

ESPIRITUALIDAD Y DESARROLLO POSITIVO EN UNA MUESTRA DE
ADOLESCENTES EVANGÉLICOS: SUS AUTO-DESCRIPCIONES,
BIENESTAR Y FORTALEZAS por Karen S. Gustafson

Se distribuye bajo una licencia Creative Commons - Atribución - No
comercial - Sin obra derivada - 4.0 Internacional.



UNIVERSIDAD DE PALERMO

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

TESIS: ESPIRITUALIDAD Y DESARROLLO POSITIVO
EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES EVANGÉLICOS:
SUS AUTO-DESCRIPCIONES, BIENESTAR Y FORTALEZAS

Director: Dr. Gustavo Bedrossian

Doctoranda: Karen S. Gustafson

Buenos Aires, noviembre 2009

Aprobación del Comité

Dr. Alejandro Castro Solano

Dra. Graciela Tonon

Dra. Teresa Veccia

AGRADECIMIENTOS

- A los profesores del programa del Doctorado en Psicología de la Universidad de Palermo quienes me motivaron a aprender e investigar.
- A los compañeros de la Universidad de Palermo quienes me apoyaron y me dieron ánimo.
- A mi director de tesis quien me infundió de confianza para seguir.

RESUMEN DE LA TESIS

El propósito de este estudio es indagar sobre las características y los procesos del sistema persona-contexto que promueven el desarrollo positivo y el bienestar del adolescente. Se examina el bienestar de adolescentes en un contexto con posibles múltiples fortalezas, específicamente el contexto religioso/espiritual. Se plantea la hipótesis de que los adolescentes evangélicos manifiestan múltiples fortalezas internas y externas y demuestran alto bienestar. Es un estudio descriptivo y el diseño es no experimental, transeccional. Se utiliza la técnica de la entrevista en profundidad con una muestra intencional de adolescentes. Al analizar el contenido de las respuestas, se acepta la posibilidad de que los jóvenes de la muestra manifiestan la presencia de múltiples fortalezas pero no se puede afirmar la manifestación de alto bienestar. Los resultados pueden indicar que la acumulación de fortalezas no asegura un bienestar alto. Se concluye que las características particulares del individuo y del contexto pueden ser variables mediadoras entre las fortalezas y el bienestar.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Capítulo 1 INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 2 MARCO TEÓRICO	5
2.1 El desarrollo del adolescente	5
2.1.1 El <i>si mismo</i> [self] y el autoconcepto del adolescente	6
2.1.2 La perspectiva psicosocial de la formación de la identidad del adolescente	8
2.1.3 Definiciones y funciones de la identidad	11
2.1.4 La ecología social del adolescente	12
2.1.4.1 Los padres y los adolescentes	13
2.1.4.2 El adolescente y su grupo de amigos	14
2.2 La psicología positiva y el desarrollo del adolescente	16
2.2.1 Teorías antecedentes de la psicología positiva	16
2.2.2 Algunas metas de la psicología positiva	19
2.2.2.1 El bienestar	20
2.2.2.2 Las fortalezas	21
2.2.3 Factores en el desarrollo positivo del adolescente	26
2.2.3.1 La ecología social y el desarrollo positivo	28
2.2.3.2 Factores personales y el desarrollo positivo	30
2.2.4 El bienestar, las fortalezas y la identidad	31
2.2.5 Algunos desafíos para futuras investigaciones	37
2.3 La religiosidad, la espiritualidad y el bienestar	40
2.3.1 Las definiciones y las dimensiones de la espiritualidad y la religiosidad	42
2.3.2 Las variables mediadoras de la religión	45
2.3.2.1 Las características internas	46
2.3.2.2 El soporte social	47
2.4 La religión y la espiritualidad en la adolescencia	49
2.4.1 El bienestar y las fortalezas del adolescente religioso	49
2.4.2 El desarrollo espiritual del adolescente y su identidad	55
2.4.2.1 El desarrollo de la fe según Fowler	56
2.4.2.2 La ecología social y la espiritualidad	57
2.4.2.3 La identidad y la espiritualidad	58
2.4.3 Algunas conclusiones y direcciones para la investigación	60
Capítulo 3 PLANTEO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	66
3.1 Planteo del problema	66

	Página
4.4.4 Categoría: Percepciones de cómo los demás los describirían	136
4.4.5 Categoría: Planes, proyectos y futuro	137
4.5 Las fortalezas [Eje 4]	138
4.5.1 Categoría: Apoyo	138
4.5.2 Categoría: Fortalecimiento/Sentirse valorado	141
4.5.3 Categoría: Límites	142
4.5.4 Categoría: Uso constructivo del tiempo	143
4.5.5 Categoría: Compromiso con el aprendizaje	144
4.5.6 Categoría: Valores positivos	145
4.5.7 Categoría: Capacidad social	148
4.6 El bienestar y la Escala BIEPS-J	153
4.7 La submuestra de los hijos de pastores	157
Capítulo 5 DISCUSIÓN	165
5.1 La ecología social	165
5.2 Las experiencias y los significados religiosos y espirituales	167
5.3 La identidad y las auto-descripciones	170
5.4 Las fortalezas	172
5.5 La percepción del bienestar de los adolescentes	174
5.5.1 La Escala BIEPS-J	174
5.5.2 El bienestar según las respuestas de la entrevista en profundidad	175
5.6 La submuestra de los hijos de pastores	178
Capítulo 6 CONCLUSIONES	180
6.1 La interpretación de datos	180
6.2 El contexto	181
6.2.1 Los vínculos sociales	181
6.2.2. El contexto y los significados religiosos	182
6.2.3 Las fronteras y los ideales	184
6.2.4 Conclusiones del objetivo 1	185
6.3 Las fortalezas	186
6.3.1 Fuente de las fortalezas externas	186
6.3.2 Fuente de las fortalezas internas	187
6.3.3 Conclusiones del objetivo 2	188
6.4 La identidad y las auto-descripciones	188
6.4.1 La identidad religiosa	189
6.4.2 La identidad de ser diferente	190
6.4.3 El compromiso y la exploración de la identidad	192
6.5 El bienestar	193
6.5.1 Resultados semejantes a los demás adolescentes	193
6.5.2 La complejidad del bienestar	194
6.5.3. Conclusiones del objetivo 3	198

	Página
6.6 Evaluación de la hipótesis	199
6.7 Conclusiones en general sobre la interacción entre contexto, fortalezas y bienestar	200
6.8 Limitaciones de la investigación y dirección para futuros estudios	209
Referencias bibliográficas	215
Apéndices	242

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra según sexo y edad	98
2. Distribución de la muestra según iglesia	98
3. Distribución de los participantes según la ocupación y el nivel de escolaridad del jefe de hogar	99
4. Comunicación con los padres	103
5. Expectativas de los padres	106
6. Las personas más importantes a los adolescentes	108
7. Definiciones de religiosidad y espiritualidad	114
8. Sentirse más libre	126
9. Características deseables y no deseables nombradas en las auto-descripciones	130
10. Relación con no evangélicos	132
11. Planes para el futuro	137
12. Apoyo	140
13. Capacidad social: Amigos	149
14. Conflicto mayor	151
15. Enfrentar el conflicto	152
16. Las dimensiones de la Escala BIEPS-J	153
17. Estadística descriptiva de la BIEPS-J en la muestra estudiada	154
18. Comparación de percentiles para la muestra y adolescentes argentinos de la Escala BIEPS-J	155
19. Resultados BIEPS-J según sexo	155
20. Resultados BIEPS-J según edad	156
21. Resultados BIEPS-J según ocupación del jefe de hogar	157

	Página
22. Comunicación con los padres de hijos de pastores	158
23. Relación con no evangélicos según los hijos de pastores	162
24. Resultados BIEPS-J, hijos de pastores y no hijos de pastores	164

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

Varios investigadores (Antonovsky, 1987; Ávila-Espada, Jiménez-Gómez & González Martínez, 1996; Benson, 2002; Eccles, 2004; Taylor, et al., 2002a) sostienen que el desafío actual de la psicología no sólo es tratar la enfermedad y la disfunción, sino que también es prevenir los problemas y promocionar la salud mental. La adolescencia se presenta como período importante en la prevención de riesgos y en la promoción del desarrollo sano (Newman & Newman, 2006; Santrock, 2006). Esta investigación intenta indagar sobre algunos aspectos del desarrollo del adolescente y otros factores que puedan interactuar en su formación. El enfoque es avanzar en el conocimiento de factores individuales y ambientales que puedan apoyar al adolescente a crecer sanamente.

La psicología positiva provee la base teórica para este estudio de las características de un grupo de adolescentes en su desarrollo. Los investigadores de la psicología positiva tienen como meta construir una base teórica fundamentada sobre principios y métodos científicos para investigar los factores y las fortalezas humanas que fortalecen el bienestar (Snyder & López, 2007). El bienestar es un constructo multidimensional que incluye aspectos como: aceptación de sí mismo; relaciones positivas con otras personas; crecimiento personal; propósito en la vida; capacidad de manejar el entorno; y autonomía (Ryff & Keyes, 1995). Lerner, Brentano, Dowling y Anderson (2002) argumentan que el desarrollo positivo se manifiesta en el bienestar del adolescente y en el crecimiento de su relación con el contexto social caracterizada por contribuciones positivas.

Granger (2002) explica que el bienestar y el desarrollo sano implican cambios positivos entre el individuo y su ambiente social. Por lo tanto, este desarrollo depende de la interacción entre las fortalezas internas de la persona y las oportunidades de apoyo del contexto externo. Benson y sus colaboradores (Benson, Galbraith & Espeland, 1999) encuentran varios factores que se identifican como las fortalezas que reflejan los procesos fundamentales del desarrollo positivo en el adolescente. Las fortalezas se agrupan en dos categorías: fortalezas externas e internas. Las fortalezas externas se organizan en cuatro categorías de fortalezas externas: apoyo, fortalecimiento [sentirse valorado], límites y uso constructivo del tiempo [actividades]. Las fortalezas internas también se organizan en cuatro categorías: compromiso con el aprendizaje [escuela], valores positivos, capacidad social e identidad positiva. Benson (2002) y otros investigadores (Scales & Leffert, 2004) proponen que los adolescentes con mayor cantidad de las fortalezas en su vida manifiestan más resultados positivos en su desarrollo y bienestar.

La meta de esta investigación es estudiar los procesos del desarrollo del adolescente y su bienestar dentro de un contexto que puede ofrecer múltiples fortalezas. Un contexto que ha sido identificado como posible fuente de múltiples fortalezas es el ambiente religioso/espiritual (Muller & Ellison, 2001; Youniss, McClellan & Yates, 1999). Hay un interés creciente en explorar los procesos de la espiritualidad y la religiosidad en los adolescentes y su influencia o posible relación con el desarrollo positivo, en cuanto al bienestar y las

fortalezas humanas (Dowling, et al., 2004; King & Boyatzis, 2004). La hipótesis es que los adolescentes evangélicos manifiestan múltiples fortalezas internas y externas y demuestran alto bienestar. La hipótesis nula afirma que los adolescentes evangélicos no manifiestan múltiples fortalezas internas ni externas y no demuestran alto.

Este estudio es un estudio descriptivo y el diseño es no experimental, transeccional. Se empleó una muestra intencional con un recorte especial de 42 adolescentes evangélicos que vivían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el conurbano norte Bonaerense.

El segundo capítulo repasa la perspectiva de la psicología positiva que sirve como marco teórico para la investigación. Se examinan las interacciones entre el contexto religioso, las fortalezas y el bienestar y se proponen algunas definiciones y posibles direcciones para la investigación. Se utilizan conceptos del desarrollo positivo del adolescente y se miran los factores principales de la ecología social y su función en el desarrollo del joven. Se describen las ocho categorías de fortalezas según Benson, Galbraith y Espeland (1999) que sirven como base teórica para la entrevista en profundidad de esta investigación. El capítulo termina con algunas preguntas que guían la investigación.

El tercer capítulo plantea el problema del estudio, los objetivos y la metodología. El cuarto y quinto capítulos presentan los resultados de la investigación y una discusión de implicaciones. Se identifican las fortalezas que los adolescentes mostraron en la investigación y análisis de su bienestar.

El sexto capítulo contiene una síntesis de las conclusiones de la investigación, las limitaciones observadas del estudio y algunas propuestas para estudios futuros. Se rechaza la primera parte de la hipótesis nula y acepta la posibilidad de que los jóvenes de la muestra manifiestan múltiples fortalezas. No se puede rechazar la segunda parte de la hipótesis y por ende no se puede afirmar la presencia de alto bienestar en los jóvenes de la muestra. Se hacen algunas conclusiones de la relación entre el contexto, las fortalezas y el bienestar. Se proponen algunas direcciones para avanzar en el conocimiento del desarrollo positivo de los adolescentes.

Capítulo 2. MARCO TEÓRICO

2.1 El desarrollo del adolescente

Un período importante del ciclo vital es la adolescencia. Esta etapa se caracteriza por los cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Es un período en dónde la corteza prefrontal se desarrolla y las conexiones neuronales se expanden en el cerebro en general. Este crecimiento cerebral introduce cambios importantes en las estructuras cognitivas del adolescente (Keating, 1990; 2004) y en su capacidad de pensar en formas abstractas y aplicar conceptos (Piaget, 1969; Santrock, 2006). Las influencias cognitivas, afectivas, sociales y las dimensiones de la personalidad permiten que el adolescente crezca en su habilidad de entender desde la perspectiva de los demás (Eisenberg & Morris, 2004) y sea más consciente de sí mismo (Kenating, 2004). Al poder razonar y hacer comparaciones, los adolescentes pueden reflexionar sobre su identidad y ser críticos de sí mismos (Harter, 1990).

Krauskopf (2000) define la adolescencia como un período crucial del ciclo vital durante el cual la persona tiene la gran tarea de elaborar su identidad, y plantearse el sentido de su vida, su pertenencia y su responsabilidad social. Winnicott (1995, p. 113) caracteriza esta etapa por la búsqueda de una forma de identificación que pueda sostener al adolescente en su lucha “por sentirse real, por establecer una identidad personal y por no asumir un rol asignado”. Kon (1988, p.197) describe la adolescencia como el tránsito a la madurez acompañado por la “cristalización del sentimiento de identidad personal”. La expectativa para el adolescente es que madure hacia una inserción en la sociedad, y

además que decida “sus orientaciones en función de un proyecto que su creciente autonomía haga cada vez más personal” (Brusset, 1990, p. 259).

Un enfoque común entre estos autores mencionados desde sus varias orientaciones teóricas y otros investigadores también, es la importancia del desarrollo de la identidad del adolescente (Erikson, 1968; Harter, 1990; Hales, Yuddofsky & Talbott, 2000; Lahalle, 1985). Se argumenta que la identidad positiva se asocia con el bienestar del joven y sirve como base para entenderse en relación con el entorno social y las futuras decisiones vitales y propósitos (Benson, 2002). Es importante, entonces, indagar sobre los procesos de la formación de la identidad como fortaleza del adolescente y en relación a su bienestar.

2.1.1 El *sí mismo* [*self*] y el autoconcepto del adolescente

La construcción de la identidad personal y los conceptos que un individuo forma sobre su propia persona presuponen la conciencia de *sí mismo*. Baumeister (1987) analiza el desarrollo histórico del tema del *sí mismo* como objeto de interés investigativo y concluye que en los tiempos modernos el tema surge para diferenciarse de los demás y también para identificar y poder evaluar los procesos internos. Damon y Hart (1988) caracterizan el concepto del *sí mismo* por cuatro aspectos: el sentido de ser agente de la conducta; el sentido de ser único; el sentido de permanecer en el tiempo; y la conciencia de ser consciente [meta-cognición].

El *sí mismo* es la conciencia de uno mismo como objeto de atención (Nakamura & Csikszentmihalyi ,2005). Según la perspectiva constructivista de la psicología positiva, el *sí mismo* no es una entidad estática ni un conjunto de características de la personalidad, sino que es un sistema activo y complejo que auto-organiza, da sentido a las experiencias y define las fronteras entre lo que es de uno y lo que es del otro (Mahoney, 2005).

Relacionado con el concepto del *sí mismo* es el desarrollo del autoconcepto. La concepción del autoconcepto es tratada por diferentes modelos teóricos que incluyen un ilimitado número de variables en la estructuración del concepto (Casullo, 1990). Sin embargo, hay concordancia en el aspecto fundamental del autoconcepto en su función de concebir del *sí mismo* en relación al mundo social (Newman & Newman, 2006). Epstein (1991) entiende el autoconcepto como una teoría personal que el individuo formula sobre su mundo, sobre *sí mismo* y sobre la relación entre los dos. El autoconcepto es la configuración organizada de las percepciones de sí mismo (Casullo, 1990).

Según Rogers (1950), pionero en las investigaciones humanistas, el autoconcepto es una estructura en la conciencia que sirve como una hipótesis provisional que formula el individuo acerca de su vida y realidad. El aspecto subjetivo-valorativo del autoconcepto es un componente esencial (Fleming & Courtney, 1984). Esta cualidad humana abarca la habilidad de reflejar y valorar a nivel consciente experiencias internas con sentido positivo o negativo (Casullo, 1990).

Se percibe cierto grado de desarrollo del autoconcepto en niños pequeños. Desde una edad temprana, el niño comienza a manifestar opiniones y juicios valorativos de sí mismo, los elementos básicos del autoconcepto (Newman & Newman, 2006). Damon y Hart (1988) conciben del comienzo del autoconcepto como la acumulación de identificaciones categóricas que hace el niño, por ejemplo, características físicas y de qué familia es y después el niño aprende a hacer comparaciones evaluativas. En los niños, el autoconcepto tiene un carácter parcial y se asocia con acciones concretas particularmente en relación con los valores de los adultos en su ambiente social (Casullo, 1990).

El tema del autoconcepto es importante durante la adolescencia porque típicamente es la etapa que marca el comienzo de más autonomía e individuación en las auto-descripciones (Harter, 1990; Nurmi, 2004). El mundo social del joven se expande rápidamente a incluir a otros amigos, compañeros y adultos al mismo tiempo que su habilidad para conocerse y evaluarse se produce una modificación de tipo cualitativo (Newman & Newman, 2006). Csikszentmihalyi y Rathunde (1998) proponen que el bienestar del joven está relacionado con su habilidad para construir una identidad positiva. Es necesario, entonces, reflexionar sobre la formación de la identidad durante la adolescencia.

2.1.2 La perspectiva psicosocial de la formación de la identidad del adolescente

La mayoría de todas las perspectivas teóricas (Nurmi, 2004), utiliza los conceptos de Erikson (1968; 1972) y Marcia (1966) para

estudiar los procesos de la identidad de los adolescentes. Erikson (1972) propone que la formación de la identidad es un proceso que surge de la asimilación de las identificaciones fragmentarias de la niñez y es la tarea del adolescente de elaborar una identidad coherente de sí mismo.

Erikson (1968) habla de la crisis de identidad, pero él explica que no es algo necesariamente traumático, sino que designa un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación.

Erikson (1972) comprende que la crisis de identidad es también social, explicada dentro de una dimensión comunitaria. De una forma, el medio social en cuyo seno se encuentra el adolescente, refuerza y agrava los conflictos en la tarea de la formación de la identidad. El joven depende de las identificaciones de su niñez en el pasado y también de los nuevos modelos encontrados en la adolescencia para confirmar y ser confirmado en el proceso de la identidad. Existe una intrincada relación entre el desarrollo psicológico de la persona y un medio ambiente estimulante y alentador. La fuerza del yo para resolver su identidad parece depender no sólo de la experiencia del adolescente sino también del apoyo que recibe de personas e instituciones en su cultura (Erikson, 1972).

La falta del sentido en la continuidad de la identidad puede traer al joven un sentimiento de confusión en su rol, sin poder lograr una integración de su vida entre los aspectos “dados” como las identificaciones, los ideales, el temperamento y los aspectos “ofrecidos”

tales como las relaciones sociales y las posibilidades escolares y laborales (Erikson, 1979). La confusión de identidad no es sólo cuestión de contradicciones en las auto-imágenes, roles y oportunidades, sino que es un padecimiento peligroso que se refleja en posibles síntomas somáticos, personales o sociales (Erikson, 1972).

Marcia (1966) fundamenta sus estudios sobre la teoría de Erikson e identifica dos dimensiones de la formación de la identidad: la exploración y el compromiso. Él dice que, en los mejores casos, el adolescente pasa por un tiempo de crisis o “moratoria” cuando evalúa y experimenta con varias alternativas de identificaciones. Al elegir y comprometerse con una identidad firme, el joven resuelve su identidad. Otros investigadores (Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino & Portes, 1995) concuerdan que la exploración es el proceso central en la formación de la identidad y le atribuyen a ese proceso la razón por lo que ellos denominan las fluctuaciones en la conducta de adolescentes.

Makros y McCabe (2001) utilizan las teorías de Erikson y Marcia para estudiar lo que estos autores nombran las discrepancias entre los *selves* [sí mismos] en la formación de la identidad. Ellas diferencian entre tres dimensiones del *self*: el *self actual* [los atributos que uno se atribuye a sí mismo]; el *self ideal* [las características que a uno le gustaría tener]; y el *self del deber* [los atributos que uno cree que debe poseer]. En su estudio, Makros y McCabe (2001) encuentran una relación entre los estadios de no haberse comprometido con una identidad [personas morosas y personas difusas] y niveles más altos de discrepancia entre los *selves*. Las personas morosas todavía están explorando su identidad

y las personas difusas no están comprometiéndose con una identidad pero tampoco están explorando (Marcia, 1966). Investigadores encuentran que una discrepancia entre el *self ideal* y el *self actual* puede producir desilusión y depresión y una diferencia importante entre el *self del deber* y el *self actual* puede resultar en una sensación de amenaza o miedo (Harter, 1990; Higgins, 1987).

2.1.3 Definiciones y funciones de la identidad

Aunque no hay una definición definitiva del concepto de la identidad personal, Waterman (1992) utiliza los conceptos de Erikson (1968) y Marcia (1966) para sintetizar la noción de la identidad como una auto-definición que se desarrolla y contiene los valores, metas y creencias que le dan al individuo dirección, propósito y significado. Berzonsky (1997) escribe que la identidad es como una teoría de sí mismo que la persona construye y adapta según las experiencias, normas y necesidades en su contexto social.

En su meta-análisis de las investigaciones de la identidad de los jóvenes, Adams y Marshall (1996) concluyen que las cinco funciones más documentadas del tema de la identidad son: proveer la estructura para entender quién es uno; establecer significado y dirección para los compromisos y valores; contribuir a las sensaciones de auto-dominio y libertad a elegir; formar una base de coherencia entre creencias y compromisos; y reconocer el potencial de uno mismo y posibilidades futuras. Grotevant (1992) enfatiza que la identidad le provee al individuo un sentido de coherencia íntegra y Waterman (1992) propone que la formación de una identidad positiva se relaciona con la auto-estima y la

acción dirigida a metas y al bien social. Se identifican cuatro características de una identidad sana: la sensación de sí mismo que tiene continuidad en el tiempo y en distintos lugares; dirección y propósito de vida; el sentimiento de coherencia en lo que uno es; y la valoración de personas significativas (Markstrom-Adams, 1992).

2.1.4 La ecología social del adolescente

Según Erikson (1979), la identidad está entrelazada con el proceso histórico y puede situarse dentro de tres órdenes que son el somático, el personal y el social. Otros investigadores contemporáneos (Baumeister & Muraven, 1996) también reconocen que la formación de la identidad presume tanto una conciencia del cuerpo, las funciones ejecutivas de tomar decisiones y auto-regulación, y las conexiones interpersonales. La concepción de uno mismo no se hace en el vacío, sino que la identidad se construye en un contexto específico y dentro de marcos de referencia tales como normas, valoraciones y características del entorno social (Grotevant, 1992; Newcomb, 1981).

Markstrom-Adams (1992) explica que la elaboración de la identidad no es sólo un proceso individualista, sino que el ambiente social juega un papel importante también. El joven construye su identidad a través de una interacción constante entre su historia personal, las circunstancias y culturas particulares en las que está viviendo, con modelos específicos, por ejemplo, sus padres, sus pares y los medios masivos (Casullo, et al., 2003). Las personas significativas sirven para confirmar la identidad de uno y para mantener la realidad subjetiva (Berger & Luckman, 1997).

2.1.4.1 Los padres y los adolescentes

Investigadores (Facio & Batistuta, 1998; Steinberg, 1990) informan que para muchos adolescentes las personas más importantes o significativas se encuentran en su familia. Estudios muestran que la relación positiva con los padres está asociada con una mejor autoestima (Calixto Flores & Molina Ramírez, 2004), con el bienestar psicológico (Ben-Zur, 2003), con una orientación prosocial y menos conductas de riesgo (Hair, et al. 2005). Nurmi (2004) encuentra una relación entre los valores y expectativas de los padres y los planes y metas de sus hijos. Los adolescentes que tienen padres que les ponen límites y también que los apoyan con amor tienden a sentir seguridad para explorar su identidad (Sartor & Youniss, 2002).

En sus estudios acerca de los adolescentes argentinos, Facio & Batistuta (1998) encuentran que la gran mayoría de los adolescentes de la muestra argentina tiene una buena relación con sus padres. En otra investigación extensa de los jóvenes argentinos (Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006) se confirma el resultado de que los padres son las personas más importantes para los adolescentes y aunque hay diferencias de vez en cuando sobre horarios, salidas, responsabilidades hogareñas y estudios no hay desacuerdos substanciales acerca de los valores o principios vitales. Hay indicaciones de que los adolescentes argentinos hablan más con su madre que con su padre y se sienten más cercanos a ella (Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006).

La adolescencia no solamente marca cambios del desarrollo en el joven, sino que toda la estructura familiar se involucra en los cambios

(Quiroga, 1998). En una investigación, Buchanan, et al. (1990) encuentran que ambos padres tienden a creer que la adolescencia es una etapa de crisis y tormenta. En otro estudio, Buchanan y Holmbeck (1998) descubren que los adultos categorizan a los adolescentes como más arriesgados, rebeldes, sociales e involucrados en conductas más problemáticas que niños escolares. En una investigación longitudinal, Jacobs, Chinn y Shaver (2005) analizan los estereotipos que los padres tienen de la adolescencia y encuentran una relación positiva entre la aceptación de los estereotipos negativos y una relación conflictiva con hijos adolescentes.

Sin embargo, hay indicaciones de que durante el período con hijos adolescentes hay más armonía familiar que contiendas (Steinberg, 1990). Algunos investigadores (Arnett, 1999; Calixto Flores & Molina Ramírez, 2004) encuentran que la relación entre los adolescentes y sus padres es principalmente favorable. Existen algunas discusiones en casa y tensiones mientras los jóvenes buscan ser más independientes pero hay continuidad en la relación con sus padres (Collins & Laursen, 2004; Ruano & Serra, 2001).

2.1.4.2 El adolescente y su grupo de amigos

Los adolescentes no abandonan el afecto que tienen para con sus familias, pero progresivamente se independizan de ellos y comienzan a identificarse más con sus amigos (Brown, 1990). El grupo de amigos llega a ser un espacio para explorar y experimentar habilidades sociales (Bosma, 1992). Los amigos llegan a ser un lazo afectivo y de referencia para los adolescentes (Sternbach, 2006). Típicamente las chicas

adolescentes tienen más amigos que sus compañeros varones y expresan que sus amistades tienen un nivel más íntimo (Galambos, 2004).

Brown (1990; 2004) sostiene que normalmente los adolescentes terminan siendo parte de grupos que comparten sus actitudes y patrones de conducta, en su mayoría, similares a los valores de sus familias. Los jóvenes tienden a buscar amigos que tienen conductas e ideales parecidos a los de ellos (Simons, Simons & Conger, 2004). Eccles (2004) dice que hay una influencia recíproca entre las actividades, normas y valores del adolescente y su grupo. El joven puede exteriorizar sus propios pensamientos en el grupo y expandir su mundo intelectual y social (Levisky, 1999). El grupo le provee seguridad al adolescente pero también puede ser fuente de presiones para conformarse y para diferenciar y excluir a los que no pertenecen (Hogg & Hains, 1998; Horne 2007).

Los grupos de amigos son dinámicos y constantemente en proceso de cambio y existen diversas culturas de pares adolescentes (Brown, 1990). Sternbach (2006) habla de las múltiples adolescencias como *tribus* que se nuclean “en torno a emblemas, gustos musicales, indumentarias, configurando un *nosotros* de fuerte arraigo en la construcción de la subjetividad adolescente” (p. 53). El grupo de amigos con su cultura específica también se inserta en un sistema cultural más grande (Brown, 2004).

2.2 La psicología positiva y el desarrollo del adolescente

La adolescencia se presenta como período importante en la prevención de riesgos y en la promoción del desarrollo sano (Newman & Newman, 2006; Santrock, 2006). Algunos investigadores desde varias disciplinas como la de la psicología (Benson, 2002; Sherrod, Busch-Rossnagel & Fisher, 2004), la educación (Eccles, 2004), y el trabajo social (Taylor, et al., 2002a; 2002b) sostienen que el desafío actual de estas ciencias no sólo es tratar la enfermedad y la disfunción, sino que también es prevenir los problemas y promocionar la salud mental. En la etapa de la adolescencia la construcción de la identidad positiva y la promoción del bienestar son temas de prioridad (Bosma, 1992; Granger, 2002). Una perspectiva que busca comprender y facilitar la adaptación humana y que enfatiza el desarrollo sano es la psicología positiva (Miquelson & Vallerand, 2006) que provee la base teórica para este estudio.

2.2.1 Teorías antecedentes de la psicología positiva

Algunos autores (Aspinwall & Staudinger, 2003; Martin, 2006; Snyder & López, 2007; Tan, 2006) señalan a Martin Seligman como responsable por la expansión de la psicología positiva. En el año 1998, durante su presidencia de la American Psychological Association (APA), Seligman (1998) llamó a sus colegas a enfocarse no solamente en las debilidades y los problemas sino en las fortalezas y virtudes humanas también. La psicología positiva que él promociona busca lograr un cambio en la perspectiva de solo preocuparse en reparar lo que no funciona a también promover lo que edifica la calidad de vida y a

enfatar las fortalezas que actúan en la prevención y el tratamiento psicológico.

Aunque haya nuevo interés en las fortalezas de la persona, la psicología positiva no es una idea novedosa, sino que autores del siglo pasado formaban los fundamentos teóricos (Eisenberg & Wang, 2003). Por ejemplo, Maslow (1954) utilizó la frase “psicología positiva” y estudió las cualidades de personas “felices y sanas” para investigar la salud mental positiva. Él promovió la psicología humanista y los temas de valores, experiencias cumbre y la auto-actualización (Maslow, 1968). La jerarquía de las necesidades humanas que él diseñó (Maslow, 1971) ayudó a avanzar la concepción de la búsqueda de ideales y el crecimiento personal.

Rogers (1961), otro pionero de la psicología humanista, enfatizó la naturaleza positiva del individuo y la tendencia hacia la actualización personal. Allport (1968) también hizo un llamado hace años para una psicología que incluyera las cualidades y los valores que faciliten el crecimiento hacia la madurez y el potencial humano. Las experiencias y los pensamientos de Frankl (1959), el existencialista, también promovieron la concepción de un espíritu humano poderoso y vital que pueda crear un significado positivo aun en las circunstancias más opresivas.

Por otro lado, hace décadas que las conferencias mundiales de salud auspiciadas por la Organización Mundial de Salud [WHO, World Health Organization] proponen un enfoque positivo de la salud. En la conferencia internacional en 1978 en Alma-Ata se declaró que la salud es

el bienestar bio-psico-social integral del individuo y no solamente la ausencia de enfermedad (WHO, 1978). Se confirmó esa perspectiva holística y positiva de la salud en la conferencia subsecuente en Ottawa en 1986. En aquella oportunidad, la Organización Mundial de Salud afirmó la promoción de la salud como recurso para el desarrollo y bienestar humano (WHO, 1986).

En esa misma época, Antonovsky (1987), pionero en la investigación de la relación entre el estrés, la salud y el bienestar, cuestionó la perspectiva tradicional centrada en la patología que intenta explicar por qué las personas se enferman. Él introdujo otra orientación, el modelo salugénico, que enfatiza el origen de la salud y la propuesta que existan factores y recursos que el sujeto utiliza para combatir con éxito las presiones (Antonovsky, 1987). Ante su pregunta ¿por qué hay personas que tienden a ubicarse hacia al lado de la salud a pesar de sus circunstancias?, Antonovsky (1987) propuso como respuesta que es la habilidad para encontrar sentido en las muchas cosas que pueden ser causas del estrés, lo que él denomina el Sentido de Coherencia [SOC, Sense of Coherence].

El concepto central del Sentido de Coherencia es una orientación global que expresa un sentimiento integral y dinámico de confianza en que el ambiente externo e interno es manejable y que las cosas en la vida probablemente van a suceder como se espera. Los tres componentes definitivos del Sentido de Coherencia son: la capacidad de comprender el estímulo, poder manejarlo con recursos disponibles y encontrar sentido. Antonovsky (1987) explica que la orientación

salugénica permite pensar en los factores que promueven movimiento hacia la salud y ver al individuo como una persona completa. En su investigación, Bowman (1996) concluye que el Sentido de Coherencia puede ser una orientación global que trasciende culturas.

Después de hacer un análisis de los artículos psicológicos publicados entre el año 1930 al 2000, Fernández Ballesteros (2003) concluye que la mayoría de los constructos citados por la psicología positiva ya se había utilizada en las décadas anteriores. Seligman (2005) reconoce que la psicología positiva no es una teoría absolutamente novedosa, pero señala que faltaban estudios rigurosos y empíricos para acompañar las primeras teorías humanistas y positivas de la salud mental. Faller (2001) concuerda que los pioneros de la psicología humanista lograron introducir los temas que ahora propone la psicología positiva, pero que fallaron al no avanzar en la acumulación de estudios empíricos.

2.2.2 Algunas metas de la psicología positiva

Seligman (2005) hace un llamado para enfocar la atención e investigaciones empíricas en las fortalezas humanas tanto para prevenir los problemas de salud mental como para enriquecer la vida individual y comunitaria. Seligman y Csikszentmihalyi (2000), proponen que el modelo centrado en la patología o en el déficit ignora una parte esencial de la experiencia humana, como, por ejemplo, la esperanza, la sabiduría, la creatividad, la valentía, la espiritualidad, la responsabilidad y la perseverancia. Ellos argumentan que los valores tales como el amor, la justicia y la templanza pueden nutrir las competencias del individuo.

Keyes y López (2005) definen el objetivo en el área de la salud mental como la promoción del bienestar psicológico, emocional y social del individuo y la edificación de sus fortalezas personales. Otros investigadores (Pedrotti, 2007; Seligman, 2005; Snyder & López, 2007) concuerdan que los temas del bienestar y las fortalezas humanas son centrales en la psicología positiva. Los psicólogos positivos tienen como meta construir una base teórica fundamentada sobre principios y métodos científicos para investigar los factores que fortalecen el bienestar y la salud mental (Snyder & López, 2007).

2.2.2.1 El bienestar

En los últimos años varios autores (Compas, 1987; Frydenberg, 2004; Grotberg, 2005; Jessor, Turbin & Costa, 1998; Masten, 2001) han estudiado los factores que protegen y promueven la salud y el bienestar. Ryff y Singer (2003) argumentan que la concepción del bienestar es esencial al modelo salugénico. Se conceptualizan dos elementos principales que componen el bienestar: componentes cognitivos y componentes afectivos (Keyes & López, 2005; Snyder & López, 2007). Por ejemplo, Diener, Lucas y Oishi (2005) conceptualizan el bienestar psicológico con patrones estables del juicio cognitivo de la vida en general y la experiencia afectiva placentera resultante. Algunos investigadores (Ben-Zur, 2003; Diener, 1994) aluden a la dimensión afectiva como una satisfacción en la vida, emociones placenteras y agradables y la ausencia de una afectiva negativa.

Veenhoven (2005) se refiere al componente cognitivo cuando define el bienestar como el grado en que una persona evalúa

favorablemente la calidad de su vida en general. El bienestar se relaciona con la realización de las expectativas y las aspiraciones que posee el individuo (Diener, 2000; Diener & Fujita, 1995) y con las reacciones emocionales y cognitivas ante situaciones circunstanciales (Diener, et al., 2002). Las investigaciones de Lazarus (1991a; 1991b) también muestran que las valoraciones que el individuo le atribuye a su vida dan lugar a las reacciones emocionales, indicando la interacción entre los aspectos cognitivos y afectivos en la experiencia del bienestar. Keyes y López (2005) entienden que el constructo del bienestar contiene también componentes sociales que son las evaluaciones que la persona hace sobre su funcionamiento en el entorno social.

Ryff y Keyes (1995) argumentan que el constructo de bienestar psicológico es amplio y multidimensional. Mucho más que la ausencia de emociones negativas y la presencia de satisfacción vital, el bienestar está vinculado con el funcionamiento mental positivo, el significado vital y el desarrollo humano óptimo. Ellos proponen un modelo de seis dimensiones para conceptualizar el bienestar: aceptación de sí mismo; relaciones positivas con otras personas; crecimiento personal; propósito en la vida; capacidad de manejar el entorno; y autonomía (Ryff & Keyes, 1995). Esta conceptualización del bienestar sirve como base de investigaciones empíricas e instrumentos de evaluación para indagar sobre la condición humana (Ryff & Singer, 2003).

2.2.2.2 Las fortalezas

Las concepciones actuales de las fortalezas humanas están relacionadas con las investigaciones iniciales sobre la resiliencia y las

estrategias de afrontamiento. En su estudio monumental, Werner y Smith (1982) siguen a 600 sujetos en la isla de Kauai en Hawaii por más de dos décadas, quienes estaban expuestos a factores de riesgo, por ejemplo, pobreza, psicopatología de los padres y discordia familiar. Las investigadoras observan que a pesar de las circunstancias adversas, los niños que recibieron amor de parte de adultos significativos logran un desarrollo exitoso. En sus investigaciones, Garmezy (1983) también encuentra niños competentes y sanos que viven en ambientes enfermos. En otro de los primeros estudios del fenómeno, Anthony & Cohler (1987) nombran a los niños que superan la adversidad “los invulnerables” y enfatizan las cualidades personales del individuo. Kobasa (1979) también, identifica a la fuerza interior individual [“hardiness”] como una característica de la personalidad de los sujetos en su investigación que no se enferman físicamente bajo situaciones de estrés.

Rutter (1989) concluye que hay otras variables involucradas en la aparición de la fuerza interior y que es importante encontrar los factores tanto de riesgo como de protección en el desarrollo del niño. Él argumenta que estos factores son biológicos e influencias psicosociales que interactúan durante todo su ciclo vital. Compas (2004) explica que un factor de riesgo aumenta la probabilidad de un resultado negativo en una población específica y un factor protector es una característica del individuo o del ambiente social que está asociada con un resultado positivo en la presencia de circunstancias difíciles.

A partir del interés en los factores de riesgo y de protección, una nueva generación de investigaciones surge con el enfoque en el

concepto de resiliencia para promover los factores que ayudan a resistir y superar las condiciones de adversidad (Infante, 2005). La resiliencia es un proceso dinámico que permite al individuo a adaptarse de una forma positiva a pesar de circunstancias adversas (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Grotberg (2005, p. 20) define la resiliencia como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”. Ella (Grotberg, 2005) identifica cuatro categorías para iluminar el concepto de resiliencia: “yo tengo” [apoyo]; “yo soy” y “yo estoy” [el desarrollo de la fortaleza intrapsíquica]; y “yo puedo” [habilidades interpersonales].

Epstein (1999) explica que esta teoría considera tanto al individuo con sus talentos, habilidades y experiencias como sus necesidades. Esa perspectiva contempla todos los dominios y ambientes del individuo y busca encontrar los recursos disponibles o potenciales para enfrentar los posibles riesgos. Hay factores ambientales que puedan contribuir a la resiliencia, por ejemplo, la percepción de recibir apoyo y estar conectado con otros; factores cognitivos personales como optimismo, inteligencia, creatividad, buen humor y sentido a la vida; y competencias personales, por ejemplo, estrategias de afrontamiento y habilidades sociales y académicas (Tusaie & Dyer, 2004)

Otros investigadores (Melillo, Estamatti & Cuestas, 2005) dicen que el concepto de resiliencia es más complejo que la identificación y la promoción de ciertos factores positivos intrapersonales y sociales. Tusaie y Dyer (2004) proponen que la resiliencia es un proceso dinámico que va a involucrar al individuo con todos sus aspectos bio-psicológicos, su

contexto social y la interacción continua y recíproca entre esos factores. Al entender la concepción de resiliencia como un proceso, esa noción “incorpora la idea de que la adaptación positiva no es sólo tarea del niño, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad deben proveer recursos para que el niño pueda desarrollarse más plenamente” (Infante, 2005, p. 41). Otros investigadores (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) reconocen la necesidad de avanzar en los estudios rigurosos de este proceso complejo de la resiliencia.

Hay por lo menos tres componentes del desarrollo de resiliencia: características personales internas, factores externos en el medio social y estrategias de afrontamiento (Kitano & Lewis, 2005). Los estudios de las estrategias que las personas usan para afrontar situaciones de estrés pueden iluminar el proceso de adaptación y de resiliencia. Afrontamiento es “el conjunto de respuestas [pensamientos, sentimientos y acciones] que un sujeto utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan” (Casullo & Fernández Liporace, 2001, p. 30). Es un proceso relacionado con el desarrollo cognitivo, biológico, social y afectivo del individuo (Compas, 2001). Lazarus y Folkman (1984) conceptualizan el afrontamiento como un proceso de esfuerzos cognitivos y conductuales con fines de adaptación. Ellos clasifican estas estrategias como: las que están centradas en el problema, las que intentan modificar la emoción y una que se centra en ambas áreas. Las personas desarrollan una variedad de estrategias en función del tipo de problema, las experiencias, características personales y el contexto social (Figueroa & Cohen Imach, 2006).

Los estudios de la resiliencia y el afrontamiento representan la necesidad y el objetivo de hacer investigaciones de las fortalezas que apoyen la adaptación vital positiva. En observaciones cómo personas procesan información negativa y resolver problemas, Aspinwall y Staudinger (2003) concuerdan que las fortalezas humanas no son primeramente las características internas de la personalidad sino que son las habilidades que aplican de una manera flexible todos los recursos necesarios para resolver un problema y progresar hacia una meta. Esos recursos tampoco son estáticos, sino que son procesos dinámicos individuales y relacionales (Magnusson & Mahoney, 2003).

En resumen, varios estudios (Infante, 2005; Kitano & Lewis, 2005; Tusaie & Dyer, 2004) muestran la interacción entre factores personales y ambientales, procesos adaptivos y estrategias para afrontar dificultades y para promover el bienestar. Es necesario seguir investigando las dimensiones multifacéticas de las fortalezas y sus procesos para comprender mejor las complejidades del desarrollo humano y su bienestar.

Peterson y Seligman (2004) proponen una clasificación de fortalezas humanas que sigue el esquema del DSM [Diagnostic and Statistical Manual] para facilitar la creación de estrategias de evaluación. La clasificación utiliza una serie de criterios para identificar las fortalezas y sistematizar el campo de estudio. Se incluyen en la clasificación 24 fortalezas que se organizan en seis virtudes globales: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia (Peterson & Seligman, 2004). Este esquema posibilita una agenda de

investigaciones cuyos resultados prometen la fomentación de los aspectos más positivos del ser humano (Martínez Martí, 2006).

2.2.3 Factores en el desarrollo positivo del adolescente

La misión propuesta de la psicología positiva para descubrir las fortalezas del individuo y emplearlas en iniciativas para experimentar óptimamente el presente, el pasado y el futuro también se aplica a los adolescentes (Seligman, 2005; Snyder & López, 2007; Roberts, Brown, Johnson & Reinke, 2005). En los últimos años ha crecido el interés en descubrir no solamente cómo prevenir los riesgos de la juventud, sino cómo promocionar el desarrollo positivo, definido como el patrón de funcionamiento general del adolescente que le permite adaptarse a las oportunidades, demandas y restricciones de su ambiente social y que mejor satisface sus necesidades y beneficia a la sociedad (Magusson & Mahoney, 2003). Otros investigadores (Benson, Mannes, Pittman & Ferber, 2004; Granger, 2002; Lerner & Steinberg, 2004) explican que el desarrollo positivo es tanto la ausencia de conductas de riesgo, por ejemplo, el abuso de alcohol y drogas y la violencia como la presencia de resultados deseados, por ejemplo, el éxito escolar y relaciones sociales positivas.

No hay una descripción única del desarrollo positivo (King, et al., 2005), en parte porque cada contexto social provee sus propias dificultades y oportunidades, sin embargo, Lerner, Brentano, Dowling y Anderson (2002) proponen las *seis C* para describir el desarrollo positivo del adolescente en general: competencia, confianza, carácter, conexiones sociales, compasión y contribución. Ellos argumentan que el

desarrollo positivo se manifiesta en el bienestar del adolescente y en el crecimiento de su relación con el contexto social caracterizada por contribuciones positivas.

Investigadores asociados con la perspectiva del desarrollo positivo del adolescente enfatizan la interacción dinámica entre los recursos del ambiente social y las fortalezas personales en el joven para explicar el desarrollo sano (Benson, 2002; 2004; Granger, 2002; Lerner, 2005; Scales & Leffert, 2004). La perspectiva de la psicología positiva no mira al adolescente como un sujeto aislado sino que la orientación positiva contempla a la persona dentro de su contexto y dentro del desarrollo de su vida entera (Lerner & Steinberg, 2004). Jessor (1993), por ejemplo, propone que es necesario entender al adolescente en su ambiente familiar, escolar y dentro de su comunidad, así como en su ambiente socio-cultural.

Este modelo del desarrollo es una perspectiva holística que está fundamentada en una ecología social. Bronfenbrenner (1977; 1979) elabora el concepto de la ecología del desarrollo humano para descubrir e identificar las propiedades de los procesos que interactúan en el sistema organismo-ambiente dentro de sus contextos sociales y culturales. La perspectiva ecológica enfatiza las relaciones recíprocas e interdependientes entre el individuo y su contexto y las conexiones dinámicas entre los múltiples niveles de la ecología del desarrollo humano (Lerner, Brentano, Dowling & Anderson, 2002).

Susman y Rogol (2004) hablan de la integración dinámica que ocurre cuando los procesos bio-psicológicos interactúan y se integran en

el contexto específico del adolescente para adaptarse a las expectativas culturales de ser adulto. En medio de todos estos cambios, los adolescentes no son recipientes pasivos, sino que también son agentes de su propio desarrollo (Zeldin & Price, 1995). La influencia es recíproca, por lo tanto, ellos responden a su contexto y lo alteran mientras son influenciados por el mismo entorno (Larson & Wilson, 2004). Los adolescentes eligen amigos, actividades, metas y significados al mismo tiempo que la cultura y las personas en su mundo moldean y contribuyen a sus elecciones (Nurmi, 2004).

Magnusson y Mahoney (2003) utilizan cuatro premisas que se derivan de la perspectiva ecológica para construir una teoría del desarrollo positivo. Ellos proponen que: 1) El individuo funciona y se desarrolla como agente intencional dentro del sistema persona-ambiente, un sistema que es íntegro, complejo, dinámico y adaptivo. 2) La persona se desarrolla como un organismo íntegro. 3) Hay factores en el ambiente que influencia el desarrollo, por ejemplo, expectativas, oportunidades, restricciones y demandas. 4) Todo modelo del desarrollo positivo tiene que incluir tanto aspectos personales como factores del ambiente. Es importante, entonces, indagar sobre cuáles son los factores ambientales y los factores personales y cómo son los procesos que permiten el desarrollo positivo del adolescente.

2.2.3.1 La ecología social y el desarrollo positivo

En su análisis de la salud de adolescentes en diversas partes del mundo, Blum y Nelson-Mmari (2004) identifican algunos factores protectores en varias culturas: conexiones a sus padres y/o a otros

adultos, supervisión, conexiones y asistencia a una escuela y la creencia en un valor o propósito mayor. Otros estudios muestran el efecto positivo del apoyo de adultos en la vida del joven (Hamilton & Hamilton, 2004; Reimer, 2003). Bandura (1991) explica que todo modelo simbólico influencia los procesos cognitivos y por consecuencia las elecciones y conductas del individuo. Principalmente, los padres son los adultos más importantes en la vida de los adolescentes, pero otros adultos pueden influenciar significativamente la adaptación psico-social de ellos (Beam, Chuansheng & Greenberg, 2002). Por ejemplo, Higgins (1994) dice que un factor que ayuda a los adolescentes maltratados a restaurar su vida es poder hablar y reflexionar con un adulto compasivo. También, la supervisión adulta acompañada por expectativas y reglas coherentes y calidez humana se relaciona con el desarrollo positivo (Steinberg, 1990).

Patrick y Ryan (2005) confirman la importancia del rol de la escuela en el desarrollo del adolescente como un contexto para aprender habilidades sociales además de capacidades académicas. Hay por lo menos tres maneras en que los estudiantes pueden conectarse con la escuela: la dimensión cognitiva con los estudios; la dimensión relacional con sus pares y profesores; y la dimensión conductual participando en actividades y tareas especiales (Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005). McNeely (2005) reconoce que el apoyo de la escuela es importante pero observa que hay poca verificación empírica para la relación entre la conexión escolar y el desarrollo positivo del joven.

La noción del capital social relacionada con la teoría del desarrollo positivo dice que el individuo puede conseguir beneficios a través de la

participación en estructuras de la ecología social, como por ejemplo, grupos y relaciones interpersonales (Portes, 1998). Los intercambios sociales pueden facilitar acciones que cobran valor y dan beneficios, como por ejemplo, el recibir ayuda en un momento de necesidad (Coleman, 1988). Sin embargo, pueden existir algunos efectos negativos del capital social. Por ejemplo, las estructuras sociales, aun los grupos informales, pueden marginar y discriminar o exigir una conformidad a ciertas expectativas donde el resultado es la restricción de iniciativas, creatividad y la limitación de la individualidad (Coleman, 1988; Portes, 1998).

2.2.3.2 Factores personales y el desarrollo positivo

En presencia de soportes familiares, escolares y comunitarios hay fortalezas personales que el adolescente puede aprender, como por ejemplo, habilidades sociales, creatividad e iniciativa (Wolin, 2003). Kelly (2004) argumenta que el centro del desarrollo positivo son los procesos cognitivos internos del adolescente quien crea los significados personales.

El tema de la formación de significados y propósitos es central en la psicología positiva y en el desarrollo del adolescente pero tiene sus fundamentos en teorías anteriores. La obra de Frankl (1959) abrió una puerta en la disciplina de la psicología al considerar el rol central del propósito y significado en el desarrollo del individuo. Erikson (1968) incluye en su teoría la noción de la adopción de un propósito en la vida como una manera efectiva para resolver la crisis de identidad. Se puede definir propósito como la intención de lograr algo que uno considera

significativo para sí mismo y que tiene consecuencias en el entorno (Damon, Menon y Bronk, 2003). Investigadores de los procesos de la adolescencia (Damon, Menon y Bronk, 2003), descubren que formar propósitos tiene un rol generativo en el desarrollo humano y que está relacionado con conducta pro-social, logros personales y auto-estima alta.

En una investigación con jóvenes en Holanda (Debats 1999) y otra en California, Estados Unidos (DeVogler & Ebersole, 1983), los investigadores confirman que la mayoría de los adolescentes tiene propósitos relacionados con sus relaciones interpersonales y con sus proyectos de vida. Los significados personales juegan un rol importante en el bienestar y el desarrollo positivo. Por ejemplo, Baumeister y Vohs (2005) informan de la relación entre el logro de formar significado para la vida y satisfacción vital, salud mental y la superación del sufrimiento.

2.2.4 El bienestar, las fortalezas y la identidad del adolescente

El paradigma de la psicología positiva enfatiza la comprensión de los factores que interactúan e influyen en el desarrollo positivo del adolescente y que se manifiestan en su bienestar psicológico (Lerner, Brentano, Dowing & Anderson, 2002). Como en el caso del adulto, el concepto del bienestar del adolescente es un constructo complejo y no tiene una definición definitiva (King, et al., 2005). No obstante, las dimensiones del bienestar que proponen Ryff y Keyes (1995) son útiles para la conceptualización e investigación del tema en la etapa de la adolescencia. En algunas investigaciones del bienestar de adolescentes

(Castro Solano, 2002; Casullo, 2002), se manifiestan tres o cuatro de las seis dimensiones propuestas por Ryff y Keyes (1995): vínculos, aceptación de sí mismo, proyectos y control de situaciones [en donde la dimensión de control no se constata en todo grupo investigado]. Estas dimensiones permiten operacionalizar precisamente el bienestar psicológico del adolescente y profundizar en el conocimiento de los factores involucrados.

Ryff y Singer (2003) proveen descripciones de las dimensiones que mejor corresponden a la experiencia del adolescente. La dimensión de vínculos expresa la habilidad de establecer relaciones interpersonales y mostrar empatía, confianza y calidez. La aceptación de sí mismo se refiere a la capacidad de conocer los distintos aspectos de uno mismo, poder aceptarse y sentirse bien. El área de proyectos muestra la aptitud de tener metas y encontrar significado en la vida. El control de situaciones contempla la habilidad de manejar el entorno para resolver problemas y satisfacer sus necesidades.

La psicología positiva enfatiza el desarrollo humano como una interacción dinámica entre el ambiente social y el individuo (Aspinwall & Staudinger, 2003; Magnusson & Mahoney, 2003). Durante los últimos años, varios autores (Blum & Nelson-Mmari, 2004; Hamilton & Hamilton, 2004; Reimer, 2003) han intentado identificar los factores externos del contexto social y los factores internos personales que promueven el desarrollo del adolescente y su bienestar. Las investigaciones de Benson (2002) intentan integrar los factores del entorno social y los conceptos del

desarrollo humano para indagar sobre las fortalezas que promueven el bienestar del adolescente.

Después de hacer algunas revisiones a un cuestionario y comprobar sus propiedades psicométricas, Benson (1997) utiliza un auto-informe de 156 ítems que el adolescente contesta para evaluar las fortalezas presentes en su vida en relación a su desarrollo positivo. Benson y sus colaboradores (Benson, Mannes, Pittman & Ferber, 2004) investigan principalmente dos áreas del desarrollo positivo del adolescente: 1) la prevención de conductas riesgosas [por ejemplo, abuso de drogas, alcohol, violencia, actividad sexual precoz y deserción escolar], y 2) la promoción de resultados positivos [por ejemplo, éxito escolar y actividades prosociales].

En su investigación, Benson, Galbraith y Espeland (1999) usaron una muestra de más de 1.800.000 adolescentes en 2500 distintas localidades de los EE.UU. y encontraron varios factores que ellos identifican como las fortalezas que reflejan los procesos fundamentales del desarrollo positivo del adolescente. Las fortalezas externas se organizan en cuatro categorías: apoyo, fortalecimiento [sentirse valorado], límites y uso constructivo del tiempo [actividades]. Las cuatro fortalezas internas son: compromiso con el aprendizaje [escuela], valores positivos, capacidad social e identidad positiva.

Los estudios de Benson (2002) se consideran la base y sirven como guía teórica y práctica en las investigaciones y programas que promocionan el desarrollo positivo de adolescentes (Lerner, Brentano, Dowling & Anderson, 2002; Moore & Lippman, 2005; Taylor, et al., 2002a;

2002b). Los estudios que utilizan el cuestionario del grupo de Benson (2002) revelan que esas fortalezas están relacionadas con resultados positivos y con menos posibilidades de estar involucrado en conductas riesgosas (Scales & Leffert, 2004). Las investigaciones (Benson, Galbraith & Espeland, 1999) muestran que los adolescentes que tienen más fortalezas tienen menos posibilidades de verse envueltos en conducta problemática como el abuso de alcohol y drogas, la actividad sexual precoz, la violencia, problemas escolares y depresión. En los mismos estudios (Benson, Galbraith & Espeland, 1999) se descubrió que los adolescentes que tienen más fortalezas asumen conductas positivas con más frecuencia, siendo estas: resistencia al peligro, ayuda a otros, valoración de la diversidad y éxito escolar.

Después de un meta-análisis de más de 1200 estudios y otros recursos que investigan el desarrollo y las fortalezas de los adolescentes según el modelo de Benson (2002), Scales y Leffert (2004) afirman que los adolescentes con mayor cantidad de fortalezas en su vida manifiestan más resultados positivos en su desarrollo y bienestar. Otros autores (King, et al., 2005; Taylor, et al., 2002b) concuerdan con la premisa del desarrollo positivo de que todos los adolescentes poseen atributos que pueden ser alentados por un entorno que les brinda apoyo.

Como ya se ha mencionado, un fundamento del desarrollo humano desde la perspectiva de la psicología positiva es la relación dinámica entre el individuo y el contexto social (Aspinwall & Staudinger, 2003; Magnusson & Mahoney, 2003). El desarrollo del adolescente se entiende dentro del sistema persona-contexto. El contexto provee y forma

las fortalezas cuyas manifestaciones también se revelan en la interacción entre la persona y el ambiente. Los autores que confirman la relación entre la acumulación de fortalezas y el bienestar reconocen que faltan exploraciones claras sobre los procesos entre el contexto, las fortalezas y el bienestar (Christopher, 2007; Sandage & Hill, 2001; Snyder & López, 2007). Scales y Leffert (2004) afirman la conexión entre la presencia de fortalezas en la vida del adolescente y su desarrollo positivo y bienestar, concluyendo que falta entender las características y los procesos del contexto que moldean las fortalezas.

Lerner, Freund, DeStefanis y Habermas (2001) concuerdan que por los múltiples contextos que existen, no hay un patrón único para la adaptación sana, sino que el desafío es observar el proceso del desarrollo del adolescente dentro de su contexto y la manera de reestructurarse para lograr una identidad positiva y bienestar psicológico. Para investigar el bienestar y las fortalezas que residen en el entorno y en el individuo, Granger (2002) sugiere que los estudios contemplen el contexto histórico-cultural específico de grupos de adolescentes. Aspinwall y Staudinger (2003) proponen que la investigación del desarrollo positivo siga en la dirección de identificar patrones dentro de los procesos del sistema individuo-ambiente, mediante el estudio de contextos específicos.

La investigación del contexto social cobra importancia también por el rol que juega en la formación de la identidad del joven. Benson (2002) propone que la identidad positiva es una de las cuatro fortalezas internas del adolescente. Umaña-Taylor (2005), investigadora orientada a la

psicología positiva, enfatiza que la resolución de la identidad durante la juventud sirve como guía y marco de referencia al entrar a la etapa adulta. Como ya se ha examinado, el adolescente construye su identidad dentro de un contexto social que le provee posibles fuentes de identificación, significados y valores (Jessor, 1993; Lerner & Steinberg, 2004; Markstrom-Adams, 1992). Sin embargo, la interacción entre la identidad personal y el entorno social es compleja. Kroger (1992) explica que esta relación es recíproca en el sentido de que el entorno influye en la formación de la identidad del individuo y la persona termina influenciando su propio entorno social. La relación se complica por el intento de equilibrar la necesidad de sentirse único y la necesidad de pertenecer a un grupo. El desarrollo de la persona es un balance crítico: diferenciación e integración (Adams & Marshall, 1996; Grotevant, 1992).

Como se ha notado, es importante entender los procesos del desarrollo positivo y la construcción de la identidad dentro del ambiente social (Swanson, Spencer, Dell'Angelo, Harpalani & Spencer, 2002). Stokols (2003) explica que aunque la psicología positiva incorpora la perspectiva ecológica y reconoce la interacción persona-contexto en los procesos del desarrollo, todavía existe la necesidad de entender las características de contextos específicos que promueven u obstaculizan el bienestar. Varias investigaciones muestran la relación entre las fortalezas y el bienestar, pero falta comprender con mayor profundidad ese proceso y las condiciones en el contexto en que pueden producirse las fortalezas (Ratcliff & Nye, 2006; Stokols, 2003). Una dirección para continuar las

investigaciones es estudiar los procesos del desarrollo positivo dentro de un contexto que ofrezca múltiples fortalezas

2.2.5 Algunos desafíos para futuras investigaciones

La perspectiva salugénica de la psicología positiva y los estudios resultantes del bienestar y las fortalezas humanas prometen una orientación hacia la prevención de disfunciones y la promoción de la adaptación y la salud mental (Seligman, 2005). Sin embargo, es necesario hacer algunas preguntas y críticas sobre las limitaciones teóricas y prácticas del paradigma positivo para discernir un camino adecuado para avanzar en la investigación. Hay tres áreas en particular a considerar: el enfoque positivo en general, las definiciones de las fortalezas y la influencia del contexto social.

Un primer desafío son las cuestiones que surgen de la perspectiva en general de la perspectiva positiva. Prieto-Ursúa (2006) argumenta que reside dentro de la psicología positiva el peligro de llevar al extremo la actitud positiva, perder de vista una parte de la realidad y hacer dicotomías superficiales o sobresimplificar la experiencia humana. Existe dentro de la psicología positiva el desafío de no esconder ni minimizar las dificultades y los aspectos negativos de la vida (Fernández Ballesteros, 2003) y no sobreestimar las fortalezas (Caprara & Cervone, 2003). No todo lo que se vislumbra positivo trae los resultados del bienestar (Aspinwall & Staudinger, 2003) y no se puede reducir los conceptos a esquemas unidimensionales, por ejemplo, sano-enfermo o bueno-malo (Cantor, 2003). La naturaleza humana es más compleja y menos exacta. Minimizar o ignorar las debilidades que sufren las personas es una visión

superficial de la vida (Echavarría, 2006; Sandage & Hill, 2001). Ryff & Singer (2003), investigadores del bienestar psicológico, enfatizan la conexión paradójica entre las fortalezas y las dificultades de la vida y argumentan que muchas veces es el sufrimiento que produce la fortaleza.

Un segundo desafío para las investigaciones de las fortalezas humanas es la dificultad en hacer definiciones concretas, universales y operacionales de lo que es positivo. Varios autores (Aspinwall & Staudinger, 2003; Christopher, 2007; Sandage & Hill, 2001; Snyder & López, 2007) muestran que aunque la concepción de fortaleza humana puede ser universal, las manifestaciones y las interpretaciones de lo que es una característica y fortaleza positiva dependen de la cultura específica. Eisenberg y Wang (2003) utilizan los conceptos de conducta pro-social y empatía para mostrar la dificultad en definir y diferenciar categóricamente lo que es positivo. Ellas argumentan que una conducta puede aparentar ser pro-social pero esconde motivos egoístas y dañinos y que la empatía profunda puede conducir a posibles acciones no adaptativas. Sandage y Hill (2001) también plantean el interrogante ¿de dónde surge el criterio para identificar las virtudes?

En tercer lugar, es necesario no perder la perspectiva que el individuo es un agente activo que se desarrolla dentro de un contexto histórico-sociocultural con tradiciones e interpretaciones comunales de la vida (Martin, 2006; Stokols, 2003). La comprensión de las fortalezas humanas no se hace con individuos aislados, sino en el contexto de las relaciones sociales donde la persona se forma (Aspinwall & Staudinger, 2003; Cantor, 2003; Caprara & Cervone, 2003). Es una visión parcial al

entender a la persona por los resultados o por las conductas sin contemplar los procesos y el desarrollo.

Una advertencia en general para las investigaciones de fortalezas está relacionada con el mismo campo de estudio. Es posible investigar el bienestar y las fortalezas que corresponden a un individuo o a un grupo, pero no es legítimo prescribir esos ideales a otras personas (Aspinwall & Staudinger, 2003). Lo que resulta una fortaleza en una situación específica, en un tiempo histórico y con un grupo particular, posiblemente no es una fortaleza en otro contexto. La investigación de fortalezas y valores no permite hacer prescripciones de cómo vivir.

Esta investigación intenta tomar en cuenta las advertencias de las tres áreas mencionadas. Existe una relación interdependiente entre lo positivo y lo negativo que se manifiesta en la formación de fortalezas y el bienestar (Stokols, 2003). Este estudio reconoce e intenta escuchar la complejidad y la interacción entre las experiencias y las emociones llamadas positivas y negativas. El estudio propone comprender las fortalezas desde la perspectiva e interpretación de los sujetos. Es necesario, también, encontrar los significados compartidos en el grupo socio-cultural específico (Sandage & Hill, 2001). Esta investigación observa esa interrelación dinámica dentro del contexto específico sin promover orientaciones o perspectivas prescritas.

En resumen, la psicología positiva se centra en investigar las fuentes del bienestar y en presentar una imagen del ser humano reflejando no sólo las debilidades sino también las fortalezas. La psicología positiva representa la esperanza no sólo de ayudar a resolver

los problemas de salud mental que padecen las personas sino también de alcanzar una mayor calidad de vida. Algunos investigadores (Maddux, 2005; Seligman, 2005; Snyder & López, 2007) aluden al potencial de esta perspectiva a contribuir a la prevención de trastornos psicológicos y a la construcción de vidas más sanas. Los mismos autores reconocen la prioridad y el desafío de usar la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud. Varios investigadores hacen un llamado para avanzar el conocimiento de los procesos del bienestar y de las fortalezas en contextos particulares (Cantor, 2003; Magnusson & Mahoney, 2003; Ryff & Singer, 2003; Sandage & Hill, 2001; Snyder & López, 2007).

Algunas preguntas se presentan en cuanto a estos temas para guiar la dirección de esta investigación: ¿Cómo se manifiestan las fortalezas en la experiencia de los adolescentes? ¿Cómo se realiza la conexión entre las fortalezas y el bienestar de ellos? ¿Cuáles son las características del contexto que ofrece múltiples fortalezas?

2.3 La religión, la espiritualidad y el bienestar

Un contexto que ha sido identificado como posible fuente de múltiples fortalezas es el ambiente religioso/espiritual (King & Benson, 2006; Muller & Ellison, 2001; Youniss, McClellan & Yates, 1999). Durante los últimos años, un énfasis en la investigación de la espiritualidad ha sido indagar acerca de la función de la religión y la espiritualidad y sobre su relación con la salud mental y el bienestar. (Emmons, 2007; Pargament, 2007). Algunos estudios (Gartner, Larson & Allen, 1991; Koenig, McCullough & Larson, 2001) muestran una relación entre el

compromiso religioso y niveles más bajos de depresión, psicosis y estrés crónico. En un meta-análisis de 80 estudios comparando la religiosidad y la depresión, McCullough et al. (2000) encuentran que las personas no religiosas tienen un 20 al 60% riesgo más alto que las personas religiosas a padecer de la depresión. Koenig, McCullough y Larson (2001) informan que casi el 80% de los 100 estudios que examinan la relación entre la religión y el bienestar muestra una correlación positiva entre la religiosidad y la satisfacción vital y la felicidad.

Aunque hay una relación aparente entre la religión y el bienestar, es importante observar las excepciones a esa relación positiva. Por ejemplo, Strawbridge, et al. (1998) encuentran en su estudio de 2,537 adultos en el condado de Alameda en California, EE. UU., que la religión sirve como protección del estrés en situaciones de crisis financiera y de salud, pero en el mismo estudio los autores informan de una relación entre la religión y niveles más altas de depresión en situaciones de crisis familiar. En otro estudio (Stifoss-Hanssen, 1994), usando una escala de religiosidad rígida-flexible, se comparan 56 pacientes diagnosticados con neurosis con un grupo de control de 70 no pacientes y se encuentra una correlación significativa entre el grupo de pacientes y la religiosidad rígida. En sus investigaciones, Exline (2002) muestra la religión como fuente de malestar debido a conflictos interpersonales, luchas internas con creencias y desilusiones al no cumplir con expectativas personales y grupales.

Las investigaciones mencionadas apuntan a los resultados mezclados de la relación entre la religión y el bienestar y crean varios

interrogantes sobre las limitaciones de los estudios. Es sensato recordar en primer lugar que correlación no es causación. Es importante, también, indagar sobre las definiciones y las dimensiones de la religión y sobre posibles variables mediadoras entre la religión y el bienestar.

2.3.1 Las definiciones y las dimensiones de la espiritualidad y la religiosidad

En general, hay poca información todavía en cuanto a la naturaleza del fenómeno de la espiritualidad y las diferencias entre las manifestaciones religiosas (Furrow, King & White, 2004). Por ejemplo, en algunas culturas las mujeres tienden a enfatizar los elementos relacionales de la religión más que los hombres (Nelson, 2009). Sin embargo, faltan estudios empíricos que investigan los procesos del desarrollo humano que interactúan con los temas religiosos y espirituales (Pargament & Mahoney, 2005).

Uno de los desafíos es definir el constructo de la religiosidad. Algunos investigadores (Benda, 1995; Hill & Pargament, 2003) critican estudios que utilizan únicamente la frecuencia de asistencia a una comunidad de fe o una sola pregunta para medir la religiosidad. Pargament y Mahoney (2005) conceptualizan el desarrollo espiritual como un proceso complejo, íntegro, continuo y reconocen las dificultades en estudiar los fenómenos subjetivos.

Hay dificultades y diferencias, también, con los términos. Investigadores (Zinnbauer, et al., 1997; Zinnbauer, Pargament & Scott, 1999) notan que en los últimos años el término religión se relaciona con las ideas o ideologías conectadas a una institución y la espiritualidad se

asocia con dimensiones personales y experienciales. Por ejemplo, King y Boyatzis (2004) distinguen entre la espiritualidad como la capacidad de lograr una trascendencia mayor a uno mismo y la religiosidad como la relación que uno tiene con una tradición o doctrina de lo sagrado. Pero, Hill y Pargament (2003) advierten que es imposible polarizar los constructos. Zinnbauer, Pargament y Scott (1999) explican que casi toda religión se interesa por la espiritualidad y la espiritualidad mayormente se expresa en contextos sociales organizados que se conocen por “religiones”.

La religión y la espiritualidad son conceptos difíciles de definir, dado que son constructos complejos y polifacéticos que pueden incluir creencias, actitudes, conductas, experiencias y niveles de conciencia (King & Boyatzis, 2004). Aunque no hay consenso en cuanto a las definiciones, se comparten algunos conceptos en los estudios de la espiritualidad y la religión, por ejemplo, las experiencias y los procesos de sentirse conectados con los demás y con lo trascendente; y los sistemas de creencias en lo sagrado o en lo fenomenológico (Benson, Scales, Sesma & Roehlkepartain, 2005).

Muchos de los primeros estudios evaluaban la religiosidad de una persona por el criterio sencillo de la frecuencia de participación en reuniones o ritos religiosos (Paloutzian, 1983). En los últimos años investigadores han conceptualizado la religiosidad y la espiritualidad como algo más complejo y las investigaciones contemporáneas intentan diferenciar entre varias dimensiones de la espiritualidad. Batson, Schoenrade y Ventis (1993) distinguen entre tres dimensiones religiosas:

la dimensión extrínseca que se conceptualiza como el uso de la religión como el medio para conseguir metas egoístas; la dimensión intrínseca que se concibe como la adaptación de las creencias y los compromisos religiosos como la motivación central de la vida; y la dimensión interrogativa que involucra una actitud abierta y escéptica para enfrentar cuestiones existenciales. Las primeras dos dimensiones, la extrínseca y la intrínseca, básicamente corresponden a los dos tipos de religiosidad que enseña Allport (1968), un pionero en las investigaciones de la función de la religión en individuos.

Según Allport (1968) la religiosidad extrínseca es estrictamente utilitaria. Las personas con esta orientación usan los hábitos y costumbres religiosos para un fin propio, por ejemplo, seguridad, status social o apoyo para el estilo propio de vivir. Al contrario, la religión intrínseca no tiene que ver con las estructuras religiosas formales, sino que es un compromiso intelectual y motivacional que influye en todo aspecto de la vida; es la unificación ideal de la vida y es un fin en sí misma. Al estudiar las diferencias entre personas de las dos orientaciones, Allport (1968) encuentra que la religión extrínseca está relacionada con la discriminación y el prejuicio, mientras que los individuos caracterizados por la religión intrínseca tienden a verse a sí mismos como abiertos y simpatizantes de los demás y consideran a las otras personas como iguales en dignidad, sin discriminación.

Batson, Schoenrade y Ventis (1993) afirman las características de las dos dimensiones de la religión extrínseca y la intrínseca, pero encuentran otro estilo que es una religiosidad que está en continua

búsqueda de adquirir una visión más compleja de la existencia. Los autores (Batson, Schoenrade & Ventis, 1993) llaman a esa orientación la religiosidad interrogativa y consideran que los individuos que se sitúan en esta dimensión se enfrentan honestamente con la complejidad de las cuestiones existenciales y siguen abiertos a la tensión de esa búsqueda.

Al contemplar las distintas dimensiones de la religión, se posibilita la investigación de las relaciones más complejas entre la religión y los resultados psicológicos. Por ejemplo, Hill y Pargament (2003) descubren que es la religión intrínseca y no la extrínseca que está relacionada con una auto-estima alta, sentido en la vida, bienestar psicológico y satisfacción vital. También, Pargament (1997) nota la relación entre las distintas orientaciones religiosas y estrategias de afrontamiento. Él encuentra que la orientación religiosa extrínseca está asociada con la actitud de menor recursos personales para afrontar las dificultades; que la orientación intrínseca está relacionada con la actitud de tomar una dificultad como fuente de aprendizaje y que puede ser superada con recursos personales y espirituales; y que la orientación interrogativa religiosa está relacionada con intentos de encontrar sentido a la vida en medio de la dificultad.

2.3.2 Las variables mediadoras de la religión

Varios estudios muestran la relación positiva entre la religión, especialmente la religión intrínseca, y el bienestar, pero como Snyder y López (2007) dicen, es necesario investigar los mecanismos de la religión o las posibles variables mediadoras que permiten la conexión entre la religión y el bienestar. Los factores mediadores pueden estar observados

en dos áreas generales: las características internas del individuo y el soporte social.

2.3.2.1 Las características internas de la persona religiosa

Koenig, McCullough y Larson (2001) reflexionan que no es la fe religiosa en sí el factor importante en la salud mental, sino el contenido de las creencias de esa fe. Por ejemplo, ellos muestran una relación entre la atribución a Dios como benévolo y mejor salud mental, también la relación entre la atribución a Dios como castigador y la depresión y ansiedad. Otros investigadores (Pargament, Smith, Koenig & Pérez, 1998) encuentran que la sensación de estar conectado a fuerzas trascendentales o a un Dios benévolo que tienen poder para actuar se asocia con menos síntomas de ansiedad psicológica. Pargament y Mahoney (2005) concluyen que los individuos que le atribuyen a Dios características de amor y compasión tienden a experimentar un nivel alto del bienestar psicológico, pero aquellas personas que describen a Dios como distante, duro y castigador experimentan niveles más altos de angustia.

Wong-McDonald y Gorsuch (2004) explican la relación entre la atribución a Dios como bondadoso y el bienestar por la creencia que uno puede controlar las situaciones adversas en colaboración con el poder de Dios. Fiori, Brown, Cortina y Antonucci (2006) concuerdan que las atribuciones e interpretaciones del individuo median el resultado positivo o negativo de la religión. Ellos encuentran que la religiosidad es, en general, un factor protector cuando las interpretaciones le ayudan a la

persona a sentir más control personal para resolver problemas, encontrar el sentido y ver dificultades como oportunidades para crecer. Al contrario, los autores (Fiori, Brown, Cortina & Antonucci, 2006) encuentran más depresión y menos satisfacción vital en personas religiosas que sienten poco o ningún control sobre su vida y usan atribuciones negativas, por ejemplo, creen que un problema es un castigo que viene de la ira de Dios. Suárez Ojeda (2005) identifica la misma actitud religiosa pasiva y fatalista en la expresión “es la voluntad de Dios”.

Pargament y Mahoney (2005) concluyen que el factor central en la relación entre la religión y los resultados positivos o negativos no es la presencia o ausencia de la religión o la espiritualidad, sino las características y los significados religiosos y espirituales que el individuo adopta. Koenig, McCullough y Larson (2001) explican que la religiosidad posiblemente se asocia con el bienestar porque generalmente la religión promueve optimismo, propósito y esperanza y porque les ofrece a sus seguidores maneras indirectas para controlar su mundo. Sin embargo, la religión puede ser, también, una fuente de tensión interna si la persona encuentra disonancia entre su sistema de creencias y nuevas experiencias, información o ideas que no se integran a sus creencias e ideales religiosos (Exline, 2002)

2.3.2.2 El soporte social

El soporte social se asocia con tales resultados positivos como relaciones interpersonales satisfactorias, sentido de pertenencia, propósito de vida y mejor salud física (Myers, 2000). La iglesia o la comunidad de fe puede ser fuente del soporte social. En un análisis de 20

estudios sobre la relación entre el involucramiento religioso y el soporte social (Koenig, McCullough y Larson, 2001), se encuentra una relación positiva en 19 de las 20 investigaciones; las personas más involucradas en su comunidad religiosa reportan tener más soporte social. En un estudio de 2,956 adultos, George, Ellison y Larson (2002) encuentran una relación positiva significativa entre la asistencia a una iglesia y la frecuencia de contactos sociales. No obstante, no todo contacto social religioso es positivo. Pargament, Smith, Koenig y Pérez (1998) encuentran algunas dimensiones religiosas relacionadas con síntomas de depresión y dureza en las relaciones sociales como la disconformidad con el grupo o con los líderes y conflictos interpersonales con otros miembros.

Muller y Ellison (2001) utilizan la teoría del capital social para explicar los resultados positivos del involucramiento religioso. La noción del capital social es que hay relaciones especiales que contienen recursos para facilitar la acción y contribuir a resultados positivos. Los grupos religiosos pueden ser fuentes importantes del capital social porque frecuentemente en ellos hay vínculos sociales entre las generaciones; se comparten valores similares entre los miembros; se practican costumbres con significado comunitario; y se mantienen normas y expectativas que sirven para la socialización de los niños y los jóvenes (Muller & Ellison, 2001).

2.4 La religión y la espiritualidad en la adolescencia

2.4.1 El bienestar y las fortalezas del adolescente religioso

Algunos investigadores (Donahue & Benson, 1995; Markstrom, 1999) muestran una relación positiva entre la religiosidad y el bienestar psicológico de los jóvenes. Otros estudios encuentran resultados positivos en adolescentes relacionados con la participación en actividades religiosas, como, por ejemplo: una perspectiva positiva del futuro, menos abuso de drogas, menos delincuencia y más tiempo en actividades organizadas (Trusty & Watts, 1999); altruismo y servicio (Youniss, McLellan & Yates, 1999); y salud física (Jessor, Turbin & Costa, 1998). Otros investigadores (Francis & Evans, 1996) muestran la relación positiva entre la frecuencia de orar como hábito personal y la percepción de sentido de la vida en una muestra de adolescentes entre las edades de 12 y 15 años. En otro estudio de adolescentes, Cotton, Larkin, Hoopes, Cromer y Rosenthal (2005) encuentran una relación entre la percepción personal del amor y cuidado de Dios con menos síntomas de depresión. Aunque la mayoría de los estudios muestra una relación positiva entre la participación religiosa del adolescente y el desarrollo positivo (Pearce, Jones, Schwab-Stone & Ruchkin, 2003), hay indicaciones de que la religiosidad puede relacionarse con resultados negativos, por ejemplo, abuso y trauma psicológico (Oman & Thoresen, 2006).

Las investigaciones mencionadas muestran la complejidad de la relación entre el entorno y el bienestar. Brude, Marino, Olivari y Otero (2006) enfatizan que el bienestar es un constructo multifacético, y en el

caso de los adolescentes incluye aspectos de “la subjetividad del/la joven en su atravesamiento socio histórico cultural, la etapa de vida por la que transita, la visión que tiene de sí y su actitud frente a la vida” (p. 27). Un fundamento del desarrollo humano es la relación dinámica y recíproca entre el individuo y su ambiente social (Bronfenbrenner, 1977; Lerner, Brentano, Dowling & Anderson, 2002; Magnusson & Mahoney, 2003).

Aspinwall y Staudinger (2003) proponen que el contexto social es crucial para ofrecer al adolescente las fortalezas que le permitirán manifestar bienestar y resultados positivos en su desarrollo. King y Benson (2006) y otros autores (Muller & Ellison, 2001; Youniss, McClellan & Yates, 1999) creen que la comunidad religiosa puede ser fuente de muchas de las fortalezas. Investigadores (King & Furrow, 2004) notan que los recursos potenciales en la ecología social del adolescente religioso pueden ser una fuente de apoyo para su bienestar. El ambiente religioso y espiritual, entonces, puede servir como contexto lleno de posibles fortalezas para indagar más profundamente sobre los procesos del desarrollo positivo del adolescente.

Los estudios de Benson (2004) sugieren que el desarrollo del adolescente muchas veces incluye elementos espirituales que influyen en su bienestar. Él propone que las tradiciones espirituales y las comunidades religiosas pueden ser fuentes que aumentan el acceso a algunas fortalezas, tanto las externas como las internas (Benson, 2006). Por ejemplo, Benson (2002) sugiere que el contexto religioso puede proveer a los jóvenes apoyo adulto, estructura y límites, identidad, un grupo, valores y propósito a la vida. Estudios muestran que la comunidad

de fe puede ofrecer al adolescente modelos de conducta y adultos que vigilan por él o ella (Donnelly, Matsuba, Hart & Atkins, 2006; Trusty & Watts, 1999). Los amigos religiosos son modelos de conductas y perspectivas espirituales y pueden proveerles un contexto social seguro para manifestar creencias y actividades religiosas sin miedo a la estigmatización (Erickson, 1992).

Erikson (1968) enfatiza la importancia que el adolescente encuentre sentido a su vida. Estudios muestran que el sentido y propósito de vida se asocian con un sentimiento positivo de salud mental y física (Damon, Menon & Bronk, 2003). Crawford, Wright y Masten (2006) muestran que la religión y la espiritualidad pueden ofrecer una orientación a la vida con propósitos y valores. Youniss, McClellan y Yates (1999) argumentan que la espiritualidad provee ideales, normas y principios que guían al joven religioso en su formación de identidad y en sus acciones y actitudes hacia el futuro. Otros investigadores (Templeton & Eccles, 2006) distinguen entre la identidad espiritual colectiva que es una identidad aceptada por ser parte de un grupo religioso específico y la identidad espiritual trascendente que es un proceso personal de conectarse con lo sagrado o trascendente. No obstante, Nelson (2009) reconoce que todo sentido de identidad se desarrolla en relación con otras personas; es un proceso de diferenciación e integración conectado a la familia, la comunidad y la cultura.

El grupo organizado en la iglesia puede ayudar a los adolescentes a establecer su identidad y perspectiva espiritual en medio de un contexto pluralista (Pargament & Mahoney, 2005; Youniss, McLellan & Yates,

1999). El grupo religioso puede ofrecer al adolescente un sistema de valores y propósitos en la formación de su identidad (Blakeney & Blakeney, 2006). Al mismo tiempo, el grupo eclesiástico tiende a sancionar o excluir a aquellas ideas o personas que se oponen a las normas del grupo (Pargament & Mahoney, 2005). Investigadores (Laythe, Finkel, Bringle & Kirkpatrick, 2002; Wagener & Malony, 2006) han encontrado también que la religión fundamentalista se relaciona con actitudes de intolerancia y prejuicio.

Sorenson, Grindstaff y Turner (1995) observan niveles más altos de ansiedad en adolescentes que regularmente frecuentan grupos religiosos conservadores y cuya conducta desvía significativamente de las normas del grupo. Los miembros que conscientemente transgreden una norma religiosa pueden experimentar altos niveles de ansiedad y culpabilidad (Mahoney, Pargament, Murray-Swank & Murray-Swank, 2003). Pearce, Jones, Schwab-Stone y Ruchkin (2003) encuentran que en el contexto donde se observa mucha violencia en el entorno, los adolescentes con creencias religiosas más estrictas demuestran una conducta más desviada, posiblemente a raíz de la desilusión con sus creencias.

Se han notado, también, crisis religiosas o espirituales, por ejemplo, conflictos interpersonales entre miembros del grupo, conflictos internos del individuo entre sus ideales y su conducta, y conflictos que la persona percibe como la voluntad o acciones de Dios (Hill & Pargament, 2003). Swanson, Spencer, Dell'Angelo, Harpalani y Spencer (2002) identifican una tendencia en algunos jóvenes religiosos a buscar y

rechazar las discrepancias que encuentran entre los valores predicados en su entorno y lo que observan y experimentan personalmente. Poll y Smith (2003) proponen que si hay una discrepancia entre lo que un individuo cree acerca de Dios y lo que ocurre en la realidad, la persona puede experimentar ansiedad y modificar sus conceptos religiosos o modificar su conducta, por ejemplo, distanciarse espiritualmente. Hill y Pargament (2003) concluyen que las luchas espirituales pueden ser angustiantes pero argumentan que también la búsqueda y las dudas espirituales pueden ser catálisis para el crecimiento y el desarrollo del individuo.

Otro aspecto estudiado de la religiosidad de los jóvenes es el efecto de tener ideales altos. En su análisis de varias investigaciones, Regnerus (2003) encuentra una relación positiva moderada entre la religiosidad y la autoestima; pero también una posible tendencia de perfeccionismo en algunos adolescentes religiosos con ideales altos. Las expectativas altas pueden incentivar a los jóvenes y comunicarles que son personas valiosas y competentes pero los ideales altos también pueden ser fuente de presión (Benard, 2006; Collins & Laursen, 2004; Higgins, 1987). Las expectativas altas pueden prevenir a los jóvenes a que no se involucren en conductas riesgosas (Harris, Duncan & Boisjoly, 2002) pero como reconoce Escobar (2003), un líder evangélico proveniente de Perú, hay otros adolescentes que se frustran y dejan sus iglesias evangélicas por no poder alcanzar los ideales.

Wagener y Malony (2006) argumentan que es posible distinguir entre los aspectos religiosos que le sirven al adolescente para crecer y

los aspectos que son destructivos o que promocionan niveles altos de angustia y desesperación. Por ejemplo, Kneezel y Emmons (2006) diferencian entre los resultados de las dos orientaciones de la incorporación de creencias y conductas religiosas: la introyección y la identificación. La introyección [asimilar creencias religiosas por obligación] está relacionada con síntomas de depresión; y la identificación [la percepción de la elección propia de creencias y conductas religiosas] está asociada con auto-estima alta y menos síntomas de depresión (Kneezel & Emmons, 2006).

En su estudio de grupos de adolescentes católicos en la ciudad de La Plata en Argentina, Fora (2002) concluye que la identidad religiosa se constituye en el tiempo a través de una trayectoria de identificaciones, en el contexto de grupos de pertenencia y con aspectos tanto de ser como de participar. La autora (Fora, 2002) reconoce algunos *costos de la pertenencia* al grupo religioso, por ejemplo, menos tiempo para otras actividades e interacción con familiares y otros compañeros; y la posibilidad de estar catalogado negativamente, lo que podría llevar al adolescente a mantener cierta distancia de los demás.

Los casos particulares de los hijos de pastores de iglesias pueden proveer datos importantes del desarrollo del adolescente en entornos marcados por la religión. Un estudio de hijos de pastores protestantes en EE. UU. (Anderson, 1998) muestra la importancia del tema de las expectativas en familias religiosas. Al preguntar a 487 adolescentes cuáles cosas a ellos les gustan menos de ser hijos de pastores, las tres respuestas con mayor frecuencia en orden fueron: las

altas expectativas que ellos sienten, la frecuencia de mudanzas de la familia y la falta de tiempo juntos como familia (Anderson, 1998). En otra investigación, Eden (2002) encuentra el mismo tema al entrevistar a 25 hijos de pastores y revela que los adolescentes mencionaron primeramente la expectativa de que ellos sean modelos en todo aspecto de su vida; en sus estudios, conductas, amistades y relaciones familiares. Anderson (1998) informa que los hijos de pastores tienden a sentir la presión de altas expectativas pero también varios de los adolescentes de su estudio muestran felicidad al estar en su familia especialmente si los padres establecen una buena relación con sus hijos con amor y les dan la libertad a ser ellos mismos.

2.4.2 El desarrollo espiritual del adolescente y su identidad

Para entender al adolescente en un contexto religioso es necesario contemplar los procesos de desarrollo espiritual (Scarlett, 2006). La etapa de la adolescencia puede ser un tiempo especial en el desarrollo de temas religiosos y espirituales. Varios psicólogos (Erikson, 1968; King & Benson, 2006) entienden que la juventud está caracterizada por la búsqueda de ideologías, sentido, propósito, relaciones y conexiones. Algunos investigadores (Donelson, 1999; King & Boyatzis, 2004) identifican la adolescencia como el período cuando el individuo se interesa por temas espirituales, pero otros (Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch, 2003) ven que es la etapa cuando muchas personas se desconectan de la religión de sus padres. Es importante, entonces, explorar la religiosidad y la espiritualidad de los jóvenes a la luz de los procesos del desarrollo humano.

2.4.2.1 El desarrollo de la fe según Fowler

La teoría de Fowler (1981, 2001) y la de Elkind (1970) representan una línea influyente en las investigaciones del desarrollo espiritual del individuo que entiende la religiosidad como resultado de procesos cognitivos secuenciales. Fowler (1981, 2001) sugiere que la fe religiosa se desarrolla según las etapas introducidas por Piaget (1969) y Kohlberg (1969). Él propone que la fe está compuesta por los valores centrales individuales que contienen las historias o guiones que dan sentido y dirección a la persona (Fowler, 1981). Utilizando entrevistas semi-estructuradas, Fowler (1981; 2001) construye una teoría del desarrollo de la fe en siete etapas que él considera que se organizan en una jerarquía y que son invariantes y secuenciales.

Según Fowler y Dell (2006) el adolescente se halla en la etapa de la fe convencional-sintética en la cual él o ella se enfrenta al proceso de afirmar sus propias creencias pero sin mucha reflexión y en general sus convicciones reflejan los valores de sus amigos y familiares. El adolescente progresa hacia la próxima etapa, la fe individual-reflexiva, caracterizada por el progreso en la formación de la identidad, el desarrollo de sus propios valores, creencias y convicciones y la diferenciación del sistema de valores de los demás. También en la tradición de Piaget (1969), Elkind (1998) enfatiza que los cambios en la etapa de la adolescencia le permiten al adolescente a distinguir entre las formas públicas de la religión y su propia experiencia e interpretación.

Algunos investigadores (Gilligan, 1977; Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch, 2003) cuestionan la utilidad y la operacionalidad de las

etapas elaboradas por Fowler (1981) y argumentan que las investigaciones basadas en las etapas no contemplan el desarrollo particular de la mujer, ni de las culturas fuera de la sociedad norteamericana anglosajona. Streib (2001) hace otra crítica de la teoría de Fowler y argumenta que los fundamentos del desarrollo espiritual del individuo no son tanto los procesos cognitivos sino las experiencias individuales dentro de contextos específicos. Es necesario preguntar, también, si las características de la fe convencional-sintética describen fielmente el desarrollo de la espiritualidad del adolescente. Las investigaciones de Coles (1990), por ejemplo, que estudian las imágenes y experiencias espirituales de niños en varios países y de distintas religiones, muestran niveles más profundas de reflexión y comprensión espiritual que las etapas de Fowler (1981; 2001) indican.

2.4.2.2 La ecología social y la espiritualidad

Regnerus, Smith y Smith (2004) utilizan la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1977; 1979) para explicar que hay varios factores sociales que especialmente influyen la religiosidad y la espiritualidad de los adolescentes: los padres, los amigos y la comunidad que los rodea. En un estudio de 2.379 adolescentes norteamericanos, Martin, White y Perlman (2003) encuentran que la influencia parental religiosa no disminuye durante los años de la adolescencia, sino que se comprueba la importancia de los padres, los amigos y la congregación local en el desarrollo espiritual de los jóvenes.

Con los hijos adolescentes, la influencia religiosa parental puede ser indirecta (Simons, Simons & Conger, 2004) y la influencia aumenta si

la relación con sus hijos es buena y cálida (Granqvist & Dickie, 2006; Smith & Sikkink, 2003). Erickson (1992) habla del rol de los padres de construir sentido espiritual y de *canalizar* o facilitar conexiones entre su hijo y otras influencias religiosas, como por ejemplo, un grupo de pares en la iglesia. También, existe una relación entre la asistencia de los padres a una iglesia y las expectativas que tienen de la conducta moral de sus hijos (Smith, 2003).

Otros factores importantes en la vida del adolescente religioso son sus pares y la comunidad de fe. Baumeister y Leary (1995) argumentan que el deseo humano de pertenecer a un grupo puede ser un factor decisivo en elecciones religiosas, también. La religión puede servir para poner a los adolescentes en contacto con adultos y una comunidad que los apoyan en su desarrollo (Trusty & Watts, 1999). En la comunidad, los adolescentes religiosos tienden a formar amistades con otros jóvenes similares (Simons, Simons & Conger, 2004).

2.4.2.3 La identidad y la espiritualidad

Como ya se notó la adolescencia está marcada por la tarea de formar la identidad y construir los valores propios (Erikson, 1968; Harter, 1990). También es el período cuando más personas hacen compromisos religiosos que en otras etapas vitales (Blakeney & Blakeney, 2006; Granqvist, 2003). Estos datos sugieren que la formación de la identidad interactúa con el desarrollo de la espiritualidad (Lerner, Brentano, Dowling & Anderson, 2002).

Hay intentos de comparar el desarrollo espiritual con los mecanismos de exploración y compromiso según las teorías de Erikson

(1968) y Marcia (1966). En su investigación de la formación de la identidad de adolescentes, Markstrom (1999) encuentra que los adolescentes que asisten a una iglesia con más frecuencia tienen resultados más altos en los estados de compromiso con la identidad [logro y forclusión] y menos en los estados de bajo compromiso [moratoria y difusión] según la teoría de Marcia (1966). En otro estudio, Fulton (1997) muestra la misma relación entre adolescentes religiosos y los dos estados de compromiso con la identidad pero encuentra que la identidad lograda está asociada con la religión intrínseca y la identidad forcluida está relacionada con la religión extrínseca. El autor (Fulton, 1997) concluye que los adolescentes con identidad lograda se identifican con sus compromisos religiosos y los adolescentes con identidad forcluida *heredan* los compromisos. Wasser de Diuk (1997) identifica que generalmente el tipo forcluido de compromiso indica un reflejo de los deseos de los padres u otras figuras de autoridad.

Spilka, Hood, Hunsberger y Gorsuch (2003) escriben del fenómeno de la transformación de la identidad espiritual que se ve mayormente en la adolescencia. Ellos definen esta conversión religiosa como una transformación de la persona, gradual o repentina, y que muchas veces está acompañada por experiencias espirituales. Esta transformación está caracterizada por un cambio fundamental de los intereses o acciones del individuo y la sensación de una nueva dimensión a la identidad (Spilka et al., 2003). Forst (2002) habla de otro tipo de conversión experimentado dentro de los procesos del desarrollo cuando las creencias conocidas desde la infancia comienzan a tener otro sentido

más personal y son reinterpretadas con un nuevo significado durante la adolescencia.

Investigadores (Kirkpatrick & Shaver, 1990; Granqvist, 2003; Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch, 2003) encuentran una relación entre las conversiones repentinas de adolescentes y vínculos inseguros o que vienen de una familia no religiosa. Al analizar 11 investigaciones, Granqvist (2003) concluye que la conversión repentina del adolescente está relacionada con la regulación de su ansiedad y que la conversión gradual representa el proceso de socialización en contextos de relaciones cercanas. Sin embargo, el factor más importante de la manifestación de una conversión podría ser el ambiente religioso y las costumbres y expectativas específicas en ese contexto (Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch, 2003).

2.4.3 Algunas conclusiones y direcciones para la investigación

Seligman y Csikszentmihalyi (2000), pioneros en la psicología positiva, consideran que en este siglo nuevo se podrán construir los factores que permitan a individuos, comunidades y sociedades a desarrollar todo su potencial. Como ya se ha mostrado, los investigadores creen que existen factores en el contexto social que se relacionan con el desarrollo positivo y el bienestar del adolescente (Magnusson & Mahoney, 2003). Varios estudios muestran la importancia y correlación entre las fortalezas internas y externas ofrecidas y apoyadas por el entorno social y que se traducen en resultados positivos en la vida de los jóvenes (Blum & Nelson-Mmari, 2004; Hamilton &

Hamilton, 2004; Reimer, 2003). Sin embargo, aún falta conocimiento sobre los procesos del desarrollo positivo y la conexión entre las fortalezas y el bienestar (Scales & Leffert, 2004). Pollard y Rosenberg (2003) hacen las siguientes interrogantes: ¿Las fortalezas se generalizan a todos los adolescentes en el mismo contexto? ¿Cómo se manifiestan las fortalezas en distintos contextos? ¿Siempre se relacionan las fortalezas con el bienestar?

Como otros autores han sugerido, es importante profundizar en la investigación acerca de los procesos del desarrollo positivo en contextos específicos (Cantor, 2003; Ryff & Singer, 2003; Synder & López, 2007). El ambiente religioso/espiritual es un contexto que tiene potencial para estudiar los procesos que interactúan entre las fortalezas, el bienestar y la ecología social del joven (Muller & Ellison, 2001; Youniss, McClellan & Yates, 1999). Como ya se ha mencionado antes, existen investigaciones que relacionan la religiosidad del adolescente con resultados positivos (Cotton, Larkin, Hoopes, Cromer & Rosenthal, 2005; Francis & Evans, 1996; King & Furrow, 2004) y otras con resultados negativos (Mahoney, Pargament, Murray-Swank & Murray-Swank, 2003; Sorenson, Grindstaff & Turner, 1995; Wagener & Malony, 2006). Hay factores personales que influyen e intervienen en el desarrollo y formación de la identidad como las atribuciones que hace el adolescente y los factores ambientales como familia, amigos y comunidad. Es necesario entonces, entender mejor los procesos entre el contexto religioso y el bienestar del adolescente en su desarrollo.

Una dirección importante de la investigación será indagar sobre los mecanismos de la religión y la espiritualidad en la vida del adolescente y la interacción con las fortalezas manifestadas y el bienestar. Pargament y Mahoney (2005) advierten que la tendencia en el pasado de estudiar el fenómeno de la espiritualidad “a distancia” y con instrumentos de medición simples no es suficiente para entender los procesos espirituales más profundos. Otros investigadores (Blakeney & Blakeney, 2006; Boyatzis, Dollahite & Marks, 2006; Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch, 2003) también reconocen la necesidad de continuar las investigaciones con métodos que permiten conocer más directamente los valores, las perspectivas y las vidas de personas religiosas. Investigadores (Boyatzis, Dollahite & Marks, 2006; Snyder & López, 2007; Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch, 2003) concuerdan que la dirección a seguir es la profundización del conocimiento de los mecanismos y procesos de la espiritualidad en contextos específicos. Zinnbauer, Pargament y Scott (1999) expresan la necesidad de capturar la religión y la espiritualidad *en movimiento*, dentro del contexto personal, social y situacional del individuo.

En su estudio de adolescentes provenientes del estado de Maine, en EE.UU., Boober (2005) investiga el desarrollo de la fe individual de los jóvenes y las fortalezas halladas en su ecología social y que los apoyan en un desarrollo sano. Ella descubrió que los adolescentes de la muestra indican que su fe contribuye a su bienestar de maneras significativas: enriquece su identidad y les da un sentido de propósito; les provee un grupo a donde pertenecer y aprender habilidades para liderar; y les pone

en una comunidad estable y segura de aceptación y amor entre todas las generaciones.

Aunque la investigación de Boober (2005) muestra la posible influencia positiva de la espiritualidad en la vida de los adolescentes, es importante resaltar algunas características del estudio. En primer lugar, la muestra incluye solamente adolescentes de clase media y de iglesias protestantes que tienden a reflejar los valores de la cultura de la mayoría de las personas en su entorno y que tradicionalmente tienen incorporadas las prioridades de presentar a un Dios bondadoso y de apoyar a los adolescentes en su desarrollo (Bendroth, 2002). Aunque la investigación de Boober (2005) provee un modelo metodológico, las conclusiones no pueden generalizarse a otros contextos distintos. Es necesario, entonces, estudiar el desarrollo del adolescente y su espiritualidad en otros contextos. Boober (2005) concluye, también, que faltan más estudios que investiguen el fenómeno de la espiritualidad del adolescente y la interacción compleja entre su desarrollo y el entorno social desde la perspectiva del joven.

La perspectiva de la psicología positiva y el énfasis en apoyar las fortalezas y el bienestar del individuo proveen un fundamento para investigar las preguntas anteriores y observar el fenómeno de la espiritualidad y el desarrollo positivo del adolescente (Peterson & Seligman, 2004). La teoría de Benson (1997) ofrece una orientación dentro del marco de la psicología positiva para seguir la investigación del fenómeno de la espiritualidad del adolescente y sus fortalezas en nuevos contextos. Benson (2004; 2006) habla de la necesidad de hacer

investigaciones enfocadas en la dimensión espiritual del adolescente, especialmente en distintos contextos y culturas para indagar sobre la relación de la vida religiosa del adolescente y el desarrollo positivo. Según él (King & Benson, 2006), el ambiente religioso debe ser un contexto que ofrece múltiples fortalezas y, por ende, donde se manifiesta el bienestar del adolescente.

Un grupo de adolescentes religiosos poco estudiado y que puede servir como fuente de una investigación profunda son los jóvenes evangélicos. En su estudio de adolescentes argentinos, Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci (2006) encuentran que los jóvenes cristianos no católicos, quienes son evangélicos, incrementan su grado de participación en la religión desde el comienzo de la adolescencia. La vida de ellos y su ecología social están rodeadas por temas y significados espirituales (Cárdenas, 2007; Leys, 2007). Las iglesias y las familias evangélicas tienen la expectativa de que los jóvenes incorporen prácticas religiosas en su vida diaria, como lo es la oración y el estudio bíblico (Cárdenas, 2007). Las iglesias evangélicas también enseñan a los padres a que críen a sus hijos a tener fe y a obedecer (Constance, 2004). Los padres sienten la responsabilidad de que sus hijos también crezcan como evangélicos activos y que se comporten correctamente (Downs, 1994; Roldán, 1998). Tanto los varones como las mujeres adolescentes reciben el mensaje de sus familias e iglesias evangélicas que se abstengan de droga, alcohol y sexo prematrimonial (Leys, 2007).

La investigación del contexto espiritual y los procesos de las fortalezas y el bienestar del adolescente religioso pueden guiar a un

mayor conocimiento del desarrollo positivo de los jóvenes. Algunas preguntas para dirigir esta investigación podrían ser: ¿Cómo es el contexto religioso/espiritual desde la perspectiva de los adolescentes? ¿Cómo se construyen las fortalezas en la vida de ellos? ¿Cómo se manifiesta el bienestar de los adolescentes religiosos? Las observaciones que siguen estas interrogantes pueden dar nuevo conocimiento a los procesos que interactúan en la ecología social del adolescente y sus fortalezas y bienestar. Esta investigación intenta indagar sobre algunos aspectos del desarrollo del adolescente y otros factores que puedan interactuar en su formación. El enfoque de este estudio se concentra en avanzar en el conocimiento de factores individuales y ambientales que puedan apoyar al adolescente a crecer sanamente.

Capítulo 3. PLANTEO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y

METODOLOGÍA

3.1 Planteo del problema

La adolescencia se presenta como un período importante en la formación de la identidad y conlleva la prevención de riesgos y la promoción del desarrollo sano (Newman & Newman, 2006; Santrock, 2006). El desarrollo positivo del joven se manifiesta en la presencia de resultados deseados, por ejemplo, el éxito escolar, la abstención del uso de drogas y el bienestar del adolescente (Lerner, Brentano, Dowling & Anderson, 2002). Investigadores (Aspinwall & Staudinger, 2003; Bronfenbrenner, 1979; Magnusson & Mahoney, 2003) afirman que el desarrollo humano es una interacción dinámica entre el ambiente social y el individuo. Según la perspectiva de la psicología positiva, se puede identificar los factores externos del contexto social y los factores internos personales que promueven el desarrollo positivo del adolescente y su bienestar (Blum & Nelson-Mmari, 2004; Hamilton & Hamilton, 2004; Reimer, 2003).

Benson y sus colaboradores (Benson, Galbraith & Espeland, 1999) revelan ocho fortalezas básicas que se relacionan con resultados deseados en el desarrollo del adolescente. Las cuatro fortalezas externas son: apoyo, fortalecimiento, límites y uso constructivo del tiempo; y las cuatro fortalezas internas son: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva. Scales y Leffert (2004) afirman que los adolescentes que integran la mayor cantidad de las ocho

fortalezas en su vida, manifiestan mejores resultados positivos en su desarrollo y bienestar.

Aunque existen varias investigaciones (Benson, 1997; 2002; King & Furrow, 2004; Masten, 2001; Taylor, et al., 2002b) que afirman la relación entre las fortalezas y el bienestar del joven, aún falta más conocimiento sobre los procesos del desarrollo positivo del adolescente y la interacción con la ecología social que lo rodea (Boober, 2005; Boyatzis, Dollahite & Marks, 2006; Snyder & López, 2007). Investigadores (Ratcliff & Nye, 2006; Stokols, 2003) notan que el desarrollo del joven y su bienestar es un proceso complejo y cuestionan la relación directa entre la acumulación de una cantidad de fortalezas y el bienestar. Todavía existe la necesidad de entender las características y los procesos del sistema persona-contexto que promueven el desarrollo positivo y el bienestar del adolescente (Christopher, 2007; Sandage & Hill, 2001; Snyder & López, 2007).

Para comprender mejor los procesos de las fortalezas y el bienestar de los jóvenes algunos investigadores hacen un llamado para estudiar el desarrollo del adolescente en contextos específicos (Cantor, 2003; Magnusson & Mahoney, 2003). Un contexto que ha sido identificado como posible fuente de múltiples fortalezas es el ambiente religioso/espiritual (King & Benson, 2006; Muller & Ellison, 2001; Youniss, McClellan & Yates, 1999). Este entorno tiene el potencial para ofrecer al joven propósito a la vida, un grupo de pertenencia y apoyo (Blakeney & Blakeney, 2006; Pargament & Mahoney, 2005). Aunque hay una relación aparente entre la religión y resultados positivos en el desarrollo del

adolescente (Donnelly, Matsuba, Hart & Atkins, 2006), se observan excepciones a esa relación positiva (Sorenson, Grindstaff & Turner, 1995). Entonces, el contexto religioso puede proveer un ambiente especial para estudiar los procesos complejos en el desarrollo del joven entre el contexto, las fortalezas y el bienestar. Sin embargo, hay poca información todavía en cuanto a la naturaleza del fenómeno de la religiosidad y la espiritualidad en la vida de los adolescentes (Furrow, King & White, 2004). Los jóvenes evangélicos es un grupo poco estudiado cuyo contexto está rodeado por temas y significados religiosos que puede servir como fuente de una investigación sobre la interacción entre el contexto, las fortalezas y el bienestar.

Además, es importante entender los procesos del desarrollo del adolescente dentro del sistema persona-contexto desde la perspectiva del joven (Boober, 2005). Es necesario comprender los significados que los adolescentes asignan a lo que los investigadores llaman fortalezas. Falta escuchar las palabras de los jóvenes para conocer la relación que ellos ven entre su contexto y su bienestar.

El planteo del problema se puede resumir en las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es el contexto religioso/espiritual desde la perspectiva de los adolescentes?
2. ¿Cómo se construyen las fortalezas en la vida de los adolescentes que promueven su espiritualidad y practican la religión, específicamente los adolescentes evangélicos?

3. ¿Cómo se manifiesta el bienestar de los adolescentes que promueven su espiritualidad y practican la religión, específicamente los adolescentes evangélicos?

3.2 Objetivos

Esta investigación plantea tres objetivos específicos para explorar el problema:

1. Entender el contexto y la vida de los adolescentes evangélicos desde la perspectiva de ellos.
2. Investigar las fortalezas que se manifiestan en la vida de adolescentes en el contexto evangélico.
3. Examinar el bienestar de adolescentes en un contexto que ofrece múltiples fortalezas.

3.3 Hipótesis

Esta investigación propone la hipótesis:

Hi: Los adolescentes evangélicos manifiestan múltiples fortalezas internas y externas y demuestran alto bienestar.

La hipótesis nula será:

Ho: Los adolescentes evangélicos no manifiestan múltiples fortalezas internas, ni externas y no demuestran alto bienestar.

3.4 Método

3.4.1 Tipo de estudio

Esta investigación es un estudio descriptivo.

3.4.2 Tipo de diseño

El diseño de la investigación es no experimental, transeccional.

3.4.2.1 La relación entre el problema, el marco teórico y la metodología

Este estudio intenta entender mejor cómo se manifiestan las fortalezas y el bienestar del adolescente en un contexto que tiene el potencial para apoyar su desarrollo positivo, específicamente el ambiente religioso/espiritual. Algunas de las preguntas que guían esta investigación son: ¿Cómo es el contexto religioso/espiritual desde la perspectiva de los adolescentes? ¿Cómo se construyen las fortalezas en la vida de los adolescentes que promueven su espiritualidad y practican la religión? ¿Cómo se manifiesta el bienestar de los adolescentes evangélicos?

La naturaleza de estas preguntas requiere una metodología que pueda indagar sobre el fenómeno desde la perspectiva del sujeto, en este caso el adolescente. La orientación fenomenológica cualitativa es apropiada porque intenta describir los valores, significados, creencias y características del fenómeno desde el punto de vista del sujeto y proveer datos reales y extensos, por ejemplo, a través de la entrevista en profundidad (Shih, 1998). Aunque la comprensión siempre es incompleta, la entrevista profunda permite indagar sobre las experiencias y las interpretaciones del individuo que tiene contacto directo con el fenómeno (Patton, 2002). La investigación fenomenológica cualitativa también es beneficiosa porque intenta describir las manifestaciones del fenómeno dentro del contexto de los sujetos y utiliza las palabras de ellos (Lincoln & Denzin, 2000).

El uso de la entrevista en profundidad permite al sujeto hacer narraciones de su vida que pueden ser útiles para examinar el sentido

que los adolescentes les atribuyen a su vida y experiencias (Boyatzis, 2001; Mattis, Ahluwalia, Cowie & Kirkland-Harris, 2006; Streib, 1999; Yamane 2000). La narración expone el relato de la experiencia y la interpretación personal que el narrador le da a la experiencia (Ganzevoort, 1998; McAdams, 1993, 1995). Al narrar una experiencia, el individuo le asigna sentido y afirma la agencia propia (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990; Habermas & Bluck, 2000; Seligman, 2005). Al escuchar las narraciones, se puede identificar los temas más importantes para el individuo y los factores y motivaciones que contribuyen a sus decisiones e identidad (Archer, 1992). La narración integra las dimensiones cognitivas, emocionales e involucra al individuo y su ecología social (Bruner, 1990; 2004; Garland, 2002; Johnson & Boyatzis, 2006).

El estudio descriptivo, particularmente la entrevista en profundidad, es una técnica apropiada para investigaciones dentro del marco teórico de la psicología positiva. Mahoney (2005) observa que hay una confluencia entre la psicología positiva y los estudios fenomenológicos cualitativos en cuanto al énfasis a la experiencia humana y los significados. Nakamura y Csikszentmihalyi (2005) explican que la entrevista en profundidad permite investigar las dimensiones y los procesos del desarrollo humano, objetivos de la psicología positiva. Las premisas de la psicología positiva sostienen que el individuo funciona y se desarrolla como agente intencional e íntegro dentro del sistema dinámico persona-ambiente (Magnusson & Mahoney, 2003). Por ende, las investigaciones adecuadas para describir el individuo activo en el ambiente multifacético utilizarán técnicas que permitan observar la

complejidad del fenómeno y entenderlo mejor desde la perspectiva del sujeto, un principio del estudio cualitativo (Magnusson & Mahoney, 2003; Snyder & López, 2007).

Dado que el centro de esta investigación es la experiencia vivida de los adolescentes, sus fortalezas y bienestar desde la perspectiva de ellos, la orientación fenomenológica cualitativa será apropiada para seguir la investigación. Sin embargo, hay otras técnicas que pueden enriquecer el estudio del bienestar de los adolescentes. El uso de técnicas cuantitativas dentro de una investigación fenomenológica cualitativa puede fortalecer el entendimiento de conceptos teóricos y completar mejor las distintas dimensiones del fenómeno (Petracci & Kornblit, 2004; Shih, 1998). Es importante reconocer que la función de la parte cuantitativa no es validar los datos sino que la función es agregar otra mirada a una descripción más comprehensiva (Patton, 2002; Shih, 1998; Tolman & Szalacha, 1999).

En el caso de esta investigación, se utilizan dos técnicas agregadas a la entrevista en profundidad; la Escala BIEPS-J, Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes (Casullo, 2002), y un listado de descripciones de los adolescentes [ver sección 3.4.7 de las variables e instrumentos]. El propósito del uso de estas dos técnicas es generar una descripción más extensa y completa de los adolescentes de la muestra para comprender mejor el fenómeno de su desarrollo. El objetivo de incluirlas no es validar la escala o los datos, ni indicar cómo se relacionan las variables. La inclusión de técnicas cuantitativas tampoco es para comparar la muestra a un grupo de control o evaluar el grado de relación

entre variables, sino que el objetivo es proveer una descripción más completa. Es importante recordar, también, que el estudio descriptivo no muestra relaciones causales. Aun con estas limitaciones, es beneficioso incluir datos cuantitativos en la investigación descriptiva para presentar la información más completa posible (Patton, 2002).

Un ejemplo de la inclusión de técnicas cuantitativas en un estudio cualitativo es la investigación de Tolman y Szalacha (1999) que indaga sobre las experiencias de adolescentes mujeres en cuanto a sus deseos y su sexualidad. Las investigadoras utilizan la entrevista en profundidad con 30 mujeres jóvenes e incluyen un análisis cuantitativo del grado de estar expuestas a violencia. Tolman y Szalacha (1999) concluyen y muestran con su estudio que la inclusión de una parte cuantitativa a la investigación cualitativa es útil para formar una descripción más completa del fenómeno.

Para indagar más extensamente sobre el desarrollo del adolescente se incluye el análisis de otros posibles factores importantes, específicamente las variables de sexo y nivel socioeconómico. Se evalúa también la situación particular de los hijos de pastores, siendo un contexto especial influenciado en gran manera por la religión.

3.4.2.2 La interpretación de datos descriptivos sin un grupo de control

En un estudio experimental, donde al grupo experimental se le expone a la variable independiente y al grupo de control no se le presenta a la variable independiente, es posible concluir que las diferencias entre los grupos se deban a la presencia o ausencia de la variable

independiente (Hernández Sampieri, 1998). En este tipo experimental se podría atribuir las diferencias entre los grupos al efecto de la variable.

En el caso de la investigación descriptiva, con un diseño no experimental, el objetivo no es comparar dos grupos para ver si el grupo que fue expuesto a la variable independiente difiere del grupo que no fue expuesto. Por ende, la investigación descriptiva no utiliza un grupo de control, sino que se utilizan técnicas que puedan dar descripciones extensas y comprehensivas, por ejemplo, la entrevista en profundidad. Como ya se ha observado, la inclusión de partes cuantitativas puede enriquecer y completar mejor las descripciones. Sin embargo, la ausencia de un grupo de control no permite que se generalicen las conclusiones de la investigación a otros grupos o condiciones, tampoco muestra relaciones causales (Patton, 2002).

En esta investigación descriptiva, la ausencia de un grupo de control significa que no es posible hacer comparaciones entre los adolescentes de la muestra y otros adolescentes y que no es posible mostrar relaciones causales. Específicamente, el objetivo de este estudio no es comparar el desarrollo de adolescentes evangélicos al desarrollo de otros adolescentes. La meta de esta investigación tampoco es mostrar una relación causal entre la religiosidad o la espiritualidad del adolescente y la manifestación de ciertas variables en el desarrollo del adolescente, sino que es conocer y comprender mejor el fenómeno del desarrollo del adolescente, especialmente en relación con la manifestación de fortalezas y bienestar en su contexto religioso/espiritual.

3.4.2.3 *El estudio descriptivo y la muestra intencional*

El propósito del estudio también determina la composición de la muestra. Dado que el objetivo del estudio descriptivo es entender mejor el fenómeno bajo investigación y describir sus dimensiones de la forma más completa posible, la muestra típica en este tipo de investigación es la muestra intencional o dirigida que es una muestra seleccionada con propósito (Patton, 2002). Se seleccionan sólo algunos casos que puedan dar abundante información acerca del fenómeno. Al estudiar los casos, se puede explorar y aprehender las múltiples dimensiones del fenómeno.

Las técnicas cuantitativas utilizan muestras numerosas y probabilísticas para poder hacer generalizaciones a la población. A diferencia con las técnicas cuantitativas, la investigación cualitativa típicamente utiliza la muestra seleccionada con propósito para poder generar abundantes datos acerca del fenómeno estudiado (Patton, 2002). La muestra no probabilística de un estudio descriptivo no permite hacer generalizaciones, pero las características de la muestra permiten profundizar el entendimiento y la comprensión de las dimensiones del fenómeno.

En el caso de esta investigación, el objetivo es indagar sobre la ecología social, las fortalezas y el bienestar de los adolescentes en un contexto religioso/espiritual. Este objetivo dirige la selección de una muestra intencional de adolescentes religiosos y espirituales [ver sección 3.4.5].

3.4.3 Universo

Generalmente se considera la adolescencia la etapa del desarrollo que comienza con la pubertad y termina al asumir roles adultos (Damon, 2004). En este estudio el universo son los adolescentes evangélicos en la edad que normalmente corresponde a la etapa de la elaboración de su identidad, entre 13 y 18 años, y que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en el conurbano Bonaerense. Los términos “adolescente” y “joven” se intercambian para referirse al mismo sujeto de los dos sexos.

3.4.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la investigación son adolescentes que se identifican como evangélicos y asisten a una iglesia afiliada con la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina [ACIERA], una alianza entre varias denominaciones y congregaciones locales evangélicas (ACIERA, 2007).

3.4.5 Muestreo y criterios de inclusión y exclusión

Se empleó una muestra intencional con un recorte especial, dado que se recogieron los datos de adolescentes voluntarios que concurrían a iglesias evangélicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en el conurbano Bonaerense. Participaron en el estudio 42 adolescentes que asistían a iglesias afiliadas con la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina [ACIERA]. A los padres se les informó por medio de una carta sobre el tema de la investigación y las tareas que se realizarían. Se solicitó el consentimiento escrito de los padres y uno o los dos padres de cada participante firmaron el formulario para dar su permiso.

3.4.5.1 La muestra intencional

En este estudio descriptivo la técnica principal es la entrevista en profundidad con una muestra intencional de adolescentes religiosos y espirituales. Se eligió una muestra intencional de adolescentes evangélicos de Buenos Aires por los factores de su vida y contexto que pueden ser fuente de investigación profunda acerca de la interacción entre el ambiente, las fortalezas y el bienestar. Se eligió la muestra por la semejanza entre las normas, creencias y prácticas de los grupos. Por ejemplo, todos los grupos representados en la muestra tienen grupos específicos para los adolescentes que típicamente se reúnen con líderes adultos los sábados en donde cantan, tocan música, estudian la Biblia, oran, juegan, charlan y pasan tiempo juntos.

Todos los adolescentes de la muestra participaban activamente en iglesias afiliadas con La Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina [ACIERA], la organización que agrupa iglesias evangélicas. Las iglesias evangélicas son iglesias cristianas protestantes que se caracterizan por su énfasis en el estudio bíblico y particularmente en el evangelio como norma de vida privada y pública y en la experiencia personal de la conversión (Enciclopedia Hispánica, 1991). Goodman (1991) describe el enfoque de la iglesia evangélica como la participación de los miembros, la expresión emocional, las conexiones fraternales y la relación personal entre el individuo y Dios. Las iglesias evangélicas predicán los valores del amor, la humildad, la paciencia, la bondad y el dominio propio (Kenneson, 2004).

Las creencias y los valores del contexto de los adolescentes de la muestra se manifiestan en los principios compartidos entre las iglesias representadas. La organización de ACIERA reúne iglesias evangélicas con el propósito de la unidad del pueblo de Cristo, a la evangelización, las misiones, y el servicio social (ACIERA, 2007). ACIERA apoya a la juventud evangélica y en 2005 ayudó a proponer un *manifiesto* de valores y principios (ACIERA, 2005). El *manifiesto* declara que la juventud evangélica afirma que los valores del amor al prójimo; la prioridad de la educación y la valoración de la cultura en todos los ámbitos; el pensamiento crítico y la investigación científica; la procreación responsable; el valor de la vida; la prevención de adicciones; la libertad de expresión, la cultura de paz y los derechos humanos; los principios de disciplina, sacrificio y esfuerzo; el respeto de las instituciones familiares y públicas; y los valores de la honestidad, transparencia, justicia social y equidad (ACIERA, 2005).

Las normas dentro del ambiente de los adolescentes de la muestra se manifiestan en las costumbres y expectativas semejantes entre los grupos representados. Las iglesias y los líderes evangélicos incentivan tanto a los varones como a las mujeres adolescentes a abstenerse de la droga, el alcohol, el boliche, el sexo prematrimonial y a obedecer y tener fe (Leys, 2007). Los jóvenes reciben mensajes acerca de la importancia de orar, estudiar la Biblia y entender que la meta es su relación personal con Dios y no simplemente el cumplimiento de reglas religiosas (Cárdenas, 2007). Los adolescentes evangélicos son enseñados que muchos de los valores y prácticas de las distintas culturas adolescentes

van en contra de los valores cristianos y que ellos deben adoptar “un estilo de vida distintivo con nuevos valores y formas de conducta” (Somoza, 2007). Los líderes evangélicos motivan a los jóvenes que sueñen en grande y que sepan que su vida tiene valor y propósito (Gebel, 2007).

Se reconoce que los adolescentes evangélicos pueden sentirse diferentes de sus pares no evangélicos. Una líder evangélica los anima y escribe, “el mundo habrá de ser realmente impactado cuando nosotros ocupemos con valor, seguridad y confianza el lugar que debemos ocupar, no como pidiendo perdón por ser diferentes, sino orgullosos (si existiera un buen sentido de esta palabra), seguros y cómodos en ser definitivamente diferentes” (Gilmartin, 2007, p. 1).

3.4.5.2 El tamaño de la muestra

En estudios descriptivos no hay reglas del tamaño de la muestra, sino que la norma es un grupo pequeño homogéneo que permita profundizar la exploración de datos sobre el fenómeno bajo investigación (Patton, 2002). El criterio normal para el tamaño de la muestra es la redundancia de datos, o sea, cuando nuevos casos no proveen datos novedosos (Patton, 2002). Jones, Manzelli y Pecheny (2004) explican que el criterio para establecer el tamaño del muestreo, la saturación teórica, significa que no se hallará información adicional para formar más propiedades de las categorías de datos.

Un ejemplo de este procedimiento es el estudio cualitativo de Tolman y Szalacha (1999) donde las autoras utilizan la entrevista en profundidad con 30 mujeres adolescentes y agregan una parte

cuantitativa para indagar sobre los deseos y la sexualidad de mujeres jóvenes. Las autoras (Tolman & Szalacha, 1999) argumentan que el tamaño de 30 participantes es suficientemente numeroso para hacer un análisis estadístico y adecuadamente pequeño para conseguir datos narrativos abundantes y extensos. Otro ejemplo de un estudio modelo cualitativo es la investigación que Jones, Manzelli y Pecheny (2004) hace sobre la vida cotidiana de personas con VIH/Sida y con hepatitis C. Ellos también utilizan la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de datos y trabajan con una muestra intencional de 20 personas, según el criterio de saturación teórica.

La propuesta aceptada inicial de esta investigación fue un tamaño de 40 adolescentes, un número anticipado según los estudios modelos. Para determinar el número de participantes este estudio siguió el concepto de saturación teórica, considerando los criterios de propósito teórico y relevancia. Después de hacer 33 entrevistas para este estudio no se agregó ninguna dimensión más en todas las categorías del análisis, indicando que no se halló información adicional para formar más propiedades de las categorías de datos. Aunque se encontró la saturación teórica después de 33 sujetos, para asegurar el cumplimiento del criterio de la saturación teórica y para indagar más profundamente, la investigación utilizó un tamaño de 42 sujetos, superando la propuesta inicial y el criterio normal de la redundancia de datos.

Para generar una descripción más extensa y completa del bienestar de los adolescentes de la muestra, se aplicó la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002). La inclusión de esa técnica cuantitativa en la

investigación permite comprender mejor el bienestar de los 42 jóvenes de la muestra.

3.4.5.3 Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron en el estudio los adolescentes que se habían identificado como evangélicos y que habían asistido a una iglesia evangélica por lo menos durante el último año y al menos dos veces por mes durante ese período. No se incluyó en la investigación a ningún sujeto que no hubiera asistido a su iglesia con la frecuencia especificada y que no se identificara como evangélico aunque asistiera a una iglesia. Además de cumplir con el criterio de inclusión de asistencia a las reuniones generales de su iglesia [los cultos], todos los participantes asistían regularmente [por lo menos una vez por mes] a otra reunión en su iglesia específicamente para adolescentes, por lo tanto, todos los participantes de la investigación eran asistentes a una iglesia evangélica y también integrantes de un grupo de adolescentes en su iglesia.

3.4.6 Un ejemplo metodológico

Una investigación que trata el fenómeno de la religiosidad y la espiritualidad en la adolescencia con objetivos similares a este estudio es la investigación de Boober (2005) de la Universidad de Maine, Estados Unidos. La autora (Boober, 2005) propone como objetivos estudiar los factores salugénicos que contribuyen al desarrollo positivo de los adolescentes y explorar las maneras en que la espiritualidad de los adolescentes y sus comunidades de fe actúan como fortalezas.

Boober (2005) utiliza el tipo de estudio descriptivo para cumplir con sus objetivos. Se usan una técnica cualitativa y tres instrumentos

cuantitativos para indagar sobre el fenómeno de la espiritualidad de los adolescentes, sus comunidades de fe y sus fortalezas. Se hacen entrevistas en profundidad con todos los adolescentes participantes como técnica cualitativa. También, se utilizan tres escalas con formato de respuesta tipo Likert: la Escala Perfil de Fortalezas del Desarrollo [Developmental Assets Profile, DAP] con 58 ítems (Search Institute, 2004); la Escala de la Universidad de Duke del Índice de la Religión [Duke University Religion Index, DUREL] con 2 ítems (Koenig, Parkerson & Meador, 1997); y la Escala de Motivación Intrínseca Religiosa [Intrinsic Religious Motivation Scale] con 10 ítems (Hoge, 1972). La investigadora explica que el uso de múltiples técnicas en la metodología responde al objetivo de proveer descripciones extensas y profundas.

La muestra en el ejemplo del estudio tipo descriptivo de Boober (2005) es una muestra intencional dado que la autora elige a los participantes según su acción religiosa y su habilidad de proveer datos extensos relacionados con el fenómeno de la espiritualidad y con sus experiencias en las comunidades de fe. En total, 18 adolescentes entre las edades de 12 y 19 años participan en el estudio de Boober (2005), 12 mujeres y 6 varones.

La metodología del estudio de Boober (2005) sirve para cumplir con los objetivos de la investigación y permite describir las complejidades del desarrollo de los adolescentes y las maneras en que la espiritualidad de los adolescentes y sus comunidades de fe actúan como fortalezas. El estudio de Boober (2005) es un ejemplo del uso de la muestra intencional

y la entrevista en profundidad en un estudio tipo descriptivo similar a esta investigación.

3.4.7 Variables e instrumentos

3.4.7.1 La entrevista en profundidad

Este estudio utilizó la entrevista en profundidad para describir cómo son los adolescentes evangélicos en cuanto a su ecología social, experiencias y significados religiosos y espirituales, identidad, fortalezas y bienestar [las variables]. Era una entrevista semi-dirigida con preguntas abiertas y cerradas. Para asegurarse de que los temas clave sean explorados, se desarrolló un guión de la entrevista (Taylor & Bogdan, 1987). Se entendió que el guión no era un protocolo estructurado, sino que servía para orientar la entrevista con libertad para explorar los temas y formar las preguntas dentro de un estilo conversacional (Patton, 1980).

Se diseñó el guión de la entrevista en cuatro ejes que corresponden a las cuatro variables: la ecología social, las experiencias y los significados religiosos y espirituales, las auto-descripciones y las fortalezas [Apéndice A]. Se efectuó un juicio de expertos y dos psicólogos revisaron el guión y se hicieron los cambios sugeridos. Después de las primeras cinco entrevistas, se les mostró el guión de la entrevista y se les entregó un breve cuestionario a los primeros cinco adolescentes participantes para averiguar cuáles preguntas ellos no habían entendido y cuáles ellos cambiarían o agregarían. También, se les pidió verbalmente sus sugerencias de cambios. Todos los primeros cinco participantes respondieron que habían entendido las preguntas y que no tenían sugerencias para cambiar el guión. No se hicieron más cambios al guión.

3.4.7.1.1 Variable: La ecología social [Eje 1]

Se diseñaron preguntas para valorar la manera en que los adolescentes describen sus relaciones y cómo ellos perciben sus vínculos en la familia, la escuela y la iglesia. Las relaciones sociales pueden influenciar la construcción de la identidad (Baumeister & Muraven, 1996; Erikson, 1972, 1979) y los compromisos religiosos y espirituales (Erickson, 1992; Muller & Ellison, 2001; Regnerus, Smith & Smith, 2004).

3.4.7.1.2 Variable: Las experiencias y los significados religiosos y espirituales [Eje 2]

La religión y la espiritualidad son conceptos complejos y no hay definiciones consensuadas (King & Boyatzis, 2004). Esta investigación partió del constructo de la religiosidad como el seguimiento de las prácticas y las creencias de una tradición o doctrina de lo sagrado (King & Boyatzis) y de la espiritualidad como la capacidad de experimentar una trascendencia mayor a uno mismo y sentirse conectado con los demás y con lo trascendente (Benson, Scales, Sesma & Roehlkepartain, 2005). Las preguntas en este eje intentaron explorar las definiciones y los significados que los participantes les dan a la espiritualidad y a la religiosidad y descubrir cómo ellos entienden sus propias experiencias religiosas y espirituales. Se definió operacionalmente “evangélico” como aquel que asiste a una iglesia perteneciente a la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina [ACIERA] y quien se identifica como un evangélico.

3.4.7.1.3 Variable: Las auto-descripciones y la identidad [Eje 3]

Erikson (1968) y Blos (1962) conceptualizan el desarrollo de la identidad como un sistema y proceso interno que diferencia e integra dimensiones personales y sociales. Marcia (1966) enfatiza las dos dimensiones de exploración y compromiso. Investigadores (Archer, 1992; Waterman, 1992) reconocen que no hay una definición definitiva de la identidad y que es difícil operacionalizar una definición. Sin embargo, se propone que la identidad es un conjunto de definiciones que una persona se atribuye a sí mismo y que incluye sus roles, reputación, valores, valuaciones y planes (Baumeister & Muraven, 1996).

En esta investigación se definió la variable identidad como los jóvenes se definen; dónde se sienten más cómodos para ser ellos mismos; cómo se sienten siendo evangélicos y relacionándose con personas no evangélicas; cómo piensan que otras personas los describirían y sus planes para el futuro. El guión de la entrevista incluyó preguntas para indagar sobre estos temas. Este eje también apunta a observar cómo los adolescentes integran sus ideologías y prácticas religiosas y espirituales a la construcción de su auto-descripción.

Según Benson (2002), la identidad positiva es una de las cuatro fortalezas internas. Sin embargo, en esta investigación se trata el área de la identidad como una variable separada de las otras fortalezas por la importancia del tema de la identidad en el desarrollo del joven. La variable de las auto-descripciones de los adolescentes se investigó también utilizando las palabras que ellos usaron para describirse. Se

solicitaron a los adolescentes que anotaran todas las palabras [características o adjetivos] que puedan describir a ellos mismos.

3.4.7.1.4 Variable: Las fortalezas [Eje 4]

Siguiendo a Benson, Galbraith y Espeland (1999) las entrevistas tomaron en cuenta las referencias a la presencia y a la función de las fortalezas externas que siente el joven en cuanto a las cuatro categorías: apoyo de su familia y de otros adultos; seguridad de su valor y aceptación [fortalecimiento]; límites y expectativas positivas de parte de su familia, otros adultos y sus pares; y oportunidades para hacer actividades constructivas con su tiempo. Se tomó en cuenta también la presencia y la función de las cuatro fortalezas internas (Benson, et al., 1999): motivación y compromiso para estudiar y completar las tareas escolares; valores positivos como compasión, honestidad y responsabilidad; capacidad social para actuar, por ejemplo, planificar, tomar decisiones y resolver conflictos; y una identidad positiva [esta dimensión se trató en Eje 3].

3.4.7.2 Variable: La percepción del bienestar

3.4.7.2.1 La entrevista en profundidad

Se estudió la variable del bienestar psicológico, conceptualizada como el grado en el que una persona evalúa favorablemente su vida en general (Veenhoven, 1991). La variable del bienestar se estudió a través de las respuestas de la entrevista en profundidad. Se contemplaron las cuatro dimensiones propuestas por Ryff y Singer (2003) que más corresponden con la experiencia del adolescente y que también son las dimensiones de la Escala BIEPS-J: vínculos, aceptación de sí mismo,

proyectos y control. La dimensión de vínculos expresa la habilidad para establecer relaciones interpersonales. El tema de la aceptación de sí mismo se refiere a la capacidad de conocer los distintos aspectos de uno mismo y poder aceptarse y sentirse bien con uno mismo. El área de proyectos muestra la aptitud de tener metas y encontrar significado a la vida. La dimensión de control de situaciones contempla la competencia de manejar el ambiente para resolver problemas y satisfacer necesidades.

3.4.7.2.2 La Escala BIEPS-J

Los participantes también respondieron a la Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes Adolescentes (BIEPS-J, Casullo, 2002). Este instrumento toma como fundamento las propuestas teóricas de Ryff y Keyes (1995). Es una escala de 13 ítems con formato de respuesta tipo Likert [tres opciones] que queda conformada sobre la base de cuatro dimensiones: control de situaciones, vínculos psicosociales, proyectos personales y aceptación de sí mismo (Castro Solano, 2002). Se hizo una serie de estudios correlacionales con algunas pruebas que miden bienestar y síntomas patológicas y se verificó la correlación negativa y estadísticamente significativa entre los resultados de la BIEPS-J y las puntuaciones en las escalas que miden la sintomatología patológica y se encontró una relación positiva entre los resultados de la BIEPS-J y las puntuaciones de escalas de satisfacción (Casullo, 2002). Se hizo otro estudio para verificar la validez y la confiabilidad de la Escala BIEPS-J con una muestra de adolescentes de la ciudad de Lima, Perú (Martínez & Morote, 2002) y otro con una muestra de adolescentes del País Vasco y

de la Comunidad Valenciana (Crus, Marganto, Montoya & González, 2002). Después de analizar las varias investigaciones, se concluyó que la Escala BIEPS-J es una técnica válida y confiable para la evaluación de la percepción subjetiva del bienestar psicológico de los adolescentes argentinos (Casullo, 2002).

En esta investigación se definió operacionalmente la variable alto bienestar como respuestas positivas en la entrevista según las cuatro dimensiones propuestas por Ryff y Singer (2003) y un puntaje más alto que el de la muestra de adolescentes argentinos en la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002).

3.4.8 Procedimiento

Se les solicitó a los líderes de 10 iglesias evangélicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el conurbano norte Bonaerense cooperación para realizar esta investigación. Una iglesia no participó por falta de adolescentes congregantes. A las otras nueve iglesias les entregaron cartas que explicaban el estudio a los adolescentes involucrados en su iglesia y que cumplían con los criterios de inclusión. Otra carta a los padres presentaba la investigación y les pedía su consentimiento escrito para que su hijo o su hija participara. En total, la autora entrevistó a 42 adolescentes, todos voluntarios quienes cumplían con los criterios y cuyos padres [uno o los dos] también estaban dispuestos a que su hijo o hija participara. Los líderes de los adolescentes en las iglesias posibilitaron el contacto entre los participantes y la investigadora.

Para determinar el número de entrevistas, se siguió el concepto de saturación teórica, considerando los objetivos de la investigación y la relevancia. Todos los encuentros fueron hechos en privado en un aula o lugar apartado dentro de las instalaciones de las iglesias participantes. La entrevista comenzó con una presentación de la investigadora y agradecimiento al adolescente por su participación. Las entrevistas se desarrollaron en un único encuentro con cada adolescente, con un promedio de duración de 35,86 minutos [D.T. = 14,35]. Se le explicó al participante que sus respuestas eran todas libres y confidenciales, que su nombre no se difundirá. El encuentro consistió en tres partes; la entrevista en profundidad, el pedido que el adolescente escribiera en un papel las palabras que lo caracterizaban y la administración de la Escala BIEPS-J.

Para todas las pruebas estadísticas, el nivel de significancia se fijó a priori en 0,05.

3.4.8.1 La entrevista en profundidad

La entrevista comenzó con la explicación de que todas las respuestas eran libres y confidenciales. Se les pedía a los adolescentes permiso para grabar la entrevista. El guión de la entrevista servía para estructurar las áreas generales a cubrir con cada participante. Al terminar, se anotaron memorandos para describir las observaciones hechas durante la entrevista. Todas las entrevistas fueron grabadas y después transcritas textualmente por tres personas.

3.4.8.2 *El listado de características*

Se solicitó a los adolescentes que anotaran en un papel todas las palabras [características o adjetivos] que puedan describirles.

3.4.8.3 *La Escala BIEPS-J*

Los adolescentes contestaron los 13 ítems con formato de respuesta tipo Likert donde hay tres opciones; de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, y en desacuerdo.

3.4.9 Análisis de datos

3.4.9.1 *La entrevista en profundidad*

Patton (2002) explica que el procedimiento cualitativo típicamente contiene tres partes: la observación naturalista y holística, la recolección de datos cualitativos y el análisis del contenido. En esta investigación, se siguió principalmente el modelo de Jones, Manzelli y Pecheny (2004), para hacer el análisis del contenido de las entrevistas.

Para comenzar el análisis, se leía repetidamente las transcripciones textuales de las entrevistas con el propósito de acceder al universo de significados de los entrevistados sobre su ecología social, identidad, fortalezas y bienestar. Se anotaron los temas emergentes y los conceptos centrales mientras hubo una continua interacción entre la conceptualización teórica, las observaciones en los memorandos y los relatos transcritos. Otro psicólogo experimentado en el tema revisó los datos y dio una perspectiva en general de los temas centrales emergentes. Se construyeron categorías centrales iniciales orientadas a los objetivos de la investigación, según el esquema del guión y los temas que fueron apareciendo en el proceso de la lectura y anotación de cada

una de las entrevistas. Estas categorías formaron el manual inicial de códigos.

Se asignó un número a cada respuesta o párrafo y se codificaron todos los datos a la categoría que describía el contenido y se reunieron los datos codificados pertenecientes a cada categoría. Se decidió llamar a las propiedades de cada categoría central, *dimensiones*, para representar las diferentes maneras en que los adolescentes hablaron de cada categoría. Se volvieron a leer las entrevistas y se procedió a construir las dimensiones de las categorías que permitieran revelar las estructuras conceptuales de los significados de los entrevistados. Se agregaron las dimensiones para cada categoría al manual de códigos. Se codificaron todos los datos a partir del nuevo manual. Al ver la similitud entre dos categorías, por tres veces se unieron las dos categorías en una. Se revisaron los datos que sobraron y se planteó una nueva dimensión dentro de una categoría. En cuatro ocasiones, se unieron dos dimensiones en una al analizar el alcance de las dimensiones. Se hicieron los cambios en la codificación según las nuevas dimensiones de las categorías y luego se codificaron las entrevistas en función de las nuevas categorías y dimensiones.

Después de un lapso de tiempo de tres meses de no ver los códigos, se leían los relatos y se codificaron los datos nuevamente. Se comparó la diferencia entre la primera codificación y la segunda. Hubo una concordancia exacta en todas las categorías con la excepción de una, la de las definiciones de la religiosidad y la espiritualidad, donde sobraron datos. Se vio la necesidad de agregar dos dimensiones en esa

categoría. Se refinó el esquema de codificación, haciendo que los códigos se ajustaran a los datos y se codificó nuevamente la categoría de las definiciones de religiosidad y espiritualidad.

Después de hacer los ajustes, otra psicóloga con experiencia en el tema y en la disciplina de investigación revisó los datos y las categorías y dimensiones. Se sugirió una modificación donde se combinaron dos categorías en una. Después de hacer el cambio, la psicóloga revisora y la autora quedaron de acuerdo con la codificación de los datos en las categorías y dimensiones. Se repasaron nuevamente las categorías y las dimensiones para comprobar la homogeneidad interna y la heterogeneidad externa. Se acordó en que los datos pertenecían a las categorías y dimensiones asignadas [homogeneidad interna] y que las diferencias entre las categorías y dimensiones eran claras [heterogeneidad externa]. Se generó una clasificación consensuada.

En total quedaron 18 categorías, 6 subcategorías [Apéndice B] y entre 3 y 7 dimensiones para cada categoría y subcategoría. Luego se codificaron las entrevistas nuevamente en función de las categorías y dimensiones finales. Según el ejemplo de la investigación cualitativa de Jones, Manzelli y Pecheny (2004), se hicieron matrices de datos para las categorías con el fin de permitir la sistematización de la información [Apéndice C].

Se analizó el contenido de cada entrevista [análisis horizontal] para reconstruir la información de cada caso y se estudiaron las categorías [análisis vertical] para comparar las diferencias entre las respuestas de todos los participantes. Se hacían conclusiones basadas

en la preponderancia de los datos y se buscaban casos negativos que refutaran la hipótesis para refinar y ajustar las teorías y proposiciones. Se utilizaron distribuciones de frecuencias para comparar los porcentajes de aparición de las respuestas.

En todas las categorías se distinguían entre las respuestas de las mujeres y los varones para hacer una descripción más completa del fenómeno bajo investigación. También se observaban las respuestas de la submuestra de los hijos de pastores para indagar más profundamente sobre el contexto familiar religioso. Para determinar si existían diferencias por sexo y ocupación del jefe de hogar se usó la prueba Chi Cuadrado, una prueba no paramétrica para evaluar la relación entre dos variables nominales (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 1998). Las diferencias entre esas variables fueron analizadas con el paquete estadístico SPSS, versión 11.5.

En esta investigación, cuando se citan las palabras exactas que usaron los adolescentes, se identifica al adolescente por su sexo y edad.

3.4.9.2 El listado de características

De forma independiente, dos psicólogas dividían las palabras que anotaron los adolescentes en tres categorías: características deseables [por ejemplo, sociable] características no deseables [por ejemplo, enojadizo] y características neutras o que no son cualidades personales [por ejemplo, le gusta fútbol]. Entre las dos evaluadoras, hubo una concordancia de 97.5% de las palabras asignadas en las categorías para las características deseables y no deseables. Se pusieron de acuerdo

donde hubo una diferencia y se codificaron todas las palabras nuevamente.

3.4.9.3 La Escala BIEPS-J

Se observaron primeramente las estadísticas descriptivas (la media y la desviación típica) de la muestra estudiada en las sub-escalas y la escala total BIEPS-J (Casullo, 2002). Para la comparación de los resultados de la BIEPS-J según las variables de sexo, edad y ser hijo de pastor o no, se utilizó la U de Mann Whitney, una prueba no paramétrica para variables ordinales y dos grupos independientes (Guilford & Fruchter, 1978). En el caso de comparar los resultados según la ocupación del jefe de hogar, se utilizó la prueba Kruskal-Wallis, una prueba no paramétrica para variables ordinales y más de dos grupos independientes. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 11.5.

3.4.9.4 Validez y confiabilidad

El propósito de la entrevista en profundidad es discernir cómo las personas construyen su mundo de experiencias y significados a través de sus relatos (Patton, 1987). La investigación cualitativa intenta “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez Serrano, 1994, p. 302). Los estudios cualitativos, no obstante, cuentan con una serie de desafíos en cuanto a la validez y la replicabilidad de los resultados (Anfara, Brown & Mangione, 2002). Se reconoce que ninguna técnica se halla libre de prejuicios, que la objetividad pura es imposible y que sólo se espera aproximarse un poco

más al conocimiento de un tema a través de métodos variados (Pérez Serrano, 1994). Sin embargo, hay investigadores (Anfara et al., 2002; Barbour, 2001; Hisada, 2003) que argumentan que existen procedimientos apropiados para contemplar el problema de la validez y la confiabilidad en estudios cualitativos. Esta investigación tomó en cuenta el desafío de formular con precisión los conceptos [validez] y presentar resultados que representan algo generalizable y repetible [confiabilidad] según modelos elaborados para estudios cualitativos (Anfara, et al., 2002; Hisada, 2003; Patton, 1987).

Para establecer la validez interna que apunta a datos creíbles, esta investigación intentó utilizar observaciones prolongadas y relaciones de confianza con los participantes. La investigadora intercalaba las entrevistas en las nueve iglesias participantes para crear más confianza y estar más familiarizada con el contexto. El hecho de entrevistar a los adolescentes de la misma iglesia en diferentes momentos también permitía recoger datos de tiempos variados. La validez externa se refiere a la transferencia a otros contextos. Este estudio utilizó una muestra intencional con un recorte especial y buscó hacer una descripción densa y exhaustiva del contexto y de los participantes. También, el guión de la entrevista y el análisis de contenido partieron de una conceptualización ya elaborada. Para establecer la confiabilidad que apunta a la consistencia y replicabilidad, se revisaron los datos y las categorías en dos tiempos separados por tres meses, otro psicólogo dio una perspectiva general de los datos y otra psicóloga hizo una revisión de los hallazgos.

Las conclusiones en la investigación cualitativa no son pruebas definitivas, sino interpretaciones plausibles. Taylor y Bogdan (1984) proponen que es imposible que el investigador evite sus propios compromisos y preconcepciones, pero que el mejor control de las parcialidades sea la auto-reflexión crítica. Anfara, Brown y Mangione (2002) sugieren el mismo método de reflexión y agregan la necesidad de que el investigador explique su procedimiento y su postura. Al estar consciente del desafío de mantener una perspectiva abierta en un escenario familiar, la investigadora hizo las entrevistas en lugares donde no estaba involucrada personalmente y buscaba la visión e interpretación de los datos del punto de vista de otra psicóloga no involucrada en el escenario. El objetivo era comprender los significados de los adolescentes a través de la observación y la reflexión desde múltiples perspectivas (Patton, 1980).

Capítulo 4. RESULTADOS

4.1 Características de la muestra

Participaron en esta investigación 42 adolescentes, el 50% de los adolescentes vivía en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el restante 50% vivía en el conurbano norte Bonaerense. El 79% asistía a escuelas públicas, el 14% asistía escuelas privadas religiosas, el 5% asistía escuelas privadas no religiosas y un participante no estaba asistiendo a ninguna escuela.

Se integraron a la investigación los adolescentes que cumplieron con los criterios de inclusión y que se interesaron en el proyecto del estudio. Al final, se ofrecieron más mujeres que varones para participar en el estudio. No es inusual ver que más mujeres que varones participan en actividades religiosas (Francis, 1997). Es importante, entonces, analizar los resultados de las mujeres y los varones de esta investigación para indagar más sobre las posibles diferencias. Del grupo de los participantes adolescentes, 26 eran mujeres entre las edades de 13 y 18 [Tabla 1] con una media de edad de 15,88 años [D.T. = 1,58] y 16 eran varones ubicados en el mismo intervalo de edad con una media de edad de 16,00 años [D.T. = 1,32]. La media de edad para la muestra en total fue de 15,93 años [D.T. = 1,47].

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo y edad

Edad	Mujeres		Varones		Total	
	N	%	N	%	N	%
13 años	2	4,76	0	0,00	2	4,76
14 años	5	11,90	2	4,76	7	16,67
15 años	2	4,76	5	11,90	7	16,67
16 años	6	14,29	2	4,76	8	19,05
17 años	7	16,67	5	11,90	12	28,57
18 años	4	9,52	2	4,76	6	14,29
Total	26	61,90	16	38,10	42	100,00

En total los jóvenes representaban nueve iglesias evangélicas

[Tabla 2]. Todas las iglesias están afiliadas con la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina [ACIERA].

Tabla 2

Distribución de la muestra según iglesia

Iglesia	Mujeres		Varones		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alianza de Saavadra (Capital)	9	21,43	3	7,14	12	28,57
Cristo es el Cambio (Capital)	5	11,90	4	9,52	9	21,43
Alianza de J.L. Suárez (Conurb.)	4	9,52	4	9,52	8	19,05
Libertador (Capital)	2	4,76	4	9,52	6	14,29
Alianza de Olivos (Conurbano)	2	4,76	1	2,38	3	7,14
Alianza de Florida (Conurbano)	1	2,38	0	0,00	1	2,38
Cristo el Rey (Capital)	1	2,38	0	0,00	1	2,38
Bautista de Flores (Capital)	1	2,38	0	0,00	1	2,38
Alianza de V. Urquiza (Capital)	1	2,38	0	0,00	1	2,38
Total	26	61,90	16	38,10	42	100,00

4.2 La ecología social [Eje 1]

4.2.1 Categoría: Familia

El nivel socioeconómico de los participantes fue descrito a través de la ocupación de los padres [jefe de hogar]. Se observó también su nivel de escolaridad [Tabla 3]. Casi todos los adolescentes [91%] venían de familias donde uno o dos de los padres habían completado por lo menos estudios secundarios.

Tabla 3

Distribución de los participantes según la ocupación y el nivel de escolaridad del jefe de hogar (padre o madre; N = 42)

Ocupación	N	%
Empleado. Chofer.	16	38
Enfermero. Comerciante. Docente.	13	31
Profesional. Empresario.	7	17
Pastor evangélico.	6	14

Nivel de escolaridad	N	%
Estudios primarios completos	3	7
Estudios secundarios completos	20	48
Estudios terciarios y universitarios completos y parciales	18	43
Sin datos	1	2

La gran mayoría [79%] de los adolescentes participantes nació en un hogar donde los dos padres eran evangélicos. Tres jóvenes [7%] nacieron a matrimonios donde la madre era evangélica [dos de los padres se hicieron evangélicos posteriormente]. En cuatro casos [10%] las madres se afiliaron a una iglesia evangélica posteriormente al nacimiento de su hijo o hija [los padres no] y en un caso los dos padres se hicieron evangélicos durante la niñez de su hijo. En un solo caso el

adolescente participante venía de una familia donde ninguno de los dos padres era evangélico. Al momento de la entrevista, todas las madres de los jóvenes eran evangélicas, con la excepción de una de ellas. Todos los adolescentes vivían con sus madres y 32 también con sus padres. Cinco de los padres se habían divorciado o separado y cinco habían fallecido. De los 32 padres en casa con su hijo adolescente, todos tenían una afiliación con una iglesia evangélica.

Casi todos los jóvenes [95%] tenían hermanos. Mayormente los adolescentes hablaron de una manera positiva y realista de sus familias.

Soy el mayor y bueno, me llevo bien con mis hermanos. A veces nos peleamos, cosas así. A veces salimos...vamos a la casa de mis primos...a veces al cine, variamos....Siempre [la familia] está cuando lo necesitás. Yo, la verdad, que estoy feliz de tener una familia porque hay gente que capaz no tiene familia. Yo, por lo menos, tengo una familia que es buena y siempre me está apoyando. [varón, 15 años]

Mi familia es lo más importante. Bueno, mis papás, mi mamá, mi papá, mis hermanas. Me di cuenta que son muy importantes. Si bien nosotras nos peleamos un montón...pero últimamente estamos muy unidas. Bah, siempre fuimos así...aunque nos peleábamos...siempre fuimos muy unidas, muy unidas....[Ellas] se dan cuenta si yo estoy media, y aparte porque me conocen. Son las que mejor me conocen. [mujer, 17 años]

Los adolescentes presentaron algunos problemas familiares específicos. Por ejemplo, un joven habló de fricciones y “discusiones que

no terminan más” entre un hermano y la mamá por tener “el mismo carácter duro, tienen que tener la razón los dos”. Una joven contó de un conflicto familiar porque hubo “diferencia” en su casa y “favoritismos” hacia su hermano mayor. Otra adolescente habló del ambiente familiar más tenso en general pero dentro de un contexto de afecto.

[Mi familia] es un poco conflictiva. Somos, como cada uno tiene su personalidad y hay muchos roces siempre. Pero en realidad, o sea, no es que nos odiamos y, qué sé yo. Nos queremos todos mucho pero siempre hay un problema. Bueno, siempre hay problemas. [mujer, 17 años]

Los adolescentes hablaron de sus padres principalmente con términos positivos y recalcaron lo que hacían por ellos. Por ejemplo, dijeron cosas como, “siempre traen el pan a la casa”; “me ayudan en todo lo que necesito”; y “si me pueden alcanzar a algún lado me alcanzan”. Algunos de los jóvenes reconocieron otras cualidades de sus padres, por ejemplo, la comprensión y la disposición de pedir perdón.

Me saben comprender en lo bueno y lo malo que hago. [varón, 14 años]

Gracias a Dios me tocaron papás excelentes. Mi papá es recariñoso, siempre está atento a mí. Cuando se equivoca me viene a pedir perdón y es difícil que un padre te pida perdón. Pero, sí, él es abierto así. Si tiene que decir algo te lo dice y si tiene que pedir perdón también, y mi vieja también. [varón, 16 años]

Hubo pocos casos que relataron los adolescentes sobre conflictos graves con sus padres. Una adolescente expresó una relación caracterizada más por las diferencias.

Con mis papás [la relación] es rara. No me peleo ni nada.

Tenemos buena relación, linda. Pero, este, hay las cosas que tiene cualquier, así, adolescente con su padre. Por ejemplo, la diferencia de edades y eso, que bueno, provoca cosas, roces de vez en cuando. [mujer, 17 años]

Una joven describió cómo era su padre en el pasado y cómo vio a su padre cambiar.

Hubo un año que estuvo re-feo porque mi papá estaba mal....Llegaba y se iba de casa y mi mamá sufría un montón. Él llegaba a la casa tipo drogado, todo con sus ojos rojos. Se fue de casa por algunos días....Nos habían dicho que se iban a separar, no sé. Entonces yo odiaba a mi papá. Pero hace algunos años que yo dejé de odiar porque era horrible lo que yo sentía por él....Y cuando él se convirtió fue cambiando de carácter y todo. Ahora el trato es diferente. [mujer, 16 años]

Una joven expresó la dificultad que sufría con sus padres. Al momento de la entrevista, ella vivía con su mamá, abuela materna y hermano menor.

Y, bueno, hubo muchísimos problemas....A mí mamá y a mí siempre [mi papá] nos maltrató. No nos llegó a pegar nunca, pero, sí, la violencia verbal....Y, bueno, y mamá dijo basta....y hace como un año y medio que no lo veo....Yo soy muy nerviosa, no lo

demuestro pero me va por dentro. Todo eso me agarra el estómago. [mujer, 16 años]

Aunque los adolescentes dijeron cosas positivas acerca de su relación en general con sus padres, el 33% de ellos reportaron que no habla regularmente con sus padres. La Tabla 4 informa acerca de los porcentajes de las respuestas de los adolescentes acerca de la comunicación con sus padres. Las categorías son excluyentes.

Tabla 4

Análisis del eje 1, Comunicación con los padres

Frecuencias de respuestas de cómo es la comunicación con sus padres						
	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Habla con su madre	12	46%	5	31%	17	40%
Habla a veces, no mucho	8	31%	6	38%	14	33%
Habla mucho con los dos	5	19%	4	25%	9	21%
Habla más con el padre	1	4%	1	6%	2	5%

Casi la mitad de las mujeres [46%] informó que ellas hablan bastante con sus madres. Algunas de las mujeres identificaron a su mamá como su amiga. Varias de ellas dijeron que hablan de todo con su madre.

Hay confianza para hablar de cualquier tema....O sea, problemas que tengamos, podemos confiar que lo podemos hablar.

[Hablamos] de cualquier cosa, de la amistad, de la familia, de Dios, del estudio mucho hablamos. ¿Qué más? De los bailes, o sea, de

los boliches, de sexo, droga, todos esos temas, la violencia familiar. [mujer, 17 años]

El 19% de las mujeres dijo que habla bastante con los dos padres pero el 31% reportó que no habla demasiado con ninguno de los dos. Ellas no informaron de tener dificultades específicas con sus padres, sino que simplemente no les contaban mucho.

Sé que estoy en la edad que no valoro mucho a mis papás.

Muchas de mis cosas no les cuento, no me gusta. Pero hay buena comunicación en mi casa. A mí me cuesta mucho expresarme en el sentido de lo que me duele o lo que me pasa. [mujer, 14 años]

¿[Hablamos] sobre cosas personales? Casi nunca porque no, no sé. Con mi papá no le hablo directamente sobre esas cosas. Con mi mamá, quizás a veces, pero no es que le cuento todo. [mujer, 14 años]

El 38% de los varones dijo que habla a veces y no mucho con sus padres. Ellos reportaron cosas como que, “en sí mucho no hablamos”; “hablamos a veces, nada más”; y “mi vieja se queja porque no hablamos nada”. Algunos informaron que hablan más con sus madres [31%] y que encuentran el apoyo de ella.

Me dice mi mamá, “adelante, no te aflojes”. Por ejemplo, cuando me peleé con mi novia, se sentó conmigo y también lloró. [varón, 17 años]

Hablo con los dos, solo que hablo más con mi mamá....Ella me explica sobre la sexualidad y esas cosas para estar informado y, si

no, yo le cuento lo que me pasa en el colegio y cosas así a buscar una solución. [varón, 15 años]

Algunos de los adolescentes explicaron que no hablaban más con sus padres por sus muchas horas de trabajo y de no querer “cargarlo”. Un joven elaboró sus sentimientos de pena sobre las horas de trabajo de su padre.

[Hablo más] con mi mamá, como que ella estuvo más ahí conmigo. Como mi papá se preocupó, se preocupó pero para que no nos falte nada....Trataba de hablar pero yo no podía tener esa relación de abrirme con él porque no estaba, estaba trabajando. Yo sé que me estaba dando lo mejor, pero no lo tenía acá al lado. Porque yo prefería un día morirme de hambre, pero tenerlo un día a mi lado.

[varón, 16 años]

Sin embargo, se puede observar que el 25% de los varones y el 19% de las mujeres reportaron que hablan mucho con los dos padres. Es importante recordar al pensar en los porcentajes de la comunicación que todos los padres no están presentes en la casa de los hijos por divorcio o muerte [todas las 42 madres viven con los hijos y 32 de los padres].

Los jóvenes respondieron de lo que a ellos les parecían que eran las expectativas que sus padres tenían para ellos en el futuro. La Tabla 5 resume sus respuestas. Las categorías no son excluyentes y se incluyen solamente las respuestas más frecuentes, mayor que 10%.

Tabla 5

Análisis del eje 1, Expectativas de los padres

Frecuencias de las respuestas de qué piensan los adolescentes que son las expectativas de sus padres para ellos

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Estudios seguidos por una carrera	13	50%	4	25%	17	40%
Relacionado con la religión o la espiritualidad	8	31%	5	31%	13	31%
Ser feliz	7	27%	1	6%	8	19%
Tener una familia	3	12%	3	19%	6	14%

El 40% de los adolescentes creyeron que sus padres esperaban que ellos estudiaran después de la secundaria para ejercer una carrera que ellos mismos eligieran. Para describir esa expectativa de sus padres, los jóvenes usaron frases como: “que me reciba de algo que me gusta”; “que siga lo que me gusta y pueda hacerlo”; y “que me guste lo que hago en mis estudios”. Varios de los adolescentes [el 31%] expresaron que sus padres tenían expectativas de ellos en cuanto a su vida religiosa o espiritual. Algunos dijeron cosas como: “que no me aparte de la iglesia o de Dios”; “que crezca en Dios y trabajar en la iglesia”; “que sea fiel a Dios”; y “que sea comprometida con la iglesia y con Dios”. En algunos casos, los adolescentes hablaron de las expectativas de sus padres en varias áreas de la vida.

Me formaron en buscar a Dios y creo que quieren que Dios haga muchas cosas en mí y que yo pueda servir a Dios, que pueda estudiar, que forme una casa con mi familia cristiana y que busque

a Dios. Que sea feliz porque eso es algo que debe ser importante para ellos. Que me supere, eee, no, que trate de, que logre las metas que me propongo. Creo que es lo que esperan pero que Dios esté en todas las metas que me propongo. [mujer, 17 años]
Primero, que pueda crecer en mi vida con Dios, que no me aleje. Que me vaya bien en los estudios, que pueda estudiar, formar una familia bien, hacer todo lo que Dios quiera. Que esté siempre conforme con lo que hago y lo que soy. [mujer, 14 años]

4.2.2 Categoría: Personas más importantes

Para indagar más sobre la ecología social de los adolescentes, se les preguntó quiénes eran las personas más importantes para ellos. Las respuestas se resumen en Tabla 6. Las categorías son excluyentes. Se puede observar que si se combinan todas las categorías donde los adolescentes nombraron a su familia, la frecuencia total sería 40, el 95%. Ellos usaron muchas palabras para describir la importancia que su familia tenía para ellos, por ejemplo, “ellos me contienen”; “es mi sangre”; “me criaron”; “me educaron”; “me hicieron conocer un montón de cosas de la vida”; “no me hacen faltar nada”; “son los que están conmigo, los que más me comprenden”; “pienso que son los que nunca me van a defraudar”; “me ayudan”; y “siempre están conmigo”.

Tabla 6

Análisis del eje 1, Las personas más importantes

Frecuencias de las respuestas de quiénes son las personas más importantes en su vida

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Los padres y/o la familia	9	35%	6	37%	15	36%
La familia y los amigos	11	42%	3	19%	14	33%
Dios, la familia y los amigos	4	15%	3	19%	7	17%
Dios y la familia	1	4%	3	19%	4	9%
Otro	1	4%	1	6%	2	5%

4.2.3 Categoría: Profesores

Dentro de la ecología social de los adolescentes están los profesores de la escuela (Eccles, 2004). Un poco más de la mitad de los jóvenes [54%] reportó que se llevaba bien con sus profesores. Sin embargo, muchos manifestaron que no hay mucho trato con frases como, “no me relaciono mucho”; “no tenemos confianza pero bien”; y “los trato muy poco”. Varios de los adolescentes informaron que a veces tenían algunas dificultades con un profesor u otro en particular pero sin clasificarlas como problemas graves.

Hay profesores como todos que te quieren y no, que se le encuadró, que uno no te banca, entonces, claro....Generalmente no tengo problemas con el profesor. Sí, hay cosas que con los profesores que llevo a la casa y empiezo a quejar, que esto, que me dijo, bah. Pero pelear con un profesor, no. [mujer, 14 años]

Con los profesores hay uno que tengo cierto problema. Pero, no, con los otros me llevo bien. Con ellos me llevo bien pero por ahí hay algunos que te ponen notas injustas o que te están hinchando y con esto mucho no me llevo. [varón, 17 años]

4.2.4 Categoría: Grupo

Todos los jóvenes de la muestra asistían regularmente [por lo menos una vez por mes] a una reunión en su iglesia específicamente para adolescentes además de concurrir a la reunión general [el culto] para toda la congregación. Todas las iglesias con la excepción de una tenían su reunión para adolescentes los sábados y la iglesia restante tenía su reunión los domingos a la mañana. En general, las iglesias asignaron adultos de la congregación con interés en la adolescencia para ser los líderes de los jóvenes. Las reuniones típicas para los adolescentes en todas las iglesias representadas incluían charlas bíblicas, música, juegos y tiempo libre para conversar. Algunos de los grupos de adolescentes también organizaban grupos pequeños de adolescentes que se reunían en otro momento.

Los adolescentes de la investigación hablaron del “grupo” refiriéndose a sus pares de la iglesia como una entidad separada e identificable como grupo. La mayoría habló positivamente de su grupo en la iglesia y de la importancia que tenía.

Más que nada mis amigos, entran muchos los de la iglesia porque, bueno, me siento muy identificada. Vivimos muchas cosas parecidas....Somos re-unidos, ¿cómo es? No tenemos problema de hablar de ningún tema, siempre somos abiertos a

escucharnos....A veces hay peleas, obviamente como cualquier grupo, pero siempre se resuelven....Me encanta estar los sábados, es mi día favorito...porque acá [en la iglesia con el grupo de adolescentes] me veo con todos mis amigos. Me encantan las reuniones que tenemos, las charlas, el grupo, los líderes, todo me gusta mucho. [mujer, 17 años]

Es un grupo muy unido y si no, creo que si no estuviera, más de uno no estaríamos acá [en la iglesia] porque creo que es, como que es de irradiar mucho afecto, mucha preocupación, también por los demás. Entonces, no sé, significa mucho para mí el grupo. Es muy importante para mí. [varón, 16 años]

Algunos de los entrevistados mencionaron cosas específicas que aprendieron en el grupo o que cambiaron en su vida.

Este año me di cuenta...que la diferencia social no es para bien de uno y no hace bien a nadie porque somos todos iguales. Y, aprendí eso, a llevarme bien con cualquiera, con cualquiera que esté...entendí eso. [mujer, 16 años]

Y, bueno, al principio me costaba un poco porque me daba vergüenza a entregarme al grupo....Vi tanto amor en los líderes de los adolescentes y en los chicos...es cuando empecé a dejar atrás ese primer golpe de la separación de mis padres, eso. [mujer, 16 años]

Algunos de los grupos tenían otras actividades organizadas para los adolescentes y proyectos de servicio.

Fuimos a un hogar [de niños] para ayudar y la experiencia y la gratificación cuando llegás a la noche muerta, cansada, sucia, todo, es inexplicable....Tenemos planes para hacer una hora feliz [club barrial para niños]....Tiene un comedor y vamos y ayudamos para que crezca. [mujer, 17 años]

Muchos de los adolescentes hablaron de las actividades que hacían con su grupo de la iglesia o con sus amigos del grupo fuera del programa organizado. Varios de los jóvenes dijeron que salían con sus pares de la iglesia para comer afuera, ver películas en la casa de uno, ir al cine, salir al río y frecuentar las heladerías y los shopping.

Otros de los adolescentes explicaron que en algunos casos existían grupitos dentro del grupo mayor y que no se relacionaban con todos los demás jóvenes.

Con algunos grupos de amigos, no con todos, con algunos nada más me relaciono...porque son con los que más me llevo. [varón, 15 años]

Tengo un grupo de adolescentes, eh, donde está mi mejor amiga...eh, otra amiga y después es todo el grupo donde algunos somos más amigos que otros. [mujer, 16 años]

Aunque la mayoría de los jóvenes habló de una manera positiva de su grupo, algunos expresaron sus dificultades con el grupo. Ellos manifestaron sus preocupaciones principalmente acerca del manejo del grupo y de las relaciones y comentarios entre miembros del grupo.

A veces me siento como media afuera....En la iglesia hay ciertas formas de pensar y ciertas formas de manejarse que quizás yo no

las comparto....¿Cómo que si hay criterios para entrar más en el grupo? Sí, eso lo veo mucho....No entiendo y no estoy dispuesta a hacer porque no creo que yo tengo que hacer eso para entrar. Si bien, me voy a mantener en la línea de creencias, la línea de criterios que son necesarios. Sí, los respeto....Pero hay otros que no estoy dispuesta a hacer para simplemente estar más o para que parezca que soy más parte....Y es como vos sos un poquito menos cristiano, si no asistís [a la clase para enseñar a los adolescentes ser líderes jóvenes] sos menos cristiano....Es como que vos tenés que entrar [a la clase]....O sos líder o no sos nada. [mujer, 14 años].

Capaz que los adolescentes mostramos una realidad, pero no se ve la verdadera....Ahora como que [el grupo] se está manteniendo una apariencia de lo que no es....[Hay] comentarios, hablar mal de alguien. Los comentarios son muy fuertes, son como que más destruyen, como que más impactan. [varón, 16 años]

Son las personas del grupo que menos esperaba...y me dijeron que yo trato de llamar la atención, pero no es así....Y solo el hecho de que esas personas me dijeron eso, me sacaron todas las fuerzas que tenía. Fue tan doloroso para mí, no sé. [mujer, 18 años]

Me despreciaron a mí, me despreciaron por mi forma de ser, por mi actitud....Me despreciaron mucho a mí, muchísimo en el grupo. [mujer, 13 años]

Por ahí me siento más cómoda con otro grupo que acá [el grupo de adolescentes en su iglesia]. Es como que, no sé, no encuentro muy bien un grupo estable en que yo pueda abrirme bien. [mujer, 15 años]

4.3 Las experiencias y los significados religiosos y espirituales [Eje 2]

4.3.1 Categoría: Definiciones

En total, el 83% de los jóvenes dijo que a ellos les parecía que existía una diferencia entre ser religioso y ser espiritual [Tabla 7, categorías excluyentes]. Los siete adolescentes restantes que dijeron que no veían una diferencia o que no sabían, eran todos entre las edades de 13 y 15 años.

Los adolescentes que pensaban que había una diferencia entre la religiosidad y la espiritualidad dieron sus definiciones de cada concepto. Ellos dijeron con una mayor frecuencia [el 36%] que ser religioso se relacionaba con costumbres y tradiciones. Muchas de las respuestas en esta categoría tenía la idea de “seguir una rutina ya hecha”; “venir a la iglesia y no hacés nada en la semana”; “es ir a congregarte”; “es un conjunto de simbolismos”.

Tabla 7

Análisis del eje 2, Definiciones de religiosidad y espiritualidad

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
No sé/ No hay diferencia	4	15%	3	19%	7	17%
Cómo definen la religiosidad						
Costumbre	6	23%	9	56%	15	36%
Demostrar	5	19%	1	6%	6	14%
Doctrina	4	15%	1	6%	5	12%
Reglas	3	12%	1	6%	4	10%
Otro	4	15%	1	6%	5	12%
Cómo definen la espiritualidad						
Relación	5	19%	5	31%	10	24%
Sentir	6	23%	2	12%	8	19%
Amar	3	12%	1	6%	4	10%
Creer/Depender	2	8%	3	19%	5	12%
Obedecer	3	12%	0	0%	3	7%
Otro	3	12%	2	12%	5	12%

El 14% de los adolescentes relacionó la religiosidad con la demostración superficial y en sus definiciones usó palabras como: “superficial”; “tratando de mostrar algo que no es”; muy superficial lo que demuestra”; “una cuestión de careta”; “que los demás te vean bien”; “les importa figurar”; “trata de llamar mucha la atención”; y “querer demostrar a los otros”. Algunos de los adolescentes [el 12%] definieron la religión con la doctrina o con las creencias y otros [el 10%] la relacionaron con reglas, restricciones y normas a seguir.

Los adolescentes que diferenciaban ser religioso y ser espiritual, también dieron definiciones de la espiritualidad [Tabla 7, las categorías

son excluyentes]. El 26% habló de la espiritualidad como una relación con Dios con frases como: “crece en la intimidad con Dios”; “unir la relación con Dios y el saber de Dios”; “es vivirlo”; “tener una muy buena relación con Dios y ser más que amigos”; “es buscar a Dios todos los días”; y “una relación de confianza con Dios”.

Varios de los entrevistados [el 19%] relacionaron la espiritualidad con el sentir y lo explicaron con frases como: “sabe qué es lo que siente, a qué lo lleva”; “algo que vos lo sentís, vos lo vivís”; “se basa más en lo que la persona siente”; y “sintiendo lo que hace”. Algunos de los jóvenes [el 10%] dijeron que la espiritualidad tenía que ver con el amor. Ellos dieron definiciones como: “hacer las cosas con amor”; “te interesa Dios no por lo que él te da, sino porque lo amás”; y “de verdad aman a Dios”.

4.3.2 Categoría: Historia espiritual

Casi todos los adolescentes crecieron desde niño en familias evangélicas. De los casos contrarios, un adolescente comentó de la decisión de sus padres que la familia asistiera una iglesia evangélica después de haber sido invitados a un retiro especial en esa iglesia para el fortalecimiento de su matrimonio. Un varón explicó que se acercó a la iglesia evangélica ya siendo adolescente por una crisis familiar.

Bueno, cuando yo tenía 13 años, eh, mi hermano me acuerdo que, que estaba en un accidente, casi pierde la vida...pasé una semana sin dormir, todos los días. Y conocí a Tito [nombre ficticio, líder de adolescentes de una iglesia evangélica]. Lo conocí cuando venía a ver a mi hermano....y me invitó a la reunión y yo le dije que no....Después de eso, en ese año, justo mis viejos estaban por

separar. Y a partir de muchas experiencias en mi casa, [decidí ir al grupo de adolescentes en la iglesia] por lo menos para despejarme por todas las peleas que había. A partir de ahí comencé a venir y conocer a muchos chicos distintos que tenía algo que yo no tenía...como que estaban contentos, como que no se sentían solos. [varón, 17 años]

Varios de los adolescentes que venían de familias evangélicas desde su nacimiento hablaron de llegar a tomar algunas decisiones por ellos mismos. Una adolescente de 17 años habló de los cambios cognitivos “cuando uno va creciendo y tiene ya la capacidad de pensar, de razonar” y relató que se dio cuenta que “Dios no es la religión evangélica, es Dios”. La mayoría de los jóvenes que hicieron comentarios de sus propias elecciones religiosas o espirituales tenía entre 16 y 18 años.

Hice mi decisión como a los 16. Entonces, ahí es como que yo me siento evangélica de verdad desde ahí. Antes es como iba a calentar una silla o a darle el gusto a mi mamá. Entonces, es como que creo que desde ahí que me puse las pilas y busqué una relación y ahora quiero hacer las cosas y quiero involucrarme más....La pasás bien, a veces las pasás mal, pero es todo con un propósito. [mujer, 18 años]

Ahora vengo [a la iglesia] porque yo quiero. Antes, no, antes me traían hasta que empecé a conocer todo y ya después venía porque yo quería. [mujer, 17 años]

Desde chiquita, digamos, que voy a la iglesia porque mi mamá iba a la iglesia. Por más que no me gustaba, yo iba....Y después, de a poco con las experiencias y con la gente que te hablaba, o sea, había los maestros, ¿no? Entonces, de a poco, bueno, de verdad, digamos, tomé de verdad que era evangélica, que era cristiana porque lo era, no por el título o por la generación. [mujer, 16 años]

Yo era chico y venía porque venían mis padres, bueno, me traían. Pero, es como que después empecé a ser más consciente y sentir como que tenía que ser más espiritual. [varón, 18 años]

Algunos de los adolescentes mayores hablaron de su vida espiritual en términos de un proceso. Ellos usaron frases como: “sigo aprendiendo”; “quiero seguir creciendo”; “de a poco” y “un progreso que no se termina”.

A mí me parece como que estoy en desarrollo. Bueno, nunca terminamos de crecer espiritualmente. [varón, 18 años]

Yo estoy como descubriendo que tengo un Dios muy personal. Estoy en un proceso de empezar a conocerlo más en serio y no de que sea porque mis papás me trajeron desde chiquita. Y, como que también me estoy planteando muchas cosas que quiero para mí, y no siempre dejarte llevar porque, bueno, hay que ser así, así, así....Yo creo que para mí Dios, yo siento como que [mi vida] es un diamante en bruto, que lo estoy empezando a pulir y estoy encontrando un montón de cosas que me gustan y que quiero disfrutar. Por eso tampoco me quiero encasillar en un cuadro de que “hay que ser así, hay que esto, hay que venir a la iglesia”. No,

para mí es otra cosa, es una relación mucho más personal. [mujer, 18 años]

Además de identificar su espiritualidad como un proceso, muchos de los adolescentes relataron las circunstancias en las cuales estaban cuando tomaron decisiones que ellos identificaban como centrales para su vida espiritual. Algunos de los entrevistados comentaron de experiencias en campamentos o retiros con su grupo de adolescentes de la iglesia.

Después que [fui al retiro] fue que como, que muchas cosas que yo ya sabía pero que fue distinto....La verdad que fue un cambio...y bueno ahora estoy como más comprometida y contenta. Yo que nunca fui así, que fui de tambalear y ahora estoy más firme con Dios y estoy contenta. [mujer, 17 años]

Otros de los adolescentes hablaron de situaciones difíciles que les impulsaron a hacer cambios en su vida. Cuando enfrentaron circunstancias que no podían controlar, buscaban soluciones y apoyo en la vida espiritual.

Era que me había desgano mucho, era como que mi relación con Dios no era la misma que antes. Yo me enfermaba mucho, yo soy muy nerviosa, no lo demuestro, pero me va por dentro. Todo eso me agarra el estómago, entonces me agarra gastritis, gastroenteritis. En el colegio me iba mal. Pero hace un tiempo que volví, así tomé la decisión de volver a tener una buena relación con Dios y confiar en él, confiar en que él es el único que puede arreglar las cosas. [mujer, 16 años]

Algo que me marcó mucho fue la muerte de mi papá. Ahí sentí realmente la paz de Dios y me llené de, es como que me di cuenta que mi vida valía por otro lado. Tenía que crecer, crecer de otra manera. [mujer, 17 años]

Lo que me pasó hace más o menos dos meses es que terminé una relación que tenía muy fuerte con un chico hace como cuatro años. Entonces, fue un momento donde también se quebró mi corazón en eso y en muchos aspectos. Entonces, empecé, bueno, “hasta acá llegué, lo que necesito es buscar a Dios en serio”.

[mujer, 18 años]

Algunos de los adolescentes comentaron del consuelo que su vida religiosa y espiritual les daba en momentos difíciles. Varios de los entrevistados hablaron del significado de Dios en su vida en términos personales como: “fui siempre muy insegura en mí y...él [Dios] me mostró que yo valgo”; y “yo sé que está conmigo y que puedo contar con Dios”. La mayoría de los adolescentes de la muestra habló de su concepto de Dios con palabras como: fiel, amoroso, personal, amigo, y sentir su calor.

Me gusta hablar con él porque siento que, como que Dios es mi mejor amigo. Y también puedo hablar y no solamente pedirle cosas y agradecerle, sino también contarle de mis problemas.

[mujer, 14 años]

Hay muchas veces que siento como que Dios está conmigo y no es solo venir acá a la iglesia no más. Pero que está de mi lado y que siempre me tira una soga. [varón, 18 años]

Los jóvenes relataron algunas experiencias espirituales específicas que habían tenido. Por ejemplo, un joven habló de haber orado con su familia por su hermano menor a quien le habían encontrado un tumor cerebral y que se mejoró. Otros de los adolescentes dijeron que Dios les ayudaba con sus tareas escolares y de tener amigos. Un joven explicó el cambio de la relación con su padre después de haber orado.

Después de orar, me acuerdo que la primera cosa que hice fue perdonar a mi papá [divorciado y no viviendo con su hijo adolescente]. Apenas me levanto y hablé por teléfono con él. Los desperté y cuando me atendió le dije que lo quería un montón, que lo amaba, que lo perdonaba. Y llorando por teléfono, y le dije, “Dios te ama”. Él estaba contento. Me siento bien. [varón, 17 años]

Algunos de los adolescentes hablaron de encontrar propósito en la vida y en circunstancias difíciles a través de significados espirituales. Por ejemplo, un varón dijo, “Yo siempre tuve muy en claro que Dios tenía un propósito para mi vida y para cada cosa que me pasara. Una joven contó que ella encontró a su mamá herida por haber sido apuñalada por un ladrón pero que ella pudo tener paz y agregó, “sé que pase lo que pase, Dios va estar con nosotros y que todo tiene su propósito”. Otra adolescente explicó que por una mudanza ella terminó sin amigas pero expresó su confianza que esta situación tenía propósito también.

Con el tiempo Dios me fue ayudando. Encima, no era tan grave lo que me pasaba [no tener amigas en ese momento]. Lo que pasó es que yo estaba mal. Me sentía mal con todo y es lo que me hizo sentir peor. Y como estaba sola, estaba peor todavía. Y bueno,

después cuando fue pasando el tiempo, yo entendí que si Dios ha permitido eso es porque lo quería así y que iba a ser lo mejor.

Entonces, a medida que fui entendiendo eso, fui estando mejor. Y ahora que lo veo para atrás, pienso que realmente fue lo mejor.

[mujer, 18 años]

Otros de los jóvenes hablaron del propósito que sienten como evangélicos a servir a Dios y ayudar a otras personas. Una adolescente relató cómo encontró propósito para su vida al escuchar un mensaje de un predicador joven.

Yo me quedé re-pensando en ese momento y yo decía, yo también quiero mostrar a Dios, que Dios sea visto a través mío y ser usada por Dios para que otra gente lo pueda conocer....Siempre me sentía como una persona...como que no valía mucho. Y sentir que Dios puede ser, o sea, puede ser visto a través mío y que yo puedo servir y ser usada por él, es como que me sentí muy bien conmigo misma y con él....Así que fue algo muy grande para mí. [mujer, 15 años]

Algunos de los adolescentes expresaron dificultades relacionadas con su vida religiosa o espiritual y las crisis o las luchas que tenían. Una joven habló de sus sentimientos después de haber hecho “cosas malas”.

Es como que me siento sofocada porque, es como que es demasiado...Es como me digo, no, Dios no me va a ayudar porque hice esto. Dios me está castigando. [mujer, 18 años]

Otra crisis que algunos de los adolescentes experimentaron era la diferencia entre sus ideales y la realidad que veían. A ellos les importaba

mucho la autenticidad y la buscaban para sí mismos. Les afectaba cuando creían que observaban algunas personas no genuinas en sus iglesias.

Quise dejar la iglesia un montón de veces...porque tenía muchas dudas sobre muchas personas. Eh, dudaba sobre, no sobre la existencia de Dios, tampoco si Dios era fiel, sino dudaba sobre muchas personas que eran caretas. [varón, 17 años]

Algunos de los adolescentes pasaron por una crisis espiritual interna mayor. Una joven explicó su búsqueda de identidad y la crisis que pasó.

El año pasado yo tuve, no sé, tuve así como una crisis pero igual no es que me fui de la iglesia ni nada. Yo seguía viniendo común y corriente pero por dentro estaba mal. Y bueno, no oraba y eso y estaba mal y escuchaba, ¿cómo es?, como si estuviera buscando un grupo al cual pertenecer. Entonces, escuchaba mucho rock, bueno también porque me gusta esa música. Pero como que quería identificarme y vestirme así como ellos y qué sé yo. Lo que yo sentía es que buscaba, no sé...me hacía la rebelde. Pero lo que me hizo bien...nadie me vino a criticar de mal modo acá en la iglesia....Es como que estaba mal porque yo me sentía mal, vacía, alejada, etcétera, pero a su vez fue bueno el acompañamiento de la iglesia. [mujer, 17 años]

Algunos de los jóvenes aludieron a su exploración espiritual personal y la crisis a encontrar una realidad que no coincidía con sus expectativas. Una de las adolescentes cuestionó los *beneficios* de ser

evangélica y que ella había esperado tener y otra habló de su búsqueda espiritual y la falta de resultados.

Como el año pasado no me fue muy bien en el colegio, la verdad, o sea, ciertas materias. Y miro, tal vez, una persona que no tiene a Dios en su corazón y le va bien igual en todo y a mí me hace sentir mal eso porque lo miro y digo, “realmente lo necesito a Dios, necesito tenerlo para que me vaya bien en las cosas”. Yo me enojo y digo por qué esa persona tiene todo lo que quisiera, vive bien y sin embargo, no tiene a Dios en su corazón. Y yo digo de qué me sirve que lo tengo si yo no voy a tener como un beneficio de eso. [mujer, 14 años]

Oro y busco y leo para poder sentir que Dios me está hablando. Por ahí,...sí, leo, pero no siento que esto es para mí. Entonces, lo que estoy buscando es eso. [mujer, 17 años]

Otros de los adolescentes resolvieron las crisis con el uso o la reformulación de significados espirituales. Por ejemplo, un joven habló de su expectativa de que Dios sanara a su padre de una enfermedad. Cuando eso no sucedió y su padre falleció, él reconstruyó sus conceptos y dijo que salió más firme en su vida espiritual.

Mi experiencia con Dios fue a partir de cuando mi papá fallece y ahí tuve un encuentro muy fuerte con Dios....Y, bueno, yo crecí con mi viejo enfermo. Después tuvo un derrame en el cerebro y yo siempre creí que Dios lo iba a sanar. Eh, estuvo en el hospital y los médicos nos dijeron que ya había fallecido. Y yo seguí pensando que se iba a sanar. Sin embargo, no fue así. Ya se había fallecido.

Pero dentro mío sentí una paz sobrenatural y me di cuenta que era Dios. Y a partir de ese momento empecé a orar más y leer la Biblia. Y le pregunté a Dios, ¿qué hago? Y a través de la Biblia en 2 Corintios 1.5 dice que en todo sufrimiento que Dios nos consuela. [varón, 17 años]

Los adolescentes tenían expectativas de sí mismos y de su propio desarrollo espiritual. Ellos expresaron ideales altos para su conducta pero también reconocieron el esfuerzo que esas metas demandaban.

Yo trato de, no me sale muchas veces porque soy humano, trato de hacer lo mejor posible y que Dios me vea y se ponga contento por lo que hago. Y, me gustaría conocerlo más y que mi fe sea grande y poder servirlo y eso es muy importante en mi vida. Y, no es que está en un tema secundario, es lo primario, lo principal en mi vida porque aparte yo quiero que la gente que ve en mí esa diferencia sepa por qué y ellos también puedan cambiar, que puedan conocer a Dios y que cambien. [mujer, 17 años]

Y, veo muchos chicos ahora cómo están y tengo eso también que no quiero caer en lo mismo. Al contrario, quiero que esos chicos vuelvan al Señor. Y, a veces siento esta presión que, que me arrastra más a mí y yo trato de hacer lo posible para no seguir así.

[mujer, 16 años]

[Mi vida espiritual es] como la tierra, tiene partes bajas y altas. Ahora no estoy mucho enfocado porque cuesta. A esta edad cuesta mucho. Sé que el mundo es lindo, pero si te asomás por la ventana, ¿qué pasa? Te mata. El mundo es lindo, pero si te

asomás, te podés llegar a matar porque el camino bueno es angosto. [varón, 17 años]

Al hablar de su vida espiritual, varios de los adolescentes dijeron que querían progresar. Ellos hablaron de sus intentos y deseos de cambiar y mejorar.

Hoy por hoy no puedo decir que estoy bien espiritualmente, pero estoy intentando cambiar y estoy haciendo los pasos de a poco. [varón, 17 años]

Mi vida espiritual es, yo creo que está bien pero podría estar mejor si yo me esforzara un poco más en la búsqueda diaria de Dios. [mujer, 17 años]

Quizás me gustaría que fuera mejor mi vida espiritual. Estoy con Dios, sé que estoy con Dios, sé que Dios está conmigo, pero quizás no me gusta leer mucho y entonces me da media fiaca leer la Biblia, no leo nada. [mujer, 17 años]

Estoy tratando de conocer un poco más y tratar de corregir mis errores, y eso principalmente. [mujer, 16 años]

Varios de los entrevistados dijeron que estaban contentos con su vida. Para describir su vida espiritual algunos de los adolescentes usaron frases como: “estoy muy conforme y quiero seguir creciendo obviamente”; “mi vida espiritual me gusta un montón, es muy linda”; y “estoy feliz porque tengo la oportunidad de pasar por esto”. Otros de los jóvenes describieron su espiritualidad como el tema central de su vida.

No es que yo llevo una vida, por ejemplo, en el colegio y una vida en la iglesia, sino que es una misma vida porque no tenemos dos vidas. Entonces, mi vida espiritual es mi vida. [mujer, 17 años]

Todo se relaciona con mi vida espiritual porque si no estuviera Dios, no sé para dónde iría mi vida. No sé en qué estaría pensando. No sé qué estaría haciendo. Así que, creo que es el primer lugar y que, lo que me guía, lo que me hace ser lo que soy, lo que me ayuda en cada área de la vida. [mujer, 16 años]

4.4 Las auto-descripciones y la identidad [Eje 3]

4.4.1 Categoría: Sentirse más libre

Los adolescentes respondieron dónde se sentían más libres o más cómodos para ser ellos mismos [Tabla 8]. Las categorías son excluyentes y la respuesta con mayor frecuencia [43%] fue “en la iglesia”.

Tabla 8

Análisis del eje 3, Sentirse más libre

Frecuencias de las respuestas dónde se siente más cómodo para ser sí mismo

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Iglesia	12	46%	6	38%	18	43%
Familia/Casa	6	23%	4	25%	10	24%
Iglesia y casa	3	11%	1	6%	4	9%
Colegio	2	8%	1	6%	3	7%
Con los amigos	1	4%	2	13%	3	7%
En todo lugar	1	4%	1	6%	2	5%
Otro/Sin contestar	1	4%	1	6%	2	5%

Si se combinan las dos categorías que incluyen la respuesta de sentirse más cómodo en la iglesia [las dos categorías: “iglesia” e “iglesia

y casa”], en total el 52% de los adolescentes respondió que se sentía libre para ser sí mismo en la iglesia. Varios de los adolescentes explicaron sus motivos por sentirse libres y cómodos en la iglesia con frases como: “en la iglesia con mis amigos...es como que me suelto más”; “acá [en la iglesia] es como que me resulta más fácil”; “es acá donde me puedo expresar mejor”; “te das cuenta de que los que están acá piensan lo mismo que vos”; “me siento con libertad de expresar todo lo que siento porque sé que no me van a mirar mal”; y “acá es como que soy totalmente, lo que me gusta hacer, soy y todo”. Los jóvenes hablaron de la libertad que sentían con sus pares en la iglesia.

Acá en el grupo de la iglesia, acá puedo llorar y me van a entender. Acá puedo reírme y me van a entender. Acá puedo estar enojada y me van a entender. [mujer, 15 años]

La segunda respuesta con mayor frecuencia resultó “en casa o con la familia” [24%]. Si se combinan las dos categorías que incluyen la respuesta “en casa”, en total el 33% de los jóvenes dijo que se sentía cómodo para ser sí mismo en su casa o con su familia. Algunos de los adolescentes dijeron que se sentían libres en su casa porque allí su familia los conoce y ellos conocen a su familia.

En mi casa es donde más libertad tengo [para ser lo que soy].

Todos nos conocemos, todos sabemos como es cada uno y es donde más libre estoy. [Mi familia] son las personas que más me conocen que en todos lados. [mujer, 17 años]

Porque en mi casa saben como soy y si yo un día estoy medio rayado, ahí puedo expresar como me siento de cualquier forma.

Pero si estoy en algún otro lugar me siento como que medio incómodo. [varón, 14 años]

4.4.2 Categoría: Auto-descripciones y listado de características

4.4.2.1 Las auto-descripciones

Se les preguntó a los adolescentes cómo eran en los diferentes lugares que solían estar, por ejemplo, en la casa, en la iglesia, en la escuela y con sus amigos. El 43 % [11 mujeres y 7 varones] respondió que intentaba ser igual en todo lugar.

Nunca fui de inventar un personaje, por decir. Siempre traté de ser yo y que, no inventar porque de una forma u otra, atrás del tiempo siempre te das cuenta de la persona que tenés al lado. Y eso es lo feo porque podés estar haciendo un papel que no sos vos y después con el correr del tiempo te salta la ficha y, y no, no es así. Entonces, yo siempre trato de ser yo. [mujer, 16 años]

Principalmente, los adolescentes hablaron de sí mismos en términos positivos. Por ejemplo, ellos se describieron como personas alegres, activas y divertidas en los distintos lugares. Los hijos de pastores, también, usaron palabras como, “me divierto”, “me valoro” y “soy espontánea” para hablar de sí mismos. Varios de los adolescentes de la muestra dijeron que eran iguales en todo lugar y que les era importante ser auténticos. Unos pocos indicaron diferencias de cómo eran según el lugar, por ejemplo, más tranquilo en un lugar que otro o más callado.

En la iglesia soy más o menos como soy en el colegio, solo que soy más recatado, como no puedo hacer todas las cosas que en el colegio, no las puedo hacer. Si tuviera acá [en el grupo de adolescentes de la iglesia] un compañero como lo tengo en el colegio, sí, las haría y me daría mucho gusto....Lo único diferente es que soy un poco más recatado. Y en el colegio, chiste, chiste, chiste. [varón, 17 años]

En algunos pocos casos, los adolescentes expresaron una insatisfacción con su vida. Un varón de 16 años habló de la rutina de la escuela, la casa y la iglesia que le cansaba. Dos jóvenes hablaron de sentimientos y preocupaciones más en general.

Hay ciertas cosas de las que todavía no me siento conforme conmigo. Porque yo quiero mejorar de pronto en lo que haya hecho mal y ya por una cosa que haya hecho mal en seguida para mí es una tormenta porque quiero hacer las cosas bien y, bueno. [mujer, 16 años]

No sé, es como que a rato pienso y, no sé, hay momentos en que no sé qué pensar. Hasta en la semana había pensado que mi vida no valía nada, que yo no soy nadie. [mujer, 18 años]

4.4.2.2 El listado de características

Cuando se les pidió escribir un listado de palabras que los caracteriza, en total los adolescentes utilizaron 116 palabras diferentes para describirse [81 características deseables y 35 no deseables. Se resumió la frecuencia de las respuestas más usadas [Tabla 9].

Tabla 9

Características deseables y no deseables nombradas con mayor frecuencia en las auto-descripciones de los adolescentes

Característica deseable	Mujeres (N = 26)	Varones (N = 16)	Total (N = 42)
Alegre	6	2	8
Divertido	7	1	8
Bueno	4	3	7
Compañero	5	2	7
Confiable	6	1	7
Sociable	6	0	6
Amable	2	3	5
Honesto	2	3	5
Inteligente	3	2	5
Responsable	4	1	5
Sensible	5	0	5
Simpático	4	1	5
Amigable	3	1	4

Característica no deseable	Mujeres (N = 26)	Varones (N = 16)	Total (N = 42)
Tímido	4	2	6
Enojadizo	2	1	3
Terco/obstinado	1	2	3
Malhumorado	2	1	3
Vago	1	2	3

Las cinco características que más eligieron los adolescentes fueron: alegre, divertido, bueno, compañero y confiable. Se notó que los jóvenes se describieron con mayor frecuencia con palabras relacionadas con sus habilidades sociales. La característica no deseable más anotada fue la palabra tímido [Tabla 9], también una palabra que se refiere a la forma de relacionarse con los demás. Tanto las mujeres como los varones anotaron más características positivas que negativas.

4.4.3 Categoría: Ser evangélico y la relación con los no evangélicos

Todos los adolescentes de la muestra se identificaban como personas evangélicas. Para algunos de los jóvenes ser evangélico estaba relacionado con ciertas conductas. Por ejemplo, los adolescentes dijeron cosas como, “yo les digo que no, que no tomo, no fumo, nada, y después les digo que soy evangélica”; “es tratar de llevar una vida acorde a lo que dice Dios...y siempre tratar de predicarles a los demás”; y “la persona evangélica, eh, es aquella que lleva la vida según los criterios de Dios”.

Varios de los jóvenes explicaron que ser evangélico era algo que les gustaba ser y usaron palabras como, “un privilegio”, “algo lindo”, “la parte más importante”, y “una bendición”. Algunos explicaron con más detalle sus sentimientos de satisfacción de ser evangélicos, por ejemplo, por tener un propósito y por vivir en una familia evangélica.

Para mí ser evangélica es realmente un regalo porque el poder tener seguridad de tener un sentido en esta vida me da como tranquilidad y seguridad de que, bueno, algo tengo que hacer acá.
[mujer, 17 años]

[Ser evangélica] para mí es importante, es muy importante. Eh, es como que yo le agradezco a Dios que me haya dado, ¿viste?, de ya nacer en una iglesia y que tus papás piensan de esa manera. Porque yo a veces veo, a veces me afecta muchísimo ver a mis amigas que ya están con, con tantas cargas y problemas. [mujer, 14 años]

Muchos de los adolescentes hablaron del hecho de ser evangélicos en términos de ser diferentes. Al preguntarles cómo se sentían con sus compañeros no evangélicos, el 83% mencionó las diferencias con ellos [Tabla 10, categorías excluyentes].

Tabla 10

Análisis del eje 3, Relación con no evangélicos

Frecuencias de las respuestas cómo se siente con compañeros no evangélicos

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Se notan las diferencias y hay respeto	9	35%	7	44%	16	38%
Se ve la relación con dificultades	5	19%	6	38%	11	26%
Se mencionan las "malas" conductas y se mantiene distancia	7	27%	1	6%	8	19%
Bien	2	8%	1	6%	3	7%
Sin contestar/otro	3	11%	1	6%	4	10%

El 38% de los jóvenes habló de las diferencias con sus compañeros no evangélicos en el contexto de respeto mutuo. Ellos hablaron de sus compañeros como un grupo distinto pero con relaciones amistosas y con compañerismo.

Yo me llevo bien. Hay mucho respeto. Eh, tengo un montón de gente, quizás, que se droga, que no piensa igual que yo, amigos también. Sin embargo, no, muy bien. [varón, 17 años]

Y, hay cosas que por ahí no estamos de acuerdo, por ejemplo, cuando ellas van a bailar....Hay cosas que no, que para ellas es

normal y para mí, no. Pero, o sea, que en ese sentido yo les digo pero les respeto lo que ellas opinan y ellas también respetan lo que yo opino, o sea, no se enojan. Yo les digo y ellas dicen, “sí, tenés razón”. [mujer, 16 años]

Ellos saben que yo soy evangélica. Eh, a veces me respetan pero, me respetan pero no comparten las mismas ideas. Así que, ellos salen a bailar o esas cosas pero saben que no voy. A veces salimos a otros lugares para que yo pueda ir también. [mujer, 16 años]

Con mis compañeros me llevo bien con todos, bien. Encima, son buenos. Por ejemplo, cuando sale el tema de la religión, que a veces es como, soy cristiano, al contrario, me apoyan y me dicen que cada uno puede elegir. Entonces, al contrario, dejan que vos des la opinión que quieras....No me cargan, ni nada. [varón, 14 años]

El 26% de los adolescentes expresó algunas dificultades en cuanto a las diferencias con compañeros no evangélicos [Tabla 10]. Algunos de los jóvenes dijeron que sentían ciertas presiones por ser evangélicos.

Bueno, ser diferente en el colegio también, cuando todos te caratulan como “la tonta que va a la iglesia”. Y, bueno, hay que luchar con eso porque es como “ah, ésa va a la iglesia”. Cada cosa que dicen de Dios, me miran todos a mí, es medio raro....Al fin y al cabo es molesto que todo el mundo te esté diciendo, o sea,

marcándote que sos diferente, sos diferente, sos diferente, sos diferente. Así todo el tiempo es un poco molesto. [mujer, 17 años]

Es muy difícil manejarse como cristiano en el mundo. No es fácil.

Es fácil manejarse como cristiano entre los cristianos. [varón, 18 años]

Es duro. La verdad es que es duro y difícil porque hay muchas veces como que tengo que apartarme de ellos por mi decisión propia para no hacer algo malo, ¿no? [varón, 18 años]

[Con los no evangélicos] me siento rara. Me siento muy rara, como que estoy en otro mundo, “Qué hago acá? ¿Qué estoy haciendo?” Como que estoy parada y estoy en un mundo que no es el mío”.

[mujer, 13 años]

Yo tengo a un profesor de historia que siempre habla de todo lo cristiano, de todo lo que era antes. Dice que es una idiotez creer en eso. Y, es un bajón porque es como que yo lo creo....Y hace gestos como si fuéramos todos locos. Y como que es re-feo porque, ponele, mis amigas saben que soy cristiana y siempre me miran cuando pasa esto porque, bueno, me costó. Ahora es como que estoy más acostumbrada a que la gente no piensa lo mismo que yo. Es difícil. [mujer, 14 años]

Algunos de los adolescentes diferenciaron a sus compañeros no evangélicos por conductas que desaprobaron, por ejemplo, fumar, frecuentar los boliches, drogarse y usar malas palabras [Tabla 10]. Por no compartir esas actividades, ellos hablaron de su decisión de no juntarse mucho socialmente con sus pares no evangélicos.

Porque ya mis otras compañeras que eran mis amigas comenzaron a ir a bailar, a fumar y cosas así, y mentirles a las mamás. Y cosas que vos decís cualquier lo hace y yo no necesito mentirle a mi mamá, irme del colegio. Mis amigas eran los más amigos que tengo....No es que digo los del colegio no, nada, estoy con ellos. Nos reímos, hacemos chistes, estudiamos, hacemos trabajos prácticos pero la verdad que no me hace falta irme del colegio, irme a fumar para ser alguien. La verdad que yo vengo acá a la iglesia y con mis amigos, que nos entendemos, estamos todos acá felices. [mujer, 15 años]

Igual, si me vienen a hablar [los compañeros no evangélicos], yo les hablo. No es que voy, me voy. Si vienen a hablarme, les hablo. Si me piden algo, les presto. No hay problema, pero no tenemos una relación súper. [mujer, 18 años]

Como ya se notó, el 83% de los adolescentes habló de las diferencias con sus pares no evangélicos. Ellos hicieron referencias al ser diferente. Algunos usaron un vocabulario que identifica a los dos grupos, por ejemplo, “los que viven afuera” y “nacé adentro”, donde “afuera” se refiere a los no evangélicos y “adentro” se refiere a estar relacionado con la iglesia evangélica. Varios de los jóvenes describieron cómo se sentían al ser diferentes que la mayoría de sus pares por ser evangélicos.

Es una impresión digamos porque, no, no sé si es impresión, pero es como que te sentís distinta, no sé. Y ellos te preguntan qué vas a hacer el sábado y decís, no, voy a la iglesia y no voy a salir a otro lado....Siempre por ahí me costó un poco admitir que pienso

esto o esto. O sea, siempre te van a ver como distinta....Pero no lo tomo tampoco como una vergüenza porque es lo que creo y me respetan. Pero, bueno, siempre no fui a andar diciendo, tampoco, por ahí, no. [mujer, 15 años]

Algunas veces es difícil porque uno tiene ciertas actitudes que a los demás les parecen que son raras, ¿no? y es difícil, pero yo ya estoy acostumbrada porque toda mi vida fui a una escuela pública y toda mi vida me tuve que enfrentar a ese tipo de cosas....Mis compañeros ven ciertas actitudes que yo tengo y les parecen raras y, bueno, y yo digo que eso es lo que para mí está bien, que es lo que Dios dice que yo tengo que hacer, y bueno, por eso está bien. [mujer, 14 años]

[Ser evangélico] significa que soy diferente de los demás, que tengo algo que me separa de los demás. [varón, 15 años]

No me molesta a veces ser tan diferente en lo que pienso. A veces me parece hasta copado no ser siempre del montón y poder decir “no, yo pienso diferente”, pero me siento bien. [mujer, 18 años]

4.4.4 Categoría: Percepciones de cómo los demás los describirían

Se les preguntó a los adolescentes cómo su familia, sus amigos y sus compañeros los describirían. El 90% de los jóvenes respondió que los demás los caracterizarían con términos positivos, por ejemplo, bueno, confiable, amigable y simpático. Los adolescentes restantes, tres varones y una mujer, dijeron que los demás los describirían usando palabras como terco, vago, nervioso, malhumorado y enojadizo. Todos los hijos de

pastores pensaron que sus familiares, amigos y compañeros los caracterizarían con términos positivos.

4.4.5 Categoría: Planes, proyectos y futuro

La mayoría de los adolescentes [83%] habló de un deseo de tener una carrera universitaria u otro trabajo en una profesión en el futuro [Tabla 11, categorías excluyentes]. Ellos mencionaron algunas carreras como las de abogacía, administración de empresas, periodismo, ingeniería y profesorado de historia. Algunos de los jóvenes deseaban ejercer profesiones en danza, gastronomía, electrónica, diseño gráfico y sonido.

Tabla 11

Análisis del eje 3, Planes para el futuro

Frecuencias de las respuestas de planes para el futuro						
	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Carrera universitaria	18	69%	8	50%	26	62%
Otra profesión	4	15%	5	31%	9	21%
Ninguno todavía/ sin contestar	4	15%	3	19%	7	17%

Además de hablar de sus planes para sus trabajos futuros, algunos de los adolescentes expresaron otros deseos que esperaban realizar. Tres de los jóvenes [dos mujeres y un varón] dijeron específicamente que les gustaría casarse y tener hijos. Varios de los adolescentes hablaron de sus deseos de servir en su iglesia o servir a Dios. Cinco de ellos tenían planes específicos para estar involucrados

con la música de su iglesia o con bandas evangélicas; un varón tenía planificado comenzar un comedor para niños con pocos recursos económicos; y una adolescente quería trabajar en la construcción de viviendas en pueblos alejados y necesitados.

4.5 Las fortalezas [Eje 4]

4.5.1 Categoría: Apoyo

La mayoría de los adolescentes de la muestra dijo que se sentía apoyada, particularmente por parte de su familia. Los jóvenes comentaron cosas tales como que sus padres les aconsejaban, les alentaban, les tenían confianza, les creían muy capaces, se interesaban por todo lo que les pasaba, y estaban atentos a sus necesidades.

Por ejemplo, [si] yo me siento que no puedo hacer una cosa del colegio o necesito ayuda con algo, mi mamá aunque esté cansada me ayuda muchas veces a la mañana pese que llegue tarde por todas las cosas que tiene que hacer. Muchas veces en la mañana, o ella o mi papá se levantan para estar un ratito y hacerme el desayuno. Y eso yo lo re-valoró porque ellos están cansados también....Son cosas chiquitas pero que las re-valoró. [mujer, 18 años]

La verdad que sí [me siento apoyado]. A veces [mis padres] muestran actitudes que me gustan mucho y veo que se esfuerzan para que yo tenga un futuro mejor o estar mejor....O capaz que, no sé, yo de 18 años a mí me parece una cosa y ellos con su experiencia, como que me saben guiar, ¿no?...Y, ellos, como que siempre me apoyan mucho en el colegio, como que les gusta

mucho la carrera que elegí. Estoy terminando siendo un técnico electromecánico. Y viendo ellos siempre que, algo que me gusta mucho de ellos también es lo que me pudieron enseñar, es el trabajo, ¿no? [varón, 18 años]

Dos de los jóvenes expresaron que sentían el apoyo de sus madres pero no de parte de sus padres, los dos divorciados y no viviendo con sus hijos. Una de las adolescentes explicó que estaba en un momento donde no quería cargar a sus padres, por ende, no sentía su apoyo como lo sentía en el pasado.

Y, sí, bah, o sea, yo me siento muy apoyada por mi familia, pero ahora como en estos últimos momentos es como que estoy así como una angustia porque entre todo lo que tienen que hacer, es como que mis papás están mal. Entonces, es como que yo no les puedo cargar todo el tiempo, así de decirles cosas. [mujer, 14 años]

Casi todos los adolescentes [el 95%] dijeron que hay otros adultos además de sus padres que los apoyaban. Al preguntarles quiénes eran los otros adultos presentes en su vida, el 46% de las mujeres y el 19% de los varones nombraron a otros familiares, principalmente a abuelos y tíos [Tabla 12, categorías excluyentes].

Tabla 12

Análisis del eje 4, Apoyo

Frecuencias de las respuestas de otros adultos que apoyan

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Otros familiares	12	46%	3	19%	15	36%
Líderes de la iglesia	6	23%	7	44%	13	31%
Familiares y líderes de la iglesia	4	15%	4	25%	8	19%
Otros adultos	3	12%	1	6%	4	9%
No hay	1	4%	1	6%	2	5%

Los varones nombraron con un porcentaje mayor [el 44%] a los líderes de la iglesia y el 23% de las mujeres mencionaron mayormente a los líderes de sus grupos de adolescentes en la iglesia. Si se combinan las dos categorías que incluyen la respuesta de líderes de la iglesia, el 38% de las mujeres y el 69% de los varones [el 50% en total] contestaron que sentían el apoyo de adultos en su iglesia, principalmente de parte de sus líderes del grupo de adolescentes.

Acá [en la iglesia] los líderes de los adolescentes, eh, ellos en seguida están para escucharte. Sabés que en ellos podés confiar mucho porque se van a guardar lo que les cuentas. [mujer, 16 años]

Los adolescentes dijeron que los líderes de sus grupos de adolescentes les aconsejaban, servían como guías, les escuchaban y que siempre estaban. Un joven decidió escribir cartas a sus líderes [un

matrimonio joven] del grupo de adolescentes y él encontró el apoyo de ellos en compartir cartas con ellos.

Los maestros de la iglesia [los líderes del grupo de adolescentes] que me conocen de chiquito...me ayudan en muchas cosas. Hay veces que yo tenía que escribir cartas para ver qué opinaban ellos sobre la situación que estaba pasando....Demuestro todo lo que siento en las cartas, casi siempre nos escribimos todo. Sí, cada vez que nos escribimos, nos contestamos, porque mayormente en las reuniones no hay mucho tiempo para hablar....[Los maestros] estuvieron y me ayudaron y me enseñaron cosas que yo no sabía. Me enseñaron a comprender cosas, me enseñaron cómo comportarme, cómo hacer, cómo tomar cada situación. [varón, 16 años]

Cuatro de los jóvenes comentaron que sentían el apoyo de otros adultos, por ejemplo, amigos de su familia y padres de sus amigos. Dos dijeron que no encontraron a otros adultos presentes en su vida que los apoyaban [Tabla 12].

4.5.2 Categoría: Fortalecimiento/Sentirse valorado

La mayoría de los adolescentes dijo que se sentía valorado. Tanto las mujeres como los varones respondieron mayormente que se sentían valorados por los demás. Muchos hablaron del fortalecimiento que recibían de parte de su familia y de sus amigos de la iglesia.

Mis amigas, sobre todo de la iglesia, del colegio también pero más que nada de la iglesia, me ayudan bastante porque yo como que siempre tengo, me tiro abajo con el autoestima y eso. Y, ellas me

ayudan, no mintiéndose así, sino que me hacen bien, rescatan las cosas buenas de mí. [mujer, 17 años]

Yo veo que me quieren [en su grupo en la iglesia]....Comencé a los 12 años acá en la iglesia....Conocí a este grupo que para mí, por más que seamos pocos, es hermoso. [mujer, 16 años]

4.5.3 Categoría: Límites

Casi todos los adolescentes confirmaron que había ciertos límites que les ponían sus padres. Varios de los jóvenes manifestaron que ellos mismos se controlaban y que no tenían problemas de conducta. Los cuatro jóvenes que dijeron que no tenían límites específicos explicaron que sus padres confiaban en ellos. Algunos de los otros adolescentes comentaron también que al crecer sus padres tenían más confianza en ellos y les ponían menos reglas.

Ellos [mis padres] también me respetan mucho. Bueno, ahora que yo soy más grande, si yo tomo una decisión que a ellos no les convence, que por ahí no son la que más a ellos les gustaría, pero igualmente, si bien me dicen lo que ellos piensan y me dan su punto de vista y su consejo, también me respetan. Si yo tengo que decidir algo y me tengo que pegar la cabeza contra la pared para aprender, ellos me dejan. [mujer, 17 años]

Siempre [mis padres] me dan un consejo de ellos y que me dan consejos que me parecen muy centrados. O capaz que, no sé, yo de 18 años a mí me parece una cosa y ellos con su experiencia, como que me saben guiar, ¿no? Y me dicen que yo no piense en

las cosas tan calientes, sino en frío y que piense un poco más.

[varón, 18 años]

Algunos de los jóvenes explicaron que entendían porque sus padres les ponían límites con frases como, “me quieren cuidar”, pero a otros de los adolescentes las reglas les parecían demasiadas estrictas y no las podían cumplir fácilmente.

Por eso tantos líos porque tengo límites muy grosos y a veces, por ejemplo, el otro día traje el boletín y como tenía bajas notas, después me quitaron el celular y me dicen, “no lo vas a usar”. Me callo la boca. O, a veces me dicen, “los sábados y ese día no salís porque no.” Y yo capaz quería salir y me quedo con la re-bronca y contesto y es peor porque tal vez me quedo una semana.” [mujer, 16 años]

Siempre tuve como bastante claro lo que ellos querían para mí, mis papás....A veces esas cosas me confunden y no lo hago bien siendo adolescente....Si había algo que hacía mal, me lo marcaban para corregirlo. [mujer, 17 años]

4.5.4 Categoría: Uso constructivo del tiempo (actividades)

Todos los adolescentes asistían a un grupo de adolescentes en su iglesia y algunos estaban más involucrados que otros. El 48% de ellos [el 46% de las mujeres y el 50% de los varones] tenía una responsabilidad dentro de su grupo o en la iglesia en general. Varios de los jóvenes eran músicos en la iglesia, otros eran maestros y ayudantes de niños y algunos estaban liderando grupos pequeños en su propio grupo de adolescentes. El 45% de los adolescentes estaba haciendo otros cursos

fuera del colegio o tenía un trabajo de pocas horas también. Varios de ellos estaban estudiando inglés, música o danza en institutos. Otros de los entrevistados iban regularmente al gimnasio o se juntaban con amigos para jugar fútbol o básquet. Algunos adolescentes mencionaron que hacían visitas organizadas por sus colegios o iglesias a comedores para niños o geriátricos.

4.5.5 Categoría: Compromiso con el aprendizaje (escuela)

Muchos de los adolescentes indicaron que estaban rindiendo bien en el colegio. Algunos de ellos comentaron que estudiaban bastante y otros dijeron que trataban de prestar atención en clase y que no tenían la necesidad de estudiar mucho.

Según mi papá estudio bastante. El tema es que yo no quiero llevarme ninguna materia y a mí no me gusta sacarme un seis o un cinco porque eso es estar justo con algo. A mí me gusta sacarme un poco más, entonces me esfuerzo un poco para que me vaya un poco mejor. [mujer, 16 años]

Las notas, siete, ocho, por ahí....Realmente creo que el secreto está en, en entender bien las aplicaciones....Por ejemplo, cuando te piden una actividad sobre un texto, no es copiar el texto, así copiar la respuesta, sino que es tratar de interpretar la respuesta y explicarla con sus propias palabras. Creo que es la forma que uno tiene que entenderse las cosas. [varón, 17 años]

Una sola adolescente de los entrevistados había dejado el colegio, los demás estudiaban. Ella decidió dejar la escuela y trabajar por

problemas económicos de su madre pero tenía planes de volver al colegio el año siguiente.

Cinco de los adolescentes [el 12%] hablaron de problemas escolares con sus notas. Dos de ellos dijeron que les costaba por ser “vago”, otros dos explicaron que les costaba estudiar y una de las mujeres contó que la relación con sus pares le había afectado.

Me estaba yendo un poquito mal porque me juntaba con mis compañeras que, porque yo tengo un grupo de amigas que hacen lío y todo eso....A veces también me dejaba estar y como mis compañeras eran como yo y se empezaron a ir para el lado de hacer lío y eso y dije, yo quiero ser una alumna aplicada.

Entonces, me empecé a juntar con estas chicas que hacen todo diez y todo eso y nada. Entonces ahora tengo notas altas. [mujer, 15 años]

4.5.6 Categoría: Valores positivos

4.5.6.1 Valor: No copiar

La mayoría de los adolescentes [el 79%] dijo que no se copiaba en la escuela. Ellos explicaron esa decisión con frases como: “quiero sacarme la nota que merezco”; “Dios me ve”; “hay que dar ejemplo”; “no está dentro de mis valores”; “te perjudicás, después no lo sabés”; “es desleal”; “te pueden agarrar”; y “no es correcto”.

El 19% de los jóvenes [cuatro varones y cuatro mujeres] contó que a veces se copiaba. Algunos explicaron que dependía de la dificultad de la materia y del tiempo que tenían para estudiar. Uno de los varones dijo que pensaba que estaba mal pero se le “escapaba” y tres dijeron que

copiarse era algo muy común y normal entre todos los alumnos. Una de las mujeres relacionó la conducta a su relación con Dios.

Hay veces que hay materias que no me gustan y quizás el día anterior no tuve mucho tiempo para estudiar y quizás me copio. Pero la mayoría de las veces trato de no copiarme, de tratar de estudiar. Por ejemplo, si yo puedo estudiar el día anterior o puedo estudiar, no. Hay veces que quizás cuando estoy mejor con Dios si no estudié, me la banco y bueno, la nota que viene, viene. Y a veces cuando estoy peor con Dios si no estudié un poco, digamos me copio. [mujer, 16 años]

4.5.6.2 Valor: Cumplir

La mayoría de los adolescentes [el 81%] dijo que trataba de cumplir con lo que decían y prometían. Varios de ellos explicaron que querían que la gente pudiera confiar en ellos y tener un buen concepto de ellos. Otros adolescentes hablaron de querer ser responsables.

Trato de que realmente, de llevar mis convicciones a lo que puedo, si bien, obvio no siempre. Estoy en un proceso de buscar tratar que todo lo que digo, hacerlo, no que sean solo palabras. En sí, buscar una coherencia en mi vida. [mujer, 18 años]

Seis de los adolescentes [el 14%] dijeron que a ellos les costaba cumplir. Ellos hablaron de olvidarse de sus compromisos, especialmente de sus responsabilidades en la casa, por ejemplo, de sacar la basura.

4.5.6.3 Valor: Ayudar a los compañeros

La mayoría de los adolescentes dijo que trataba de ayudar a sus compañeros en el colegio cuando veía que ellos tenían problemas.

Muchos de los entrevistados hablaron de su costumbre de preguntarles a sus compañeros cómo estaban y de escucharles si ellos querían contarles algo.

Siempre trato de preguntarle, ¿no? Mínimo es preguntarle. Si lo veo medio bajoneado, trato de preguntarle por qué motivo, ¿no? Si puedo darle una mano, mejor para que vea que siempre tiene a alguien al lado. [varón, 18 años]

Varios de los jóvenes dieron ejemplos de cómo intentaban ayudar a un compañero. Por ejemplo, dos adolescentes consolaron a compañeros cuyos padres habían fallecido. Otro adolescente ayudó a algunos compañeros a dejar de fumar. Una mujer joven habló con una compañera que tenía problemas en su relación con su padre y otra joven confortó a una compañera cuya abuela sufría de cáncer. Dos de las adolescentes hablaron de sus experiencias con compañeras con otras dificultades personales.

Tengo una compañera que ella en su vida ahora, ella tiene a la hermana que es gemela que tiene problemas mentales y ahora le dijeron que si está viva es porque los padres la cuidaron muchísimo pero que ya no aguanta más la hermana. No sé, yo sé que no hice nada pero no hice nada. No más fui a hablarle y tres veces por semana preguntarle por su hermana así y ella se abre y te cuenta todo....Me quedo con ella y ella me dice, "Vos, el año pasado me enseñaste a escribir con imprenta", porque ella es zurda y no sabe...y después me dice, "Vos me ayudaste a pasar lo

de mi hermana y ahora creo que estoy más fuerte.” [mujer, 15 años]

Ahora yo estoy orando mucho por una amiga mía [una compañera del colegio] porque tiene bulimia y anorexia. La chica es un palo pero dice que no, todo el tiempo está gorda....O sea, sé que le tengo que, yo digo, nos ponemos serias y le cuento, le digo, tenés que cambiar porque así vas a terminar muriendo....Mi mamá llamaba a la mamá de la otra chica para preguntarle así cómo estaba y que si quería que alguna vez que la vaya a visitar, que estaba y eso. La mamá estaba muy agradecida. [mujer, 14 años]

Un porcentaje menor de los adolescentes [el 21%] dijo que trataba de ayudar a los compañeros si ya tenía una relación con ellos. Ellos explicaron que dependía de la confianza en la relación si intentaban ayudar. Otro grupo [el 12%, una mujer y cuatro varones] dijo directamente que no se metía con los problemas de sus compañeros.

4.5.7 Categoría: Capacidad social

4.5.7.1 Capacidad: Amigos

Los adolescentes comentaron de quiénes eran amigos [Tabla 13, categorías excluyentes]. La mitad de las mujeres dijo que sus mejores amigos eran otros adolescentes de su propia iglesia y casi la otra mitad [el 42%] dijo que sus amigos venían de la iglesia y también del colegio. El 37% de los varones encontró a sus mejores amigos en la iglesia y el 50% entre la iglesia y el colegio.

Tabla 13

Análisis del eje 4, Capacidad social: amigos

Frecuencias de las respuestas de dónde son los mejores amigos

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
De la iglesia	13	50%	6	38%	19	45%
De la iglesia y de la escuela	11	42%	8	50%	19	45%
De la escuela	2	8%	1	6%	3	7%
Del barrio	0		1	6%	1	2%

Si se combinan las dos categorías que incluyen la respuesta que los amigos son de la iglesia, el 90% de los adolescentes consideró que algunos de sus mejores amigos eran de su iglesia. Varios de ellos explicaron que podían compartir cosas personales con sus amigos de la iglesia, también sus experiencias y pensamientos religiosos y espirituales, y que ellos los entendían. Un joven habló de estar más cómodo con las actividades que hacían los adolescentes de su iglesia que las que hacían sus compañeros del colegio. Otros dijeron que estaban contentos de tener amigos varones y amigas mujeres.

Los chicos de la iglesia, eh, es decir, me ayudó mucho ver que, que tenía amigos hombres que, que no me dejaban de lado, que me charlaban, me buscaban a charlar, y que tenía amigas mujeres que confiaban en mí. [varón, 18 años]

Los entrevistados contaron de las muchas actividades que hacían con sus amigos. Muchos de ellos hablaron de comer fuera, ir a los shopping, tomar mates juntos, charlar, ir al cine, ver películas en casas, ir

al río a pasear y jugar fútbol. Una de las adolescentes explicó que ella y sus amigos estaban “siempre juntos en actividades” y agregó, “hacemos actividades que nos favorecen, obviamente”.

4.5.7.2 Capacidad: Compañeros

El 73% de los adolescentes dijo que se llevaba bien con los compañeros. Varios de ellos explicaron que sus compañeros eran buenas personas y que había buen trato entre todos. Algunos de los jóvenes comentaron que ellos iniciaban las conversaciones con sus compañeros. Por ejemplo, dijeron cosas como: “no tengo problema a sentarme con una persona que no conozco y hablarle”; “conozco a medio colegio”; y “hablo con todos y me intereso por ellos”.

Otros de los entrevistados [el 12%] dijeron que tenían poco trato con sus compañeros y seis adolescentes [el 15%, cuatro mujeres y dos varones] comentaron que experimentaban algunas dificultades con sus compañeros. Ellos hablaron, por ejemplo, de haberles tocado un grupo difícil en la escuela y de la dificultad con compañeros cuando uno se quiere cambiar.

Estuve teniendo unos problemas así que dejé de salir con ellas [mis compañeras] para meterme más con los chicos de la iglesia y bueno, entonces están enojadas....Es como que les molesta y me traen problemas....Es ir los lunes al colegio y que me miren, nada, que me ignoren, que me hagan problemas. [mujer, 17 años]

4.5.7.3 Capacidad: Enfrentar conflicto

Los adolescentes hablaron del conflicto mayor que enfrentaban durante el período en que se realizó la entrevista [Tabla 14, categorías

excluyentes]. El 29% de los jóvenes contestaron que no estaban enfrentando conflictos en ese tiempo.

Tabla 14

Análisis del eje 4, Conflicto mayor

Frecuencias de las respuestas cuál es el conflicto más grande que enfrenta

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
No hay	6	23%	6	38%	12	29%
Relacionado con la iglesia o la espiritualidad	6	23%	4	25%	10	24%
Escuela	4	15%	3	19%	7	17%
Algo personal	5	19%	1	6%	6	14%
Familia	4	15%	0	0%	4	9%
Otro	1	4%	2	12%	3	7%

La dificultad que se nombró con un porcentaje mayor [el 24%] se relacionaba con la iglesia o con la percepción que el adolescente tenía de su espiritualidad. Ellos mencionaron algunas dificultades con amigos de la iglesia, un desacuerdo con los líderes de su grupo y deseos de que su fe y servicio a Dios crecieran. Los otros adolescentes nombraron problemas en la escuela con compañeros y con algunas materias; problemas familiares como la falta de trabajo del padre y parientes que no se hablaban; y otras dificultades personales como sentirse tímido y con miedo de acercarse a la gente.

Los jóvenes que decían que enfrentaban conflictos, hablaron de lo que hacían ante esas dificultades [Tabla 15, categorías no excluyentes]. Las mujeres contestaron con una mayor frecuencia que usaban recursos

religiosos o espirituales [$X^2 = 7,380$; $gl = 1$; $p = 0,007$]. A diferencia de las mujeres, los varones eligieron en primer lugar recursos personales para enfrentar sus conflictos.

Tabla 15

Análisis del eje 4, Enfrentar el conflicto

Frecuencias de las respuestas cuáles recursos utilizan frente al conflicto

	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Recursos religiosos o espirituales	12	46%	1	6%	13	31%
Recursos personales	4	15%	5	31%	9	21%
Recursos en su ecología social	3	12%	2	13%	5	12%
Sin solución	3	12%	1	6%	4	10%

Las mujeres dijeron que algunos de los recursos religiosos o espirituales que utilizaban eran orar a Dios y leer la Biblia y explicaron usando frases como: “le estoy pidiendo a Dios que me dé fuerza”; “en principio le pido fuerzas al Señor”; y “le pido a Dios que me ayude y todo el tiempo es estar pidiéndole porque es la única manera que mejor lo pueda hacer”.

Los adolescentes nombraron recursos personales como poner más fuerza, ver lo que se puede hacer y buscar la solución. Algunos de los jóvenes buscaban ayuda en personas en su ecología social, especialmente en su familia y amigos. Los cuatro adolescentes que no encontraron una solución dijeron frases como: “es muy imposible”; “es por el estrés por qué me enfermo”; y “me quedó el resentimiento”.

4.6 El bienestar y la Escala BIEPS-J

Se analizaron los resultados de la BIEPS-J (Casullo, 2002) para la muestra de los 42 adolescentes. La Escala BIEPS-J evalúa el bienestar compuesto por cuatro dimensiones. Castro Solano (2002) define las dimensiones: control de situaciones, vínculos psicosociales, proyectos y aceptación de sí mismo [Tabla 16].

Tabla 16

Las dimensiones de la Escala BIEPS-J

Dimensión	Descripción (Castro Solano, 2002)
Control	Tener una sensación de control de situaciones y de autocompetencia.
Vínculos	Capacidad para establecer buenos vínculos con los demás. Tener calidez, confianza en los demás y capacidad empática y afectiva.
Proyectos	Tener metas y proyectos en la vida. Considerar que la vida tiene significado.
Aceptación	Poder aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos.

Los adolescentes de la muestra contestaron los 13 ítems de la escala, con formato de respuesta tipo Likert, y seleccionaron entre tres opciones: de acuerdo [3 puntos], ni de acuerdo ni en desacuerdo [2 puntos] y en desacuerdo [1 punto]. La escala está diseñada con la concepción de que el puntaje más alto está relacionado con niveles más altos del bienestar. Se calcularon las medias y las desviaciones típicas de las respuestas de los adolescentes en cada una de las dimensiones de la prueba desde de acuerdo [3 puntos] hasta en desacuerdo [1 punto]. La dimensión Aceptación de Sí Mismo es la que presentó una media más

baja que las restantes y la dimensión Vínculos resultó la más alta [Tabla 17]. Se calculó también el puntaje total de la escala con los 13 ítems, que es la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem. El total más alto posible del puntaje directo de la escala completa son 39 puntos.

Para indagar sobre la distribución de los resultados de la Escala BIEPS-J se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov. La distribución de los resultados resultó normal [K-S = 0,802; p = 0,541].

Tabla 17

Estadística descriptiva de la BIEPS-J en la muestra estudiada (N = 42)

Variable	Media	D.T.
Control	2,68	0,34
Vínculos	2,94	0,15
Proyectos	2,86	0,28
Aceptación	2,55	0,38
Puntaje total	35,76	2,29

Se elaboraron los percentiles para el puntaje total de la prueba [Tabla 18]. Se puede observar la similitud entre los percentiles 75 y 95 a la descripción de la muestra de adolescentes argentinos (Casullo, 2002) y un punto de diferencia en los percentiles 5, 25 y 50.

Tabla 18

Comparación de percentiles para la muestra y adolescentes argentinos de la BIEPS-J

Percentil	Puntaje directo muestra (N = 42)	Puntaje directo Argentina (N = 1270)
5	29	28
25	34	33
50	36	35
75	37	37
95	39	39

Se hicieron comparaciones de los resultados de la BIEPS-J según las variables sexo y edad utilizando la prueba no paramétrica U de Mann Whitney [Tablas 19 y 20].

Tabla 19

Resultados BIEPS-J según sexo (N = 42). Significatividad de las diferencias

Variable	Mujeres (N = 26)		Varones (N = 16)		U	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Control	2,69	0,34	2,67	0,34	197,50	0,777
Vínculos	2,97	0,08	2,88	0,21	158,00	0,045*
Proyectos	2,86	0,19	2,81	0,38	206,50	0,961
Aceptación	2,55	0,31	2,54	0,47	194,50	0,716
Puntaje total	36,00	1,92	35,38	2,83	190,00	0,637

*p < 0,05

Tabla 20

Resultados BIEPS-J según edad. Significatividad de las diferencias

Variable	13 a 15 años (N = 16)		16 a 18 años (N = 26)		U	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Control	2,50	0,37	2,78	0,30	115,00	0,012*
Vínculos	2,96	0,11	2,91	0,18	193,00	0,548
Proyectos	2,81	0,24	2,87	0,30	179,00	0,343
Aceptación	2,65	0,45	2,49	0,32	153,00	0,138
Puntaje total	35,38	2,03	36,00	2,45	162,50	0,234

*p < 0,05

En relación con las variables sexo y edad no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la prueba. El análisis de las dimensiones no es representativo por el bajo número de ítems en cada una de ellas, sin embargo, se puede observar que se encontró una diferencia entre mujeres y varones en la dimensión de Vínculos, las mujeres con un puntaje más alto. Con respecto a la edad, se notó una diferencia en la dimensión Control, los de mayor edad con un puntaje más alto.

Se calcularon los resultados de la BIEPS-J según la variable del nivel socioeconómico de los padres, definida por la ocupación del jefe de hogar [Tabla 21].

Tabla 21

Resultados BIEPS-J según ocupación del jefe de hogar

Variable	Ocupación* 1 (N = 16)		2 (N = 13)		3 (N = 7)		4 (N = 6)	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D.T.
Control	2,78	0,34	2,71	0,27	2,46	0,39	2,63	0,34
Vínculos	2,93	0,13	2,97	0,09	2,90	0,16	2,89	0,27
Proyectos	2,86	0,34	2,90	0,21	2,95	0,12	2,67	0,30
Aceptación	2,56	0,32	2,46	0,44	2,76	0,32	2,50	0,46
Puntaje total	36,13	2,47	35,85	1,95	35,71	2,43	34,67	2,58

*Ocupación 1= Empleado, chofer. 2 = Enfermero, comerciante, docente. 3 = Profesional, empresario. 4 = Pastor evangélico.

Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para indagar sobre las diferencias entre los resultados de la BIEPS-J según la ocupación del jefe de hogar del adolescente. No se encontraron diferencias significativas entre los resultados según la ocupación del jefe de hogar [$X^2 = 2,08$; $gl = 3$; $p = 0,56$].

4.7 La submuestra de los hijos de pastores

Para indagar más exhaustivamente sobre el bienestar, las auto-descripciones y las fortalezas de los adolescentes en la situación particular de ser hijos de pastores evangélicos, se creó una submuestra de los seis hijos de pastores. Es un contexto especial que puede permitir la investigación de ambientes identificados en gran manera por la religión. Del subgrupo, cuatro eran mujeres de 13, 15, 17 y 18 años de edad, y dos eran varones de 15 y 17 años de edad. Se hicieron comparaciones entre la submuestra de los hijos de pastores y los demás adolescentes evangélicos de la muestra. Por el bajo número de

adolescentes de la submuestra, no es posible hacer conclusiones definitivas ni representativas, sin embargo, es importante estudiar el subgrupo de los hijos de pastores para indagar más profundamente sobre posibles interacciones entre el contexto, las auto-descripciones, las fortalezas y el bienestar.

En la entrevista en profundidad, se notaron algunas similitudes y diferencias entre la submuestra de los hijos de pastores y los otros adolescentes de la muestra. En el eje 1, la ecología social, la submuestra no mostró mayores diferencias con los demás adolescentes en cuanto a las categorías de las personas importantes, los profesores y el grupo. Los hijos de pastores vieron que sus padres esperaban que tuvieran carreras en el futuro y respondieron que su familia y sus amigos eran las personas más importantes en su vida. Se analizaron los datos en cuanto a comunicación con los padres [Tabla 22, categorías excluyentes]. Se encontró un mayor porcentaje de los hijos de pastores que hablaban a veces o no mucho con sus padres [$X^2 = 7,87$; $gl = 1$; $p = 0,005$].

Tabla 22

Análisis del eje 1, Comunicación con los padres de hijos de pastores

Frecuencias de respuestas de cómo es la comunicación con sus padres							
	Hijos de pastores (N = 6)		No hijos de pastores (N = 36)		Total (N = 42)		
	f	%	f	%	f	%	
Habla con su madre	0	0%	17	47%	17	40%	
Habla a veces, no mucho	5	83%	9	25%	14	33%	
Habla mucho con los dos	1	17%	8	22%	9	21%	
Habla más con el padre	0	0%	2	6%	2	5%	

Un hijo de pastor habló de las dificultades que enfrentaba con sus padres.

No sé, nunca tuve una relación cercana con mis viejos. Siempre está en ellos, pero nunca alcancé esa relación que me gustaría tener, porque, no sé, quizás por el hecho de estar siempre con actividades ellos....Muchas veces no quiero ser una carga a ellos....Mis viejos siempre me han presionado bastante....Es como todas sus expectativas están metidas en mí [comienza a hablar con la voz quebrada]....Y eso no está bien porque después uno sufre, uno sufre porque en realidad no siempre se puede cumplir con esas expectativas....Lo único es tratar de hacer las cosas que ellos dicen.... Es muy imposible eso, pero ellos, qué sé yo, no son para ponerse en mi lugar. Si se pusieron en mi lugar, tal vez verían las cosas de otro modo. [varón, hijo de pastor, 17 años]

Otro adolescente explicó su perspectiva de la presión de ser hijo de pastores. A los 13 años él decidió empezar en otra iglesia para estar con un grupo de pares y no seguir en la iglesia de sus padres.

Yo, por experiencia propia, no me quiero meter en el trabajo de mis viejos pastoreando esa otra iglesia....En la iglesia que iba antes con mis viejos, los hijos de los pastores siempre tienen problemas porque no tienen atención o porque se les demandan demasiado por ser hijos del pastor. Entonces, dije que no. Voy a ir a otra iglesia. [varón, hijo de pastor, 15 años]

En el eje 2, las experiencias y los significados religiosos y espirituales, cuatro de los seis hijos de pastores veían una diferencia entre ser religioso y ser espiritual y daban sus definiciones. Los dos jóvenes que contestaron que no sabían cómo distinguir o definir la religiosidad y la espiritualidad eran los dos adolescentes menores de edad de la submuestra, un varón de 15 años y una mujer de 14 años. Los otros cuatro hijos de pastores definieron la religiosidad en categorías similares a los demás jóvenes: costumbre, demostrar, doctrina y reglas. También, los hijos de pastores describieron la espiritualidad en términos similares a los otros adolescentes: amar, creer y relación.

Al preguntar a los hijos de pastores acerca de su propia historia religiosa y espiritual, algunos aludieron al ambiente familiar cristiano. Una hija de pastor de 14 años respondió, “Nací en una familia cristiana, no sé, bueno, mi familia en general; toda mi familia es cristiana y, no sé.” Al hablar de influencias y cambios religiosos y espirituales, otra hija de pastor de 18 años dijo, “mucho no lo noté [un proceso de cambiar] porque

yo desde chiquita fui cristiana, entonces, no, no cambié mucho.” Otro hijo de pastor describió su vida espiritual en términos de la oración y actividades cotidianas.

Siempre oro y hablo con él [Dios]. Siempre le pido algo o si me pasa algo, también por los exámenes que a veces le pido para que me ayude. [varón, hijo de pastor, 15 años]

Los otros tres hijos de pastores hablaron de su historia religiosa y espiritual en términos personales y describieron los cambios que habían experimentado.

Porque a mí, siempre me pasó eso, que quizás yo pensé que me había pasado lo peor y sin embargo, después Dios me ayudó y vi que lo que pasó no era tan malo que yo pensaba. Yo pienso que realmente Dios es la única manera en que una persona pueda ser feliz y sentir bien en todo lo que hace y pueda vivir la vida para disfrutarla. Por eso nos creó, para estar felices, no para quedarnos mal y tristes. [mujer, hija de pastor, 18 años]

Soy cristiana en todos lados por así decirlo y no sé la describiría [la vida espiritual], no perfecta, obviamente, pero como un permanente esfuerzo. Porque si bien me gusta buscar a Dios y disfruto, a la vez, eh, necesito ser constante, y a veces, bueno, cuesta y, qué sé yo, pero es como muy loco porque es como un esfuerzo pero a la vez es terriblemente hermoso. [mujer, hija de pastor, 17 años]

Hasta los trece, catorce años no me importaba. Para mí era una religión porque realmente no lo sentía. O sea, hacía todas las

cosas, no hacía nada malo, pero no sentía lo que hacía. Y, realmente en un campamento vi que hay algo más allá que eso. No es una tradición, sino una creencia, eso es, es testificar con tu vida que el Señor está con vos. [varón, hijo de pastor, 17 años]

En el eje 3, la identidad, no se notaron diferencias mayores entre las respuestas de los hijos de pastores y los otros adolescentes de la muestra en las categorías de dónde se siente más libre, las auto-descripciones, las percepciones de cómo los demás los describirían y planes. Al preguntar de la relación con los compañeros no evangélicos, los hijos de pastores mencionaron con mayor frecuencia las “malas” conductas de sus compañeros y la distancia que se mantenían [Tabla 23].

Tabla 23

Análisis del eje 2, Relación con no evangélicos según los hijos de pastores y los no hijos de pastores

Frecuencias de las respuestas cómo se siente con compañeros no evangélicos

	Hijos de pastores (N = 6)		No hijos de pastores (N = 36)		Total (N = 42)	
	f	%	f	%	f	%
Se notan las diferencias y hay respeto	0	0%	16	44%	16	38%
Se ve la relación con dificultades	1	17%	10	28%	11	26%
Se mencionan las “malas” conductas y se mantiene distancia	3	50%	5	14%	8	19%
Bien	1	17%	2	6%	3	7%
Sin contestar/otro	1	17%	3	8%	4	10%

Aunque no se encontraron otras mayores diferencias entre las respuestas de los hijos de pastores y los demás adolescentes en las categorías del eje 3 en cuanto a la identidad, un joven expresó sus sentimientos de ser hijo de pastor.

El hecho de ser hijo de pastor es algo que siempre te resta en lo que es ser aceptado, porque yo, no vale ser hijo de pastor, te rechazan. Y, eso te trae problemas. Mucha gente te dice, “el hijo de pastor tiene que hacer todo bien porque es hijo de pastor”.

Mucha gente no entiende que el hecho de ser un hijo de pastor es una persona común y corriente. Tiene las mismas tentaciones como cualquier otra persona. Y, eso me trae problemas a veces, no problemas con otras personas, sino problemas conmigo mismo. A veces me da ganas, qué sé yo, de renunciar a lo que soy en realidad. Y, no, en realidad no tiene que ser así. [varón, hijo de pastor, 17 años]

En el eje 4, las fortalezas, no se encontraron mayores diferencias entre las respuestas de los hijos de pastores y los otros jóvenes. Como la mayoría de los adolescentes de la muestra, los hijos de pastores respondieron que se sentían apoyados, valorados, que tenían límites y actividades, y que les iban bien en el colegio. Con respuestas similares a los demás adolescentes en cuanto a la categoría de valores, cinco de los seis hijos de pastores dijeron que no se copiaba; cuatro contaron que trataban de cumplir con lo que decían y prometían; y cuatro respondieron que ayudaban a sus compañeros cuando veían que ellos tenían problemas. En la categoría de capacidad social, como los otros

adolescentes, los hijos de pastores dijeron que encontraban a sus mejores amigos en la iglesia y también en el colegio. La mayoría de los hijos de pastores también dijo que se llevaba bien con sus compañeros.

Se hizo otra comparación entre los resultados de la BIEPS-J de los hijos de pastores y los demás adolescentes de la muestra [Tabla 24]. No es posible hacer un análisis representativo de los resultados por el bajo número de adolescentes en el grupo de hijos de pastores, sin embargo, se puede observar que los hijos de pastores mostraron un puntaje más bajo en la dimensión Proyectos.

Tabla 24

Resultados BIEPS-J, hijos de pastores y no hijos de pastores.
Significatividad de las diferencias

Variable	Hijos de pastores (N = 6)		No hijos de pastores (N = 36)		U	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Control	2,63	0,34	2,69	0,34	91,00	0,52
Vínculos	2,89	0,27	2,95	0,12	105,00	0,87
Proyectos	2,67	0,30	2,89	0,26	57,00	0,02*
Aceptación	2,50	0,46	2,56	0,37	99,00	0,74
Puntaje total	34,67	2,58	35,94	2,23	73,00	0,20

*p < 0,05

Capítulo 5. DISCUSIÓN

5.1 La ecología social

Casi exclusivamente los adolescentes de la muestra se criaron en el ambiente evangélico. Se vio la influencia familiar en ellos, especialmente la de la madre, en las elecciones espirituales de los hijos. Con una sola excepción, al momento de la entrevista, todos los jóvenes de la investigación vivían con madres que son evangélicas activas en una iglesia.

Los adolescentes de la investigación en su mayoría tienen buenas relaciones con sus padres y comunicación con ellos, especialmente con sus madres. Ellos respetan a sus padres y los quieren. Su familia son las personas más importantes para ellos. Los adolescentes de la muestra se dan cuenta de los esfuerzos que hacen sus padres a favor de ellos. Se sienten queridos y apoyados. Ellos creen que sus padres tienen expectativas para su futuro, especialmente que sigan estudios para entrar en una carrera y que se mantengan activos en su fe. Los jóvenes reconocen que hay roces familiares comunes pero no dudan del amor entre los miembros de su familia. Sin embargo, varios de los jóvenes reportan que no hablan mucho con sus padres acerca de su vida personal.

Los jóvenes de la muestra no reportan ninguna dificultad mayor en la escuela con los profesores. Algunos se llevan bien con los profesores y otros manifiestan que hay poco trato. El colegio no figura como lugar central en la vida de los adolescentes de la muestra. Varios de ellos

tienen amigos en el colegio, pero el grupo con el cual la mayoría pasa más tiempo es con sus pares de la iglesia.

Todos los jóvenes de la investigación participan en un grupo de adolescentes organizado por su iglesia. El grupo de la iglesia juega un rol central en la vida de ellos; les provee un lugar a donde pertenecer, actividades sanas y presencia adulta. Ellos encuentran a muchos de sus mejores amigos en el grupo y suelen estar juntos también fuera de las reuniones organizadas. Se sienten identificados con sus pares de la iglesia e invierten emocionalmente en el grupo. Muchos hablan de la importancia de sentir la unidad del grupo. Viven algunos de sus mejores momentos con el grupo y también algunas de sus penas más grandes vienen a consecuencia de situaciones en el grupo.

Los amigos del grupo se contienen, se entienden y se apoyan. En el grupo de la iglesia los adolescentes encuentran la seguridad de sentirse rodeados por personas que comparten la misma ideología y valores. Los jóvenes de la muestra sienten la solidaridad de su grupo como un refugio y lugar de pertenencia. No obstante, algunos de los adolescentes tienen dificultades con el grupo por no encontrar su lugar, por conflictos interpersonales o por no estar de acuerdo con algunas normas. Para algunos de los jóvenes los requisitos para pertenecer al grupo son demasiado exigentes, por ejemplo, seguir fielmente a toda norma de conducta, creencia y criterio de valores. El precio de apartarse de las normas puede ser el rechazo del grupo o ser juzgado en términos religiosos y espirituales.

5.2 Las experiencias y los significados religiosos y espirituales

Los jóvenes del estudio diferencian entre la religiosidad y la espiritualidad. Es interesante notar que los siete adolescentes [el 17%] que no veían una diferencia o no sabían definir los conceptos de religiosidad y espiritualidad eran todos entre las edades de 13 y 15 años. La mayoría de los adolescentes de la muestra relaciona la religiosidad con costumbres externas o doctrinas y reglas estructuradas con connotaciones más negativas. Al contrario, ellos generalmente asocian la espiritualidad con aspectos más internos del individuo como relación, sentimientos, dependencia y amor. La distinción que hacen los adolescentes entre la religiosidad como algo externo y negativo y la espiritualidad como algo interno y positivo podría ser influenciada por conceptos similares compartidos en la cultura en general (Zinnbauer, Pargament & Scott, 1999). También es posible que ellos escuchen esa misma distinción en sus grupos de jóvenes evangélicos (Cárdenas, 2007).

El hecho de que los adolescentes relacionan la espiritualidad con dimensiