizaje+Centrado+en+el+Alumno.+De+la+Teor%C3%ADa+a+la+Pr%C3%A1ctica.pdf>
- Sánchez, P. y Valdés, A. (2003) *Teoría y práctica de la Orientación en la Escuela: un enfoque psicológico*. México, Distrito Federal: Manual Moderno.
- Scott, G. (1998). Helping Others to Be Spiritually Led. En *CES Symposium on the Doctrine and Covenants and Church History*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/rgs.Helping%20Others%20to%20be%20Spiritually%20led.1998.pdf>
- Scott, R. (1993). Acquiring Spiritual Knowledge. En *Ensign*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de <http://library.lds.org/nxt/gateway.dll/Magazines/Ensign/1993.htm/ensign%20november%201993.htm/acquiring%20spiritual%20knowledge.htm>
- Scott, R. (2005) To Understand And Live Truth. En *Address to CES Religious Educators. February 4, 2005*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.ldsces.org/general%20authority%20talks/15257_Eve%20W%20Elder%20Scott.pdf
- Scott, R. (2007). *To Learn and to Teach More Effectively*. En *Speeches. Brigham Young University 2007-2008*. Recuperado el 25 de diciembre de 2007 de <http://speeches.byu.edu/?act=viewitem&id=825>
- Sebastián, A., Rodríguez Moreno, M. L., Sánchez, M. F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Sistema Educativo de la Iglesia, (2001). *La enseñanza del Evangelio. Recurso de capacitación del SEI para el mejoramiento de la enseñanza*. Salt Lake City, EUA: Intellectual Reserve.
- Sistema Educativo de la Iglesia, (2002a). *La Enseñanza del Evangelio. Manual para los maestros y líderes del SEI*. Salt Lake City, EUA: Intellectual Reserve.
- Sistema Educativo de la Iglesia (productor), (2002b). *Teaching the Gospel. DVD presentations 1-34*. [Cinta cinematográfica]. Disponible por Intellectual

Reserve, 50 East North Temple Street, Floor 8, Salt Lake City, UT 84150-2724, EUA.

Sistema Educativo de la Iglesia, (2003). *El administrar adecuadamente. Un manual para los líderes y los maestros del SEI*. Salt Lake City, EUA: Intellectual Reserve.

Sistema Educativo de la Iglesia (2004) *El énfasis de la enseñanza para el Sistema Educativo de la Iglesia*. Recuperado el 1 de Agosto de 2007 de http://www.ldsces.org/pub/Teaching_Emphasis.pdf

Sistema Educativo de la Iglesia, (2005). *El énfasis de la enseñanza para las escuelas*. Manuscrito presentado no publicado.

Sistema Educativo de la Iglesia (productor), (2006a) *El énfasis de la enseñanza. Recursos de capacitación en DVD*. [Cinta cinematográfica]. Disponible por Intellectual Reserve, 50 East North Temple Street, Floor 8, Salt Lake City, UT 84150-2724, EUA.

Sistema Educativo de la Iglesia, (2006B). *Teaching Emphasis for the CES. Inservice Training Material*. Recuperado el 1 de enero de 2008 de http://www.ldsces.org/training/teach/CES_Training_2006_TTraining_00_00%2023480_000.pdf

Sistema Educativo de la Iglesia, (2007). *Scripture Mastery Resources*. Recuperado el 5 de diciembre de 2007 de <http://www.ldsces.org/teachers/sm.asp>

Sistema Educativo de la Iglesia Área México Norte (2005). *Misión y visión del Área México Norte*. Manuscrito presentado no publicado.

Smith, J. F. (1978). *Doctrina de Salvación, volumen I*. México, Distrito Federal: Deseret.

Smith, E. A. (2005). Communities of Competence: new resources in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 17, 7-24. Recuperado el 15 de agosto de 2007 de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/commmon/course.pl?course_id=145447_1

Sullivan, H y Higgins, N. (1983). *Teaching for competence*. New York: Teachers College Press.

UNESCO (2002). *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 5 de febrero de 2008 de

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf

UNESCO (2004). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. Recuperado el 5 de febrero de 2008 de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_ept_2005_resum_en_espanol.pdf

Valtierra, M. (2003). La formación de valores en jóvenes a través de la orientación educativa. En *Dimensión educativa*. Universidad de Guanajuato. México. Recuperado el 19 de septiembre de 2007 de http://usic13.ugto.mx/iiedug/publicaciones/Dimensi%C3%B3n_Educativa_No%204.pdf

Watson, G. (2003). *Comparando paradigmas*. Recuperado el 25 de diciembre de 2007 de www.udel.edu/pbl/ESPOL/files/esp/paradigms-esp.ppt

Wei Chin Chi (compilador, edición de 2003). *Fábulas chinas*. México, Distrito Federal: Grupo editorial Tomo.

Anexos

Anexo 1: El Énfasis de la Enseñanza para el Sistema Educativo de la Iglesia

El objetivo del SEI indica que la educación que se imparte en la Iglesia tiene la importante responsabilidad de fortalecer a los jóvenes de la Iglesia e invitarlos a venir a Cristo. El preparar a los alumnos para brindar servicio misional y participar en las ordenanzas del templo siempre ha sido el enfoque de la educación en la Iglesia. Al poner en marcha el énfasis y los ajustes que se detallan a continuación, el SEI preparará más directamente a los jóvenes para el servicio misional eficaz, recibir las ordenanzas del templo y emular y enseñar los principios del Evangelio en el transcurso de su vida. También ayudará a profundizar su fe, su testimonio y su conversión.

- Debemos aprender y enseñar por el Espíritu. Debemos instar a los alumnos a aprender y enseñar por el Espíritu.
- Debemos recalcar con mayor fuerza la importancia de leer el texto de las Escrituras para cada curso de estudio de las Escrituras. Debemos ayudar a los alumnos a desarrollar el hábito de estudiar las Escrituras diariamente.
- Debemos ayudar a los alumnos a comprender las Escrituras y las palabras de los profetas, identificar y comprender las doctrinas y los principios que contienen y aplicarlos en su vida de manera que los lleven a la conversión personal.
- Debemos ayudar a los alumnos a aprender a explicar, a compartir y a testificar de las doctrinas y de los principios del Evangelio restaurado. Debemos darles oportunidades de hacerla entre sí en la clase. Debemos instarlos a hacerla fuera de clase con su familia y con otras personas.
- Debemos recalcar el dominio de los pasajes claves de las Escrituras y ayudar a los alumnos a comprender y explicar las doctrinas y los principios contenidos en esos pasajes.

En *seminario*, esto significa que recalcaremos el dominio de las Escrituras de tal manera que los alumnos comprendan mejor las doctrinas y los principios de los cien

pasajes del dominio de las Escrituras y que sean motivados a memorizar esos pasajes.

En *instituto*, esto significa que edificaremos sobre la base de los cien pasajes para el dominio de las Escrituras y fomentaremos una profunda comprensión de otros pasajes claves de las Escrituras, animándoles a memorizar esos pasajes.

- Debemos ayudar a los alumnos a identificar, comprender, creer, explicar y aplicar las doctrinas y principios básicos. Estos incluyen: (1) el plan de salvación; (2) la Trinidad; (3) la Creación y la Caída; (4) la Expiación de Jesucristo; (5) dispensaciones, apostasía y la Restauración; (6) los profetas; (7) el sacerdocio; (8) los primeros principios y ordenanzas; (9) los convenios y ordenanzas; y (10) los mandamientos.

Anexo 2: Instrumento para entrevista con director de la institución

Modelo educativo de la institución:

- Contraste entre el modelo educativo y de enseñanza enunciado en la teoría de la institución.
 - El modelo educativo y de enseñanza que se ve en la práctica real de la institución.
1. ¿Cuáles son las principales conductas e intereses que persigue esta escuela como institución?
 2. ¿El personal administrativo de la escuela conoce el Énfasis para la Educación? Si es así, ¿hasta qué grado se ha convertido al mismo?
 3. ¿El personal docente lo conoce? Y, si la respuesta es no, ¿Cuál es la razón?
 4. ¿Qué medidas se han tomado para aplicarlo a la enseñanza cotidiana de la institución?
 5. ¿Cuál de las siguientes considera usted que debería ser la función de la educación?
¿Por qué?
 - Adecuar la demanda al mercado de trabajo
 - Formarse en el ejercicio del raciocinio y la técnica
 - Combinar la religión con la sana modernidad junto con el sentido práctico de la universidad norteamericana. (Almaguer, 1998, p. 23)

Datos generales de la institución y su ámbito social

1. Ya que no hay un examen de admisión, ¿Podría definir el perfil de egreso que la institución busca en los alumnos?
2. ¿Podría definir el perfil de ingreso que la institución busca en los docentes?
3. ¿Los padres de familia de los estudiantes de la institución conocen el documento del Énfasis para la Educación? Si la respuesta es no, ¿Qué es lo que se ha hecho para tratar de hacer que ellos lo conozcan?
4. Desde su perspectiva personal, ¿Cree que serviría que los padres conozcan el documento? ¿Cree que ellos estarían de acuerdo en su aplicación?

Contexto donde está la institución

1. ¿El área geográfica donde se encuentra la institución es rural , semirural, o urbana?
En caso de ser urbana, ¿cuál es su ubicación? ¿Centro, suburbio, arrabal?
2. ¿La población es homogénea, o hay en el área geográfica diferentes razas y/o culturas que interactúen entre sí?
3. ¿Hay algo en la historia particular de la región que matice la sociedad en que la institución se desenvuelve?

Fortalezas y debilidades de la institución

1. En general, ¿cuáles considera usted que son las razones por las cuales los padres de familia prefieren esta institución sobre las demás?
2. ¿En qué aspectos considera que debe mejorar la institución?
3. Almaguer (1998, p. 23) indica que los jóvenes provenientes de hogares con escasos recursos tienen propensión a fracasar. ¿En qué sentido piensa que *El énfasis para la enseñanza* puede ayudar a los jóvenes de escasos recursos a romper el círculo vicioso de la pobreza?
4. En cuanto a la “Crisis de educación de América Latina” (Almaguer, 1998, p.33), ¿Cómo piensa que podría aplicarse *El énfasis de la enseñanza* a fin de romper con los siguientes esquemas?:
 - La ajenidad de los alumnos respecto a los libros.
 - Falta de capacidad para utilizar la lectura y escritura en el aprendizaje de las disciplinas científico-técnicas.

Anexo 3: El Énfasis de la Enseñanza para las escuelas del Sistema Educativo de la Iglesia

El objetivo del SEI indica que el Sistema Educativo tiene una responsabilidad significativa para **fortalecer a la juventud de la Iglesia e invitarlos a venir a Cristo**. El Sistema Educativo siempre se ha enfocado en la preparación de los alumnos para el servicio misional, las ordenanzas del templo y la autosuficiencia laboral. *Al implementar los siguientes puntos de énfasis y modificaciones, el SEI preparará más directamente a los jóvenes para prestar servicio misional eficaz, recibir las ordenanzas del templo, emular y enseñar los principios del Evangelio durante toda su vida, y obtener destrezas y habilidades académicas de excelencia. Esto también afianzará su fe, su testimonio, su conversión y su autosuficiencia laboral.*

En cada Materia y curso de estudio de la Escuela debemos aplicar los puntos de énfasis de la educación religiosa y además:

- Debemos **aprender y enseñar por medio del Espíritu**. Debemos *alentar a los alumnos* a aprender y enseñar por medio del Espíritu.
- Debemos hacer hincapié con más firmeza en la importancia de **la lectura del texto de la Materia para cada curso de estudio**. Debemos ayudar a los alumnos a *desarrollar el hábito de leer a diario*.
- Debemos ayudar a los alumnos a **entender la Materia, a identificar y a entender los principios que éstas contienen y a aplicarlos en sus vidas de tal manera que logren el aprendizaje personal**.
- Debemos ayudar a los alumnos a aprender a **explicar y compartir de los principios de la Materia**. Debemos *brindarles oportunidades para hacer esto entre ellos en clase y debemos alentados a hacerla fuera de clase con la familia y con otras personas*.
- Debemos hacer hincapié en el **dominio de los aspectos claves de la Materia** y ayudar a los alumnos a *entender y explicar los principios que contienen dichos aspectos*.

En la escuela esto significa que haremos énfasis en el dominio de los aspectos claves a fin de *que los alumnos entiendan mejor los principios que se encuentran allí y se sientan motivados para memorizarlos*.

También significa *usar como base el fundamento de los aspectos claves y fomentar un entendimiento más profundo de otros aspectos de la Materia con la motivación para memorizados también.*

- **La Escuela desarrollará una expectativa de dominio de los principios para cada Materia y curso de estudio.** Esto incluiría cosas tales como *un claro entendimiento de... (incluir aquí una lista de los principios básicos de cada materia y curso de estudio).*

Anexo 4: Instrumento para entrevista dirigida con docente

Percepciones de educación/ Conceptualizaciones de la enseñanza / Formación en su didáctica general y específica.

1. Para usted, ¿Qué es el SEI?
2. ¿Qué relación guarda este colegio para con el SEI?
3. ¿Qué sabe de *El énfasis para la enseñanza*?
4. ¿Ha aplicado dicho instrumento en su práctica docente cotidiana?
5. ¿Qué es para usted educar? ¿Cómo ha cambiado su concepto de enseñanza gracias al *Énfasis para la enseñanza*?
6. Desde esta nueva perspectiva, ¿en qué consiste el rol de docente?
7. Desde esta nueva perspectiva, ¿en qué consiste el rol del alumno?
8. ¿Cuál es su punto de vista con respecto a la influencia de la familia y la sociedad en el desempeño del alumno? ¿Qué siente que podría hacerse a fin incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje a los padres de familia?
9. ¿Cuál es el proceso que sigue para preparar la clase del día?
10. ¿Cómo incorpora *El énfasis para la enseñanza* dentro del plan de estudios para la materia?
11. ¿Cómo le ha ayudado el aplicar *El énfasis para la enseñanza* en los siguientes sentidos?
 - Evitar usted distracciones en su salón de clases
 - Disciplina en su salón
 - Estimular la participación o logros de sus alumnos
 - Promover la participación o trabajo en equipo
 - Fomentar pensamientos propios (razonamientos) en sus alumnos?
 - Empleo de instrumentos didácticos en la clase.

Cultura del ambiente de aprendizaje:

1. ¿De qué manera el contacto con *El énfasis para la enseñanza* ha cambiado la manera en que realiza los siguientes aspectos de su enseñanza?
 - Interacción en el aula
 - ¿Enseñanza centrada en el alumno, o en el docente?
 - Uso de tecnología Uso del espacio en el salón de clases.
 - Empleo de herramientas de aprendizaje.
2. ¿Qué tipo de dinámicas grupales que emplea con los alumnos?
3. ¿Con qué regularidad se efectúan reuniones de capacitación en la institución?
4. ¿Con qué frecuencia se insiste en dichas reuniones en el uso de *El énfasis para la enseñanza*?

Anexo 5: Instrumento de encuesta para el alumno

Padres de familia

1. Último grado de estudios de tus padres.
2. Último grado de estudios de tus abuelos.
3. Edad padre.
4. Edad madre.
5. Estado civil.
6. Nacionalidad.
7. Ocupación (ambos).
8. Ingresos (de tantos a tantos salarios mínimos, etc.).
9. ¿Con qué frecuencia acuden tus padres a las reuniones escolares?
10. ¿Con qué frecuencia tus padres solicitan información de tus logros escolares?
11. ¿Vives con tus padres?
12. ¿Quién sostiene tus estudios?
13. ¿Cómo definirías tu comunicación con ellos?
14. ¿Has escuchado hablar de *El énfasis para la enseñanza*? ¿Qué sabes de la misma?
15. ¿Lo aplicas en tu salón de clases diariamente?
16. ¿Lo has hecho una parte de tu vida, al grado de que si tu docente no volviera a hablarte del mismo, lo seguirías empleando?

Anexo 6: Carta de consentimiento de participación

Carta enviada a los dirigentes del SEI y de la escuela de estudio

a fin de **solicitar permiso** para hacer un estudio que facilite la implantación del *Énfasis de la enseñanza*.

Estimados señores:

Por medio de la presente quien escribe, ÓSCAR EDUARDO PECH LARA, solicita el permiso de ustedes como directivos a fin de efectuar su tesis de maestría en educación, efectuada en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), realizando un estudio acerca de la institución donde laboro. El tema de mi estudio se centra en descubrir qué herramientas se necesitan a fin de que los docentes seculares de la Academia puedan instaurar *El énfasis de la enseñanza* en sus clases cotidianas.

Para ello tal vez sea necesario que tenga algunas entrevistas con determinados docentes, o realizar algunos cuestionarios u observaciones que no interferirán con su horario de trabajo ni serán, en modo alguno, molestos para dichos docentes: en todo momento será respetada su integridad personal, así como el buen nombre de la institución.

El permiso para realizar esta investigación, por supuesto, es absolutamente voluntario. Ustedes tienen derecho de rechazar esta petición de realizar dicho estudio, así como de suspender la realización del mismo en cualquier momento sin que esto ocasione ningún problema. Quien dirige mi tesis es la maestra Yolanda Ramírez Magallanes (yramirez@itesm.mx), con quien pueden referirse para cualquier circunstancia que competa a este proyecto. Agradeceré mucho su respuesta a este correo, indicando así su deseo de permitir o detener este proyecto de investigación:

--

Óscar Pech

casa: (01 636) 6950251

celular: 636 116 29 69

oficina: (01 636) 695 00 20, 30 y 40, ext. 104

Anexo 7: Carta de permiso de participación

Carta enviada a los docentes de la Institución de estudio a fin de pedir su consentimiento para hacer un estudio que facilite la implantación del *Énfasis de la enseñanza*.

Se solicita su participación en una encuesta para conocer el grado de conocimiento y empleo del documento base del SEI *El énfasis de la enseñanza*. Este cuestionario requerirá de 10 a 20 minutos de su tiempo para contestarse. Igualmente, por la presente solicito su permiso para entrar en su aula, previa cita, a fin de observar la manera en que implementa *El énfasis de la enseñanza* en su clase.

La investigación la realiza un servidor, Óscar Eduardo Pech Lara. El estudio se hace como parte del proyecto de tesis de la maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual. Quien dirige mi tesis es la maestra Yolanda Ramírez Magallanes (yramirez@itesm.mx), profesora de planta de la Escuela de Graduados en Educación, con quien pueden referirse para cualquier circunstancia que competa a este proyecto. La encuesta es completamente confidencial y la identidad de los participantes no será revelada o ligada a ninguna de las respuestas. La información que resulte será vista sólo por aquellas personas relacionadas con este proyecto de investigación. La participación en esta investigación es voluntaria. Usted tiene el derecho de rechazar nuestra petición de participar, o de suspender su participación en cualquier momento sin que eso le ocasione ningún problema.

He leído la información acerca de la investigación y comprendo que estoy participando voluntariamente en este proyecto de investigación.

Nombre y firma

Anexo 8: Prueba piloto

Cuestionario para determinar el nivel de Conocimiento y Empleo de *El énfasis de la enseñanza*.

INSTRUCCIONES: Favor de responder las siguientes preguntas con toda sinceridad. El propósito de esta prueba piloto es mejorar el uso de este cuestionario a fin de crear un Instrumento de Recolección de Datos Oficial. Por lo mismo le pedimos que se sientas libre de agregar cualquier comentario o sugerencia que crea que puede enriquecer este cuestionario.

Balance VS Extremos

1. Por favor indique su edad y sexo
Respuesta
2. Para usted, ¿Qué es el SEI?
Respuesta
3. ¿Qué relación guarda esta escuela para con el SEI?
Respuesta.
4. ¿Qué sabe de *El énfasis para la enseñanza*?
Respuesta
5. ¿Ha aplicado dicho instrumento en su práctica docente cotidiana?
Respuesta.
6. ¿Qué es para usted educar? ¿Cómo ha cambiado su concepto de enseñanza gracias al *Énfasis para la enseñanza*?
Respuesta.
7. Desde esta nueva perspectiva, ¿podría indicar en qué consiste el rol de docente?
Respuesta.
8. Desde esta nueva perspectiva, ¿en qué consiste el rol del alumno?
Respuesta.
9. ¿Cuál es el proceso que sigue para preparar la clase del día?
Respuesta.

10. ¿Cómo incorpora *El énfasis para la enseñanza* dentro del plan de estudios para la materia?

Respuesta.

11. ¿En su enseñanza hay un balance en el uso de los seis aspectos del *Énfasis*?

Respuesta.

12. En su lista de prioridades, ¿Qué pesa más: *El énfasis*, o el currículum?

Respuesta.

Aprender y enseñar por el Espíritu.

13. En su rol como docente, ¿Qué cosas hace para invitar al Espíritu Santo a estar presente en su enseñanza?

Respuesta.

14. Desde su perspectiva, ¿Qué cosas pueden hacer los estudiantes a fin de que el Espíritu esté presente en sus clases?

Respuesta.

Lectura del libro de texto

15. ¿Su enseñanza se ciñe al Libro de texto?

Respuesta.

16. ¿Otorga a los estudiantes material relevante de lectura?

Respuesta.

17. ¿Ayuda a sus estudiantes a desarrollar el hábito de la lectura regular y el estudio? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué manera lo hace?

Respuesta.

Entendimiento del plan de estudios

18. ¿Hasta qué nivel sus estudiantes llegan a comprender el plan de estudios?

Respuesta.

19. ¿Su enseñanza ayuda a que los estudiantes entiendan a la vez principios seculares y espirituales?

Respuesta.

20. ¿Aplican dichos conocimientos al entorno global?

Respuesta.

Explicar, compartir y demostrar lo aprendido.

21. ¿En su enseñanza cotidiana da la oportunidad de que los alumnos puedan explicar, compartir y demostrar lo que han aprendido?

Respuesta.

22. ¿Los anima a que lo hagan fuera de clases con la familia y otros?

Respuesta.

Dominio de pasajes claves de las Escrituras.

23. ¿Enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?

Respuesta.

24. ¿Ayuda a los alumnos a entender y explicar las doctrinas y los principios contenidos en estos pasajes?

Respuesta.

25. ¿Ayuda a que sus alumnos apliquen dichos pasajes en su vida?

Respuesta.

Entender los objetivos de cada tema.

26. ¿Percibe Ud. que sus estudiantes entienden y asimilan los objetivos de cada tema?

Respuesta.

27. ¿Les retroalimenta de manera útil y con frecuencia?

Respuesta.

28. ¿Es eficaz la evaluación que hace del dominio de información que alcanzan sus alumnos?

Respuesta.

Anexo 9: Instrumento de recolección de datos para docentes

Cuestionario para determinar el nivel de Conocimiento y Empleo de *El énfasis de la enseñanza*.

INSTRUCCIONES: En este cuestionario no hay respuestas correctas e incorrectas. Estas simplemente serán un reflejo de su opinión personal y permitirán a un servidor tener una idea más acertada de la interacción que existe entre su enseñanza y *El énfasis de la enseñanza*. Es importante que usted esté tranquilo y sea lo más objetivo en su respuesta. Como puede observar, sus respuestas son perfectamente anónimas. Usted tiene una serie de opciones a escoger como respuesta posible; elija una y márkela con claridad. Si usted tiene alguna duda o comentario a la hora de elegir su respuesta, por favor coméntela con la persona que le entregó el cuestionario, estamos para servirle. Agradecemos su participación, que es de vital importancia para la implementación de *El énfasis de la enseñanza* en esta escuela del SEI. De antemano muchas gracias.

Balance VS Extremos

1. ()	Por favor indique su sexo		
	F) Femenino	M) Masculino	
2. ()	Por favor indique su edad		
	a) Menos de 30 años	b) Entre 31 y 37 años	c) Entre 38 y 44 años
	d) Entre 45 y 51 años	e) Entre 52 y 58 años	f) Más de 59 años
3. ()	¿Tiene Ud. un entendimiento preciso de lo que es el Sistema Educativo de la Iglesia (SEI), así como de sus normas, políticas y procedimientos?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
4. ()	¿Es para Ud. clara la relación que existe entre esta escuela y el SEI?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
5. ()	¿Tiene Ud. una comprensión minuciosa y puntual de lo que es <i>El énfasis para la enseñanza</i> ?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
6. ()	¿Aplica Ud. <i>El énfasis para la enseñanza</i> en su práctica docente cotidiana?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
7. ()	¿En su concepto de educación pesan más sus tradiciones y paradigmas personales		

	por encima de las ideas que indica <i>El énfasis para la enseñanza</i> ?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
8. ()	¿Considera Ud. que <i>El énfasis para la enseñanza</i> es más una ayuda, que una pesada imposición?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
9. ()	¿Siente que ha cambiado su concepto de enseñanza gracias al <i>Énfasis para la enseñanza</i> ?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
10. ()	¿Siente Ud. que su rol como docente es fundamentalmente exponer el conocimiento con claridad?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

11. ()	Desde su perspectiva personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Usted entiende que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
12. ()	¿Hace usted un esfuerzo constante por incorporar <i>El énfasis para la enseñanza</i> dentro del plan de estudios para la(s) materia(s) que imparte?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
13. ()	En caso de que esté haciendo un esfuerzo constante por aplicar <i>El énfasis</i> en su enseñanza, ¿cree Ud. que en la misma hay un balance en el uso equilibrado de los seis aspectos de dicho documento?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
14. ()	En su lista de prioridades, ¿Pesa más el documento de <i>El énfasis</i> , que el currículum de la(s) materia(s) que imparte?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

Aprender y enseñar por el Espíritu.

15. ()	En su rol como docente, ¿Se preocupa por hacer cosas que inviten al Espíritu Santo a estar presente en su enseñanza?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
16. ()	¿Su salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación?		

	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
17.()	¿Sus estudiantes conocen y entienden las expectativas del salón de clases?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
18.()	¿En su aula llega a haber bromas o comentarios inadecuados entre estudiantes?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
19.()	En su clase, sus estudiantes aprenden activamente por medio de preguntas, discusiones, y una participación efectiva.		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
20.()	A lo largo de su clase suele haber un espíritu de gozo y alegría		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

Lectura del libro de texto

21.()	¿Fomenta entre sus alumnos el hábito de la lectura?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
22.()	¿Enseña Ud. a sus alumnos guías de lectura, tales como identificar la idea principal, reconocer conexiones y sus usos, desarrollar la capacidad de resumir y comparar, etc.?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
23.()	¿Sus estudiantes discuten con sus compañeros lo que han leído de la materia?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
24.()	¿ Su enseñanza se ciñe al Libro de texto?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
25.()	¿ Otorga a los estudiantes material relevante de lectura?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

26.()	¿Ayuda a desarrollar en sus estudiantes el hábito de la lectura regular y el estudio?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
27.()	La información que presenta a sus alumnos está contextualizada, esto es, tiene sentido fuera del texto y puede ligarse a lo que sus estudiantes ya saben.		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

28.()	El material de lectura en su materia es interesante y apropiado para sus alumnos.
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
29.()	Los alumnos comparten información, conceptos e ideas de su materia, ante sus compañeros, utilizando el habla, la lectura y la escritura en una variedad de temas.
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica

Entendimiento del plan de estudios

30.()	Sus estudiantes comprenden el plan de estudios.
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
31.()	¿Su enseñanza ayuda a que los estudiantes entiendan a la vez principios seculares y espirituales?
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
32.()	¿Aplican sus alumnos dichos conocimientos al entorno global?
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
	<i>Usted sabe que sus estudiantes han entendido los conceptos del plan de estudios en forma apropiada porque ellos, los estudiantes:</i>
33.()	I. Comparten ejemplos de sus propias vidas que se relacionan con el programa de su(s) materia(s)
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
34.()	II. Producen trabajos que demuestran entendimiento y aplicación
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
35.()	III. Desean utilizar su conocimiento en situaciones reales de la vida
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica
36.()	IV. Puede relacionar las enseñanzas del programa de estudios de su(s) materia(s), con los principios del evangelio.
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica

Explicar, compartir y demostrar lo aprendido en la escuela.

37.()	¿En su enseñanza cotidiana da la oportunidad de que los alumnos puedan explicar, compartir y demostrar lo que han aprendido?
	a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando
	d) Casi nunca e) Nunca. f) No aplica

38.()	¿Los anima a que lo hagan fuera de clases con la familia y otros?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
39.()	Los estudiantes tienen oportunidades de compartir en un ambiente libre de crítica		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
40.()	El período cotidiano de clases incluye un trabajo grupal efectivo		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
41.()	Los estudiantes hacen presentaciones en clase		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
42.()	Los estudiantes comparten sus pensamientos y sentimientos		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
43.()	Los estudiantes comparten ejemplos a partir de sus propias vidas		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
44.()	Hay un sentido de pertenencia en el salón de clases en donde los alumnos interactúan		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
45.()	En sus clases usted emplea casi siempre los mismos métodos de enseñanza		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
46.()	Usted ayuda a los estudiantes que están teniendo dificultades		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
47.()	Usted busca continuamente desarrollarse como docente a fin de mejorar su habilidad en la enseñanza		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
48.()	Sus alumnos sienten que sobre ellos recae la responsabilidad e aprender		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
49.()	Sus alumnos poseen una gran variedad de métodos de enseñanza		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

Dominio de pasajes claves de las Escrituras.

50.() ¿Enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?

	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
51.()	¿Ayuda a los alumnos a entender y explicar las doctrinas y los principios contenidos en estos pasajes?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
52.()	¿Ayuda a que sus alumnos apliquen dichos pasajes en su vida?		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
53.()	Ud. comparte pensamientos y sentimientos espirituales con sus alumnos.		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
54.()	En cada ciclo escolar Ud. busca aprender las 25 Escrituras de Dominio correspondientes		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
55.()	Sus alumnos testifican de las verdades del evangelio en su clase		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

56.() Usted testifica de las verdades del evangelio en cada clase.

	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
57.()	Al planear sus clases busca incluir palabras de los líderes de la Iglesia		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

Entender los objetivos de cada tema.

58.()	Sus estudiantes entienden y asimilan los objetivos de cada tema		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
59.()	Usted retroalimenta a sus alumnos de manera útil y con frecuencia		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
60.()	Es eficaz la evaluación que hace del dominio de información que alcanzan sus alumnos		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
61.()	Hay un plan activo de mejora que realiza el crecimiento espiritual en el aprendizaje secular para todos los estudiantes.		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
62.()	Usted emplea la evaluación como una parte esencial de su enseñanza.		

	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
63.()	Sus estudiantes utilizan la evaluación que Ud. realiza, como una parte fundamental del aprendizaje		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
64.()	Los estudiantes son evaluados regularmente y a menudo, no sólo en un examen de fin de término.		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
65.()	La evaluación incluye proyectos internos.		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
66.()	Se informa a los padres de forma regular sobre el progreso de su(s) hijo(s).		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
67.()	El sistema de evaluación que usted utiliza contiene absolutamente todos los elementos que se utilizarán al asignar una calificación al estudiante		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
68.()	El sistema de evaluación que Ud. utiliza cumple con los requisitos que indica la organización a la que está incorporada la escuela (UACH y SEP, en este caso, según corresponda).		
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
69.()			
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica
70.()			
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) De vez en cuando
	d) Casi nunca	e) Nunca.	f) No aplica

Anexo 10: Manual de codificación

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
sexo	Sociodemográfica	¿Cuál es su sexo?	Nominal	01	Mujer Hombre	1 2
edad	Sociodemográfica	Edad	ordinal	02	Menos de 30 De 31 a 37 De 38 a 44 De 45 a 51 De 52 a 58 Más de 59	1 2 3 4 5 6
Conocimiento del entorno	Independiente	¿Tiene Ud. un entendimiento preciso de lo que es el Sistema Educativo de la Iglesia (SEI), así como de sus normas, políticas y procedimientos?	ordinal	03	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Es para Ud. clara la relación que existe entre esta escuela y el SEI?	ordinal	04	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Tiene Ud. una comprensión minuciosa y puntual de lo que es <i>El énfasis para la enseñanza</i> ?	ordinal	05	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
	Independiente	¿Aplica Ud. <i>El énfasis para la enseñanza</i> en su práctica docente cotidiana?	ordinal	06	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿En su concepto de educación pesan más sus tradiciones y paradigmas personales por encima de las ideas que indica <i>El énfasis para la enseñanza</i> ?	ordinal	07	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Conocimiento del entorno	Independiente	¿Considera Ud. que <i>El énfasis para la enseñanza</i> es más una ayuda, que una pesada imposición?	ordinal	08	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Siente que ha cambiado su concepto de enseñanza gracias al <i>Énfasis para la enseñanza</i> ?	ordinal	09	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Siente Ud. que su rol como docente es fundamentalmente exponer el conocimiento con claridad?	ordinal	10	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
	Independiente	Desde su perspectiva personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Usted entiende que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente?	ordinal	11	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Hace usted un esfuerzo constante por incorporar <i>El énfasis para la enseñanza</i> dentro del plan de estudios para la(s) materia(s) que imparte?	ordinal	12	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	En caso de que esté haciendo un esfuerzo constante por aplicar <i>El énfasis</i> en su enseñanza, ¿cree Ud. que en la misma hay un balance en el uso equilibrado de los seis aspectos de dicho documento?	ordinal	13	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Conocimiento del entorno	Independiente	En su lista de prioridades, ¿Pesa más el documento de <i>El énfasis</i> , que el currículum de la(s) materia(s) que imparte?	ordinal	14	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
Aprender y enseñar por el Espíritu	Independiente	En su rol como docente, ¿Se preocupa por hacer cosas que inviten al Espíritu Santo a estar presente en su enseñanza?	ordinal	15	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Su salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación?	ordinal	16	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Sus estudiantes conocen y entienden las expectativas del salón de clases?	ordinal	17	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿En su aula llega a haber bromas o comentarios inadecuados entre estudiantes?	ordinal	18	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	En su clase, sus estudiantes aprenden activamente por medio de preguntas, discusiones, y una participación efectiva.	ordinal	19	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	A lo largo de su clase suele haber un espíritu de gozo y	ordinal	20	Siempre Casi siempre De vez en	1 2 3

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
		alegría			cuando Casi nunca Nunca No aplica	4 5 6
Lectura del libro de texto.	Independiente	¿Fomenta entre sus alumnos el hábito de la lectura?	ordinal	21	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Enseña Ud. a sus alumnos guías de lectura, tales como identificar la idea principal, reconocer conexiones y sus usos, desarrollar la capacidad de resumir y comparar, etc.?	ordinal	22	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Sus estudiantes discuten con sus compañeros lo que han leído de la materia?	ordinal	23	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿ Su enseñanza se ciñe al Libro de texto?	ordinal	24	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿ Otorga a los estudiantes material relevante de lectura?	ordinal	25	Siempre Casi siempre De vez en cuando	1 2 3 4

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
					Casi nunca Nunca No aplica	5 6
	Independiente	¿Ayuda a desarrollar en sus estudiantes el hábito de la lectura regular y el estudio?	ordinal	26	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	La información que presenta a sus alumnos está contextualizada, esto es, tiene sentido fuera del texto y puede ligarse a lo que sus estudiantes ya saben.	ordinal	27	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Lectura del libro de texto.	Dependiente	El material de lectura en su materia es interesante y apropiado para sus alumnos.	ordinal	28	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Los alumnos comparten información, conceptos e ideas de su materia, ante sus compañeros, utilizando el habla, la lectura y la escritura en una variedad de temas.	ordinal	29	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
Entendimiento del plan de estudios	Dependiente	Sus estudiantes comprenden el plan de estudios.	ordinal	30	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Su enseñanza ayuda a que los estudiantes entiendan a la vez principios seculares y espirituales?	ordinal	31	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Aplican sus alumnos dichos conocimientos al entorno global?	ordinal	32	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	<i>Usted sabe que sus estudiantes han entendido los conceptos del plan de estudios en forma apropiada porque ellos, los estudiantes:</i> I. Comparten ejemplos de sus propias vidas que se relacionan con el programa de su(s) materia(s)	ordinal	33	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
Entendimiento del plan de estudios	Dependiente	II. Producen trabajos que demuestran entendimiento y aplicación	ordinal	34	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	III. Desean utilizar su conocimiento en situaciones reales de la vida	ordinal	35	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	IV. Puede relacionar las enseñanzas del programa de estudios de su(s) materia(s), con los principios del evangelio.	ordinal	36	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Explicar, compartir y demostrar lo aprendido	Independiente	¿En su enseñanza cotidiana da la oportunidad de que los alumnos puedan explicar, compartir y demostrar lo que han aprendido?	ordinal	37	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Los anima a que lo hagan fuera de clases con la familia y otros?	ordinal	38	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Los estudiantes tienen oportunidades de	ordinal	39	Siempre Casi siempre De vez en	1 2 3

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
		compartir en un ambiente libre de crítica			cuando Casi nunca Nunca No aplica	4 5 6
	Dependiente	El período cotidiano de clases incluye un trabajo grupal efectivo	ordinal	40	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Explicar, compartir y demostrar lo aprendido	Dependiente	Los estudiantes hacen presentaciones en clase	ordinal	41	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Los estudiantes comparten sus pensamientos y sentimientos	ordinal	42	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Los estudiantes comparten ejemplos a partir de sus propias vidas	ordinal	43	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Hay un sentido de pertenencia en el salón de clases en donde los alumnos interactúan	ordinal	44	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
	Dependiente	En sus clases usted emplea casi siempre los mismos métodos de enseñanza	ordinal	45	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Usted ayuda a los estudiantes que están teniendo dificultades	ordinal	46	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Usted busca continuamente desarrollarse como docente a fin de mejorar su habilidad en la enseñanza	ordinal	47	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Explicar, compartir y demostrar lo aprendido	Dependiente	Sus alumnos sienten que sobre ellos recae la responsabilidad e aprender	ordinal	48	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Sus alumnos poseen una gran variedad de métodos de enseñanza	ordinal	49	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Dominio de pasajes claves de las	Independiente	¿Enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las	ordinal	50	Siempre Casi siempre De vez en cuando	1 2 3 4

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
Escrituras		Escrituras?			Casi nunca Nunca No aplica	5 6
	Independiente	¿Ayuda a los alumnos a entender y explicar las doctrinas y los principios contenidos en estos pasajes?	ordinal	51	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Independiente	¿Ayuda a que sus alumnos apliquen dichos pasajes en su vida?	ordinal	52	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Ud. comparte pensamientos y sentimientos espirituales con sus alumnos.	ordinal	53	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	En cada ciclo escolar Ud. busca aprender las 25 Escrituras de Dominio correspondientes	ordinal	54	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Dominio de pasajes claves de las Escrituras	Dependiente	Sus alumnos testifican de las verdades del evangelio en su clase	ordinal	55	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
	Dependiente	Usted testifica de las verdades del evangelio en cada clase.	ordinal	56	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Al planear sus clases busca incluir palabras de los líderes de la Iglesia	ordinal	57	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
Entender los objetivos de cada tema	Dependiente	Sus estudiantes entienden y asimilan los objetivos de cada tema	ordinal	58	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Usted retroalimenta a sus alumnos de manera útil y con frecuencia	ordinal	59	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Es eficaz la evaluación que hace del dominio de información que alcanzan sus alumnos	ordinal	60	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Hay un plan activo de mejora que realza el crecimiento	ordinal	61	Siempre Casi siempre De vez en cuando	1 2 3 4

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
		espiritual en el aprendizaje secular para todos los estudiantes.			Casi nunca Nunca No aplica	5 6
Entender los objetivos de cada tema	Dependiente	Usted emplea la evaluación como una parte esencial de su enseñanza.	ordinal	62	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Sus estudiantes utilizan la evaluación que Ud. realiza, como una parte fundamental del aprendizaje	ordinal	63	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Los estudiantes son evaluados regularmente y a menudo, no sólo en un examen de fin de término.	ordinal	64	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	La evaluación incluye proyectos internos.	ordinal	65	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	Se informa a los padres de forma regular sobre el progreso de su(s) hijo(s).	ordinal	66	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

1	2	3	4	5	6	7
Nombre del reactivo	Tipo de reactivo	Contenido	Escala de medición	No.	Modalidades o valor	Código
	Dependiente	El sistema de evaluación que usted utiliza contiene absolutamente todos los elementos que se utilizarán al asignar una calificación al estudiante	ordinal	67	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6
	Dependiente	El sistema de evaluación que Ud. utiliza cumple con los requisitos que indica la organización a la que está incorporada la escuela (UACH y SEP, en este caso, según corresponda).	ordinal	68	Siempre Casi siempre De vez en cuando Casi nunca Nunca No aplica	1 2 3 4 5 6

Anexo 11: Matriz de vaciado de datos de encuesta a docentes.

Matriz de vaciado de datos de encuesta a docentes							
No. De variable	Nombre de la variable	Valor de respuesta					
		Siempre	Casi siempre	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca	No aplica
1	Sexo	8	13				
2	Edad	2	6	2	5	4	2
3	¿Tiene Ud. un entendimiento preciso de lo que es el Sistema Educativo de la Iglesia (SEI), así como de sus normas, políticas y procedimientos?	9	9	3	0	0	0
4	¿Es para Ud. clara la relación que existe entre esta escuela y el SEI?	8	10	0	1	2	0
5	¿Tiene Ud. una comprensión minuciosa y puntual de lo que es <i>El énfasis para la enseñanza</i> ?	4	9	5	1	1	0
6	¿Aplica Ud. <i>El énfasis para la enseñanza</i> en su práctica docente cotidiana?	2	11	7	0	1	0
7	¿En su concepto de educación pesan más sus tradiciones y paradigmas personales por encima de las ideas que indica <i>El énfasis para la enseñanza</i> ?	2	2	7	5	4	0
8	¿Considera Ud. que <i>El énfasis para la enseñanza</i> es más una ayuda, que una pesada imposición?	8	6	3	0	3	0
9	¿Siente que ha cambiado su concepto de enseñanza gracias al <i>Énfasis para la enseñanza</i> ?	6	4	6	2	2	0
10	¿Siente Ud. que su rol como docente es fundamentalmente exponer el conocimiento con claridad?	10	4	1	3	1	1
11	Desde su perspectiva personal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Usted entiende que el papel del alumno es principalmente recibir información y asimilarla en su mente?	2	3	4	3	5	3

12	¿Hace usted un esfuerzo constante por incorporar <i>El énfasis para la enseñanza</i> dentro del plan de estudios para la(s) materia(s) que imparte?	4	7	5	1	2	0
13	En caso de que esté haciendo un esfuerzo constante por aplicar <i>El énfasis</i> en su enseñanza, ¿cree Ud. que en la misma hay un balance en el uso equilibrado de los seis aspectos de dicho documento?	4	4	6	2	5	0
14	En su lista de prioridades, ¿Pesa más el documento de <i>El énfasis</i> , que el currículum de la(s) materia(s) que imparte?	2	4	3	5	4	0
15	En su rol como docente, ¿Se preocupa por hacer cosas que inviten al Espíritu Santo a estar presente en su enseñanza?	8	10	2	1	0	0
16	¿Su salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación?	10	10	1	0	0	0
17	¿Sus estudiantes conocen y entienden las expectativas del salón de clases?	8	11	1	1	0	0
18	¿En su aula llega a haber bromas o comentarios inadecuados entre estudiantes?	0	1	6	8	4	0
19	En su clase, sus estudiantes aprenden activamente por medio de preguntas, discusiones, y una participación efectiva.	5	13	3	0	0	0
20	A lo largo de su clase suele haber un espíritu de gozo y alegría	2	15	2	1	1	0
21	¿Fomenta entre sus alumnos el hábito de la lectura?	8	9	1	1	2	0
22	¿Enseña Ud. a sus alumnos guías de lectura, tales como identificar la idea principal, reconocer conexiones y sus usos, desarrollar la capacidad de resumir y comparar, etc.?	6	8	5	1	1	0
23	¿Sus estudiantes discuten con sus compañeros lo que han leído de la materia?	2	13	3	1	2	0
24	¿ Su enseñanza se ciñe al Libro de texto?	2	14	0	3	2	0
25	¿ Otorga a los estudiantes material relevante de lectura?	5	6	6	2	2	0
26	¿Ayuda a desarrollar en sus estudiantes el hábito de la lectura regular y el estudio?	4	11	3	2	1	0
27	La información que presenta a sus alumnos está contextualizada, esto es, tiene sentido fuera del texto y puede ligarse a lo que sus estudiantes ya saben.	6	13	2	0	0	0

28	El material de lectura en su materia es interesante y apropiado para sus alumnos.	6	14	1	0	0	0
29	Los alumnos comparten información, conceptos e ideas de su materia, ante sus compañeros, utilizando el habla, la lectura y la escritura en una variedad de temas.	7	7	4	2	1	0
30	Sus estudiantes comprenden el plan de estudios.	5	11	4	1	0	0
31	¿Su enseñanza ayuda a que los estudiantes entiendan a la vez principios seculares y espirituales?	6	10	4	1	0	0
32	¿Aplican sus alumnos dichos conocimientos al entorno global?	0	11	7	0	2	0
33	<i>Usted sabe que sus estudiantes han entendido los conceptos del plan de estudios en forma apropiada porque ellos, los estudiantes:</i> I. Comparten ejemplos de sus propias vidas que se relacionan con el programa de su(s) materia(s)	5	11	3	2	0	0
34	II. Producen trabajos que demuestran entendimiento y aplicación	4	13	3	0	0	0
35	III. Desean utilizar su conocimiento en situaciones reales de la vida	5	9	4	1	2	0
36	IV. Puede relacionar las enseñanzas del programa de estudios de su(s) materia(s), con los principios del evangelio.	6	8	3	0	2	0
37	¿En su enseñanza cotidiana da la oportunidad de que los alumnos puedan explicar, compartir y demostrar lo que han aprendido?	8	8	3	1	1	0
38	¿Los anima a que lo hagan fuera de clases con la familia y otros?	7	7	4	2	1	0
39	Los estudiantes tienen oportunidades de compartir en un ambiente libre de crítica	5	13	2	0	0	1
40	El período cotidiano de clases incluye un trabajo grupal efectivo	2	3	11	1	1	0
41	Los estudiantes hacen presentaciones en clase	1	9	10	0	1	0
42	Los estudiantes comparten sus pensamientos y sentimientos	6	14	1	0	0	0
43	Los estudiantes comparten ejemplos a partir de sus propias vidas	4	11	5	0	0	0
44	Hay un sentido de pertenencia en el salón de clases en donde los alumnos interactúan	4	11	5	0	0	1
45	En sus clases usted emplea casi siempre los mismos métodos de enseñanza	3	6	10	2	0	0

46	Usted ayuda a los estudiantes que están teniendo dificultades	8	10	1	2	0	0
47	Usted busca continuamente desarrollarse como docente a fin de mejorar su habilidad en la enseñanza	14	3	2	2	0	0
48	Sus alumnos sienten que sobre ellos recae la responsabilidad e aprender	7	4	6	4	0	0
49	Sus alumnos poseen una gran variedad de métodos de enseñanza	4	7	4	1	0	9
50	¿Enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?	2	0	8	4	2	5
51	¿Ayuda a los alumnos a entender y explicar las doctrinas y los principios contenidos en estos pasajes?	6	1	5	3	6	0
52	¿Ayuda a que sus alumnos apliquen dichos pasajes en su vida?	5	4	6	2	4	0
53	Ud. comparte pensamientos y sentimientos espirituales con sus alumnos.	2	3	15	1	0	0
54	En cada ciclo escolar Ud. busca aprender las 25 Escrituras de Dominio correspondientes	2	2	2	3	4	8
55	Sus alumnos testifican de las verdades del evangelio en su clase	2	2	5	5	2	5
56	Usted testifica de las verdades del evangelio en cada clase.	1	3	10	4	3	0
57	Al planear sus clases busca incluir palabras de los líderes de la Iglesia	1	2	12	2	1	3
58	Sus estudiantes entienden y asimilan los objetivos de cada tema	2	14	4	1	0	0
59	Usted retroalimenta a sus alumnos de manera útil y con frecuencia	5	12	2	2	0	0
60	Es eficaz la evaluación que hace del dominio de información que alcanzan sus alumnos	3	16	1	1	0	0
61	Hay un plan activo de mejora que realza el crecimiento espiritual en el aprendizaje secular para todos los estudiantes.	4	5	9	2	0	2
62	Usted emplea la evaluación como una parte esencial de su enseñanza.	9	9	3	0	0	0
63	Sus estudiantes utilizan la evaluación que Ud. realiza, como una parte fundamental del aprendizaje	5	11	5	0	0	0
64	Los estudiantes son evaluados regularmente y a menudo, no sólo en un examen de fin de término.	13	8	0	0	0	0
65	La evaluación incluye proyectos internos.	8	9	3	0	0	0

66	Se informa a los padres de forma regular sobre el progreso de su(s) hijo(s).	9	9	3	0	0	0
67	El sistema de evaluación que usted utiliza contiene absolutamente todos los elementos que se utilizarán al asignar una calificación al estudiante	10	7	1	0	0	0
68	El sistema de evaluación que Ud. utiliza cumple con los requisitos que indica la organización a la que está incorporada la escuela (UACH y SEP, en este caso, según corresponda).	14	7	0	0	0	0

Anexo 12: instrumento de recopilación de datos de alumnos.

No. De reactivo	Nombre del reactivo	Respuestas de los alumnos				
		Siempre	Casi siempre	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca
16	¿El salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación por parte del profesor?					
18	¿En el aula suele haber bromas o comentarios inadecuados entre estudiantes?					
20	Pese a lo anterior, a lo largo de su clase suele haber un espíritu de gozo y alegría					
21	¿El docente fomenta entre los alumnos el hábito de la lectura?					
22	¿El docente enseña a sus alumnos técnicas de lectura, tales como identificar la idea principal, desarrollar la capacidad de resumir y comparar, etc.?					
23	¿Discutes con tus compañeros lo que has leído de la materia?					
25	¿Sientes que el material de lectura de las materias es relevante?					
27	¿La información que presentan tus docentes está contextualizada, esto es, tiene sentido fuera del texto y puede ligarse al conocimiento que ya tienes.?					
30	Al iniciar el semestre, el docente te dio un plan de estudios que era entendible.					
32	¿Aplicas el conocimiento que obtienes en el aula al entorno global?					
37	¿En el aprendizaje cotidiano se te pide que expliques, compartas y demuestres lo que has aprendido?					
40	El período cotidiano de clases incluye un trabajo grupal efectivo					

44	Es tal el ambiente en el salón de clases en donde interactúas con tus compañeros, que hay un sentido de pertenencia				
45	En sus clases diarias, los docentes suelen emplear los mismos métodos de enseñanza				
46	Los docentes suelen ayudar a los estudiantes que están teniendo dificultades				
48	Tú sabes que sobre ti recae la responsabilidad de aprender, y así lo asumes				
50	¿El docente enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?				
55	El docente te da la oportunidad de testificar de las verdades del evangelio en su clase				
60	Tu percepción es que la evaluación que se hace del conocimiento que alcanzas, es eficaz				
62	Tus docentes emplean la evaluación como una parte esencial de su enseñanza.				
64	Los estudiantes son evaluados regularmente y a menudo, no sólo en un examen de fin de término.				
65	La evaluación incluye proyectos internos.				

Anexo 13. Matriz de datos de respuestas de los alumnos

Matriz de datos de respuesta de los alumnos, medidas en porcentaje

Nombre de la variable	Respuestas de los alumnos					
	No. De variable	Siempre	Casi siempre	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca
¿El salón de clases se encuentra libre de miedo, vergüenza e intimidación por parte del profesor?	16	18	35	17	26	6
¿En el aula suele haber bromas o comentarios inadecuados entre estudiantes?	18	59	22	10	11	0
Pese a lo anterior, a lo largo de su clase suele haber un espíritu de gozo y alegría	20	33	31	29	8	1
¿El docente fomenta entre los alumnos el hábito de la lectura?	21	0	14	59	24	5
¿El docente enseña a sus alumnos técnicas de lectura, tales como identificar la idea principal, desarrollar la capacidad de resumir y comparar, etc.?	22	0	7	38	49	8
¿Discutes con tus compañeros lo que has leído de la materia?	23	0	15	13	42	32
¿Sientes que el material de lectura de las materias es relevante?	25	2	4	17	41	38
¿La información que presentan tus docentes está contextualizada, esto es, tiene sentido fuera del texto y puede ligarse al conocimiento que ya tienes?.	27	7	31	45	15	4
Al iniciar el semestre, el docente te dio un plan de estudios que era entendible.	30	1	10	26	53	12
¿Aplicas el conocimiento que obtienes en el aula al entorno global?	32	2	25	53	16	6

¿En el aprendizaje cotidiano se te pide que expliques, compartas y demuestres lo que has aprendido?	37	4	15	59	21	3
El período cotidiano de clases incluye un trabajo grupal efectivo	40	18	21	44	15	4
Es tal el ambiente en el salón de clases en donde interactúas con tus compañeros, que hay un sentido de pertenencia	44	9	23	38	21	11
En sus clases diarias, los maestros suelen emplean los mismos métodos de enseñanza	45	42	53	7	0	0
Los maestros suelen ayudar a los estudiantes que están teniendo dificultades	46	6	21	35	25	15
Tú sabes que sobre ti recae la responsabilidad de aprender, y así lo asumes	48	27	52	17	6	0
¿El docente enfatiza en su enseñanza el dominio de pasajes claves de las Escrituras?	50	0	0	7	35	60
El docente te da la oportunidad de testificar de las verdades del evangelio en su clase	55	0	1	4	21	76
Tu percepción es que la evaluación que se hace del conocimiento que alcanzas, es eficaz	60	11	35	39	15	2
Tus docentes emplean la evaluación como una parte esencial de su enseñanza.	62	8	17	55	10	12
Los estudiantes son evaluados regularmente y a menudo, no sólo en un examen de fin de término.	64	36	36	17	13	0
La evaluación incluye proyectos internos.	65	5	12	61	24	0

Anexo 14: Seminario de preservicio centrado en *El énfasis de la enseñanza*

<p align="center">“Seminario de pre-servicio centrado en <i>El énfasis de la enseñanza.</i>”</p> <p align="center">Curso de capacitación para implantar <i>El énfasis de la enseñanza para las escuelas.</i> Guía del Instructor</p>		
Clase Fecha	Título Lección	Contenido de la Lección
1 1 agosto	Introducción Prepárese Ud. mismo	<p>Bosquejo de la lección</p> <p>1) SEI (2001), Lección 15</p> <p>2) Presentación de <i>El énfasis de la enseñanza</i></p> <p>3) Presentación de <i>El énfasis de la enseñanza para las escuelas</i></p> <p>4) Aspectos de la lección:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vivir el evangelio (SEI, 2002a, pp. 6-7; SEI, 2001, lección 7) ■ Prepararse (SEI, 2002a, pp.19-20; SEI, 2001, lección 15) ■ Aceptar y cumplir su cometido (SEI, 2002a, pp. 6-9; SEI, 2001, lección 6). <p>Recursos adicionales Hinckley, G. (2003). SEI 2006a, segmento de video donde se muestran entrevistas a los alumnos, y segmento de introducción de Élder Jonson.</p> <p>Asignación de tarea Clark, J. R. (1938). (Énfasis en el docente) Hinckley, G. (1996).</p>
2 8 Agosto	Educación religiosa y secular Enseñanza Edificante	<p>Bosquejo de la lección</p> <p>1) Revisar y discutir <i>El curso trazado por la Iglesia para la educación</i></p> <p>2) SEI (2001) Lecciones 1 y 2 (la lección 8 tiene un video clip que podría usarse en esta presentación. Revise ambos para decidir en qué momento convendría usarlo)</p> <p>3) Considere usar el video SEI (2002b) de la lección 5, “Venido de Dios como maestro”, de Élder Holland.</p> <p>4) Aspectos de la lección:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La Diferencia Entre la Educación Religiosa y la Educación Secular (SEI, 2002a, pp. 1-2; SEI, 2001, lección 1) ■ La Enseñanza Edificante (SEI, 2002a, pp. 2-3; SEI, 2001, lección 2) <p>Recursos adicionales Clark, J. R. (1938)</p>

		Asignación de tarea
3		Bosquejo de la lección
15 Agosto	SEI y la Misión de la Iglesia Introducción al Objetivos del SEI	<p>1) Revisar y Discutir “Seamos Puros”</p> <p>2) Aspectos de la lección:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El SEI y la Misión de la Iglesia (SEI, 2002a, pp. 3; SEI, 2001, lección 3) ■ El Objetivo del SEI (SEI, 2002a, pp. 4-6; SEI, 2001, lecciones 4 y 5) ■ El comprender las Asignaciones, los Programas y los Materiales del SEI (SEI, 2003, pp. 10-14) (Recuerde que ya pudo haber usado el video de Élder Holland en la lección anterior)
		Recursos adicionales
		Asignación de tarea <i>Intellectual Reserve</i> (2000), pp. 8-10: “La divina asignación del maestro”
4		Bosquejo de la lección
22 agosto	Primer principio: Aprender y enseñar por el espíritu (Énfasis en el alumno)	<p>1) SEI (2006b), lección 1.</p> <p>2) Tratar aptitudes y prácticas que modelan el rol del docente</p> <p>3) Enseñar los principios que atañen al rol del alumno</p>
		Recursos adicionales <i>Intellectual Reserve</i> (2000), pp. 3-32, y lección 3 (226-230). Holland (2007) pp. 10-12 Packer (2007b) pp. 3, 4, 7. Monson (2007) pp. 19-20
		Asignación de tarea Packer, B. (1983) Eyring, H. (2003)
5		Bosquejo de la lección
29 Agosto	Primer principio: Aprender y enseñar por el espíritu (Énfasis en el docente)	<p>1) Revise Packer, 1983.</p> <p>2) SEI, 2002a, pp. 11-13; SEI, 2001, lecciones 10 y 11. Enfocarse en la perspectiva del alumno.</p> <p>3) Revise Eyring, 2003</p> <p>4) SEI (2006a), vídeo de la clase de la maestra Morgan.</p> <p>5) Aspectos de la lección</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tener una perspectiva más amplia (SEI, 2002a, pp.35; SEI, 2001, lección 26) ■ Resumir las Escrituras (SEI, 2002a, pp.36; SEI, 2001, lección 27) ■ Aplicar las Escrituras (SEI, 2002a, pp. 36; SEI, 2001, lección 28) ■ Dominio de las Escrituras (SEI, 2002a, pp. 37-38; SEI, 2001, lección 29)
		Recursos adicionales SEI, (2004)

		<p>Asignación de tarea <i>Intellectual Reserve (2000)</i> pp. 50-59 Enseñe la doctrina</p>
6	Decidir Qué Enseñar y Cómo Enseñarlo.	<p>Bosquejo de la lección 1) SEI (2001), lección 16 2) Incluya discusión de <i>Intellectual Reserve (2000)</i> pp. 50-59, Enseñe la doctrina 3) (SEI, 2002a, pp.19-24). 4) (SEI, 2002a, pp. 19-25; SEI, 2001, lecciones 16-18)</p>
5 Sep.		<p>Recursos adicionales</p>
		<p>Asignación de tarea Clark, (1938) (énfasis en el estudiante)</p>
7	El papel del estudiante y Las condiciones del que aprende	<p>Bosquejo de la lección 1) Revisar “El curso trazado” 2) Aspectos de la lección: <ul style="list-style-type: none"> ■ La Función del Alumno y sus Condiciones: SEI, 2002a, pp. 13-15; SEI (2001) lecciones 12 y 13; SEI 2006a, énfasis en clase de la maestra Morgan. ■ Establecer y Mantener un Ambiente Apropiado: SEI, 2002a, pp. 26-28; SEI (2001) lección 19 </p>
19 Sep		<p>Recursos adicionales</p>
		<p>Asignación de tarea Packer (1977). Oaks (1999)</p>
8	Principios: Ayudar a los estudiantes a desarrollar hábitos de lectura	<p>Bosquejo de la lección 1) Revise Packer, 1977. 2) SEI, 2006b, pp.6-7 (lección 2). 3) Aspectos de la lección: <ul style="list-style-type: none"> ■ SEI, 2002a, pp. 22-23; SEI (2001), lección 22, ■ SEI, 2006a, video de la clase del maestro Mortenson ■ Desarrollar los principios que ayudan al alumno a leer, entender, escribir (Lomas, 1999) </p>
26 Sep.		<p>Recursos adicionales Holland (2007), p. 8 Intellectual Reserve (2000), pp. 68-80. Lomas (1999), pp. 259-380 Packer (1977)</p>

		<p>Asignación de tarea Scott, (1988) Scott, (2005) SEI, (2002a), pp. 46-48</p>
9		<p>Bosquejo de la lección 1) SEI (2004); SEI (2006b), pp. 8-11 (lección 3) 2) Revise Scott, 1998 y 2005. 4) Practique en clase identificar principios de bloques escogidos de escritura 5) Auxiliarse en la presentación con los principios que se encuentran en Intellectual Reserve (2000) lección 4 (pp. 231-235) 6) SEI, 2006a, Video de clase del maestro Willard</p>
3 Oct.	<p>Principio Tres:</p> <p>Ayudar a los alumnos a Identificar, comprender y aplicar principios y conocimientos.</p>	<p>Recursos adicionales Scott, (1993) Intellectual Reserve (2000), pp. 99-106</p>
		<p>Asignación de tarea La tarea es: Revisar un capítulo de su libro de texto y venir preparado a compartir en la siguiente clase los principios que ha encontrado.</p>
10		<p>Bosquejo de la lección 1) Pida a los alumnos compartan principios descubiertos en el capítulo de su libro de texto. 2) SEI (2001), lección 31 3) Practique en clase todo el tiempo que se pueda. 4) SEI, 2006a, Video de clase del maestro Eastmond</p>
10 Oct.	<p>Principio Tres:</p> <p>Hacer preguntas: Para ayudar a los alumnos a buscar, analizar y aplicar</p>	<p>Recursos adicionales SEI (2004) Packer (2007b), p. 3 Holland (2007), p. 9 Ver Sección re recursos F de <i>Intellectual Reserve (2000)</i></p>
		<p>Asignación de tarea Motive a los alumnos a practicar haciendo preguntas en cualquier momento de enseñanza que tengan, y que vengan preparados para dar un informe en la próxima reunión.</p>

11		<p>Bosquejo de la lección Esta clase será utilizada para que los alumnos salgan a observar dos clases con diferentes docentes y luego compartir lo que observaron en la siguiente clase.</p> <hr/> <p>Recursos adicionales</p> <hr/> <p>Asignación de tarea Esté preparado para compartir en su siguiente clase lo que observó a docentes haciendo preguntas, cómo ayudaron a sus alumnos a explicar y compartir principios</p>
12	<p>¿Qué es lo que vio?</p> <p>Principio Cuatro: Entender, Identificar y Explicar.</p>	<p>Bosquejo de la lección Repase las observaciones de clases hechas, incluyendo lo que observó a maestros haciendo preguntas, cómo ayudaron a sus alumnos a explicar y compartir principios.</p> <p>1) Explique, Comparta y Testifique, El énfasis de la enseñanza</p> <p>2) SEI, 2006b, pp. 8-11 (lección 4).</p> <p>3) Intellectual Reserve (2000), lección 5 (pp. 236-241).</p> <p>4) Aspectos de la lección:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Haga preguntas que ayudarán a los alumnos a buscar, analizar y aplicar: SEI, 2002a, pp. 8-11, 40-41; SEI, 2001, lección 31 ■ Explicar, Compartir y Testificar: SEI, 2006a, Enfoque en clase del maestro Eastmond ■ Cómo ayudar a los alumnos a desarrollar la habilidad de hablar y escuchar (Lomas, 1999) <hr/> <p>Recursos adicionales Holland (2007), p. 12 Intellectual Reserve (2000), pp. 33-119 Lomas (1999), pp. 259-315. Packer (2007b), p. 4 Scott (2005)</p>

		<p>Asignación de tarea Practique usando estas ideas al enseñar clases durante la semana y prepárese a informar o compartir sus experiencias con la clase.</p> <p>Bednar (2006)</p>
13	<p>Estudie las Ayudas</p> <p>Principio Cinco: Desarrollar el Dominio de las Escrituras</p>	<p>Bosquejo de la lección</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Revise la asignación de clase anterior sobre cómo explicar, compartir y testificar. 2) SEI, 2006b, pp. 15-17 (lección 5). 3) SEI (2001) lecciones 23 y 29 4) Practique en clase todo el tiempo que pueda. 5) (SEI, 2002a, pp.41-43). 6) Aspectos de la lección: <ul style="list-style-type: none"> ■ Ayudas Didácticas para el Estudio de las Escrituras. SEI, 2002a, pp.34; SEI, 2001, lección 23 ■ Desarrollando el Dominio de las Escrituras. SEI, 2002a, pp.34; SEI, 2001, lección 24. ■ Marcar las Escrituras. SEI, 2002a, pp.35; SEI, 2001, lección 25
7 Nov.		<p>Recursos adicionales</p> <p><i>Intellectual Reserve</i> (2000), pp. 54-66. <i>El énfasis de la enseñanza para las escuelas</i> Hunter (1989) Monson (2007), p. 16.</p>

		<p>Asignación de tarea Venga preparado a repasar 5-6 escrituras de la Lista de Escrituras de Dominio del curso actual de Seminario. Comparta los principios o doctrinas que allí se encuentran</p>
14	<p>Trate de encontrar Habilidades</p>	<p>Bosquejo de la lección 1) Revise las experiencias que tuvieron los alumnos fuera de clase en su asignación de Escrituras de Dominio. Deles tiempo para compartir las doctrinas o principios que encontraron. 2) SEI (2001), lecciones 24, 26 3) SEI, (2002a), p. 37 4) Vea Sección de recursos F en <i>Intellectual Reserve (2000)</i></p>
14 Nov.		<p>Recursos adicionales</p>
		<p>Asignación de tarea Repase “Actividades de capacitación sugeridas: Una síntesis puede mostrar patrones y principios,” en SEI (2001), lección 26 como una idea para ayudar a los alumnos a prepararse en sus asignaciones fuera de clase en “Traten de encontrar” métodos y prepárense a informar en la siguiente clase.</p>
15	<p>Principio Seis: El arte de la buena enseñanza (Énfasis en el docente)</p>	<p>Bosquejo de la lección 1) SEI, 2006b, pp. 18-19 (lección 6). 2) Analice los elementos del modelo de clase de Holland (2007). 3) Según las necesidades que presentan los docentes, emplee los recursos de <i>Intellectual Reserve (2000)</i>, lecciones 6 a 11 (pp. 242-268). 4) SEI, (2002a), pp. 19-28</p>
28 Nov.		<p>Recursos adicionales Monson (2007) Packer (2007)</p>
		<p>Asignación de tarea</p>
16	<p>El Planear y Dirigir Discusiones</p> <p>Trabajos escritos y grupos de trabajo</p> <p>Uso del Pizarrón</p>	<p>1) Revise la asignación anterior. 2) SEI (2001), lecciones 32, 33; SEI, 2002a, pp.40-41; 3) SEI (2001), lecciones 35 y 36; SEI, 2002a, pp. 45-47 4) SEI (2001), lección 34; SEI, 2002a, pp. 41-42 5) Tiempo de práctica en la clase</p>
5 Dic.		<p>Recursos adicionales Vea Sección de recursos F en <i>Intellectual Reserve (2000)</i>.</p>
		<p>Asignación de tarea Practique fuera de clase y prepárese a dar un informe en la próxima clase.</p>

17	<p>Principio Seis: Entender los objetivos de cada tema (énfasis en el alumno)</p>	<p>Bosquejo de la lección 1) Revise asignaciones anteriores dadas la semana pasada sobre “Traten de encontrar habilidades” 2) Enseñe a los docentes a enseñar la manera de identificar principios.</p>
9 Enero		<p>Recursos adicionales Andersen (2007) Bednar (2007) Intellectual Reserve (2000), pp. 109-119 Packer (2007a)</p>
		<p>Asignación de tarea Prepare asignaciones para los que estén dispuestos durante la semana en su clase respectiva con el uso de objetos, materiales audiovisuales, etc.</p>
18	<p>Lecciones con uso de Objetos, dibujos, música y materiales audio visuales.</p>	<p>Bosquejo de la lección 1) Revisar la asignación anterior 2) SEI, 2002a, pp. 42-43; SEI (2001), lecciones 35 y 36</p>
16 Enero		<p>Recursos adicionales Vea sección de recursos F de <i>Intellectual Reserve (2000)</i></p>
		<p>Asignación de tarea Practique fuera de clase</p>
19	<p>Práctica de la Enseñanza</p>	<p>Bosquejo de la lección Cada alumno enseñará una clase de 20 minutos a grupos de 3-4 alumnos y rotarán a la conclusión de cada sesión. Los alumnos e instructor deberán proveer retroalimentación al docente aprendiz basados en las cosas que han sido enseñadas en este curso.</p>
23 Enero		<p>Recursos adicionales</p>
		<p>Asignación de tarea El instructor del seminario de Pre-Servicio o los directivos observarán a los docentes estudiantes durante esta semana. También el Dir. de Área, si el mismo estuviere disponible.</p>
20	<p>Administrar adecuadamente</p>	<p>Bosquejo de la lección 1) El Administrar Utilizando Principios Verdaderos (SEI, 2003, pp. 8-9) 2) Llegar a ser un Líder a Semejanza de Cristo (SEI, 2003, pp. 18-19) 3) Las Aptitudes Necesarias para Administrar Adecuadamente (SEI, 2003, pp. 21-38)</p>
30 Enero		<p>Recursos adicionales Kimball (1979)</p>

21	Deberes y Responsabilidades de los empleados del SEI.	(Esta clase se da solo a invitados que se consideran como posibles candidatos que se estén considerando como empleados, en las futuras ocasiones en que se de este seminario; Se considerará aquí material adicional según lo solicite la Dirección de Área).
----	---	---

	Gran impacto	Significante impacto	Poco impacto	Algún impacto	Ningún impacto	Sin opinión al respecto
7. Ayudar a los alumnos a dominar los pasajes clave de las escrituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fomentar en los alumnos el trabajo en pares o grupos pequeños para ampliar el aprendizaje?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Facilitar discusiones efectivas en el salón de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actitudes y Creencias						
Qué impacto tuvo este curso en su:						
1. Deseo de prepararse para enseñar empleando <i>El énfasis de la enseñanza para las escuelas</i> del SEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Confianza en la filosofía y métodos promovidos por el SEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cometido personal de enseñar de forma más efectiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Cometido para evitar la enseñanza expositiva por parte del docente y promover mayor participación del alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respuesta corta						
1. ¿Qué aspectos del curso fueron de mas ayuda para lograr los objetivos del curso?						
2. ¿Qué lecciones o experiencias en este curso fueron de mas valor para usted?						
3. ¿Qué aspectos del curso fueron de menor significado o de menor ayuda para usted?						
4. () ¿Cuánto tiempo paso su instructor leyendo durante el curso sin la discusión o el involucro de la clase?						

a) Todo el tiempo	b) La mayoría del tiempo	c) Casi la mitad del tiempo	Gran impacto
d) Algo de tiempo	e) Casi nada de tiempo	f) Nada de tiempo	Significante impacto
			Poco impacto
			Algún impacto
			Ningún impacto
			Sin opinión al respecto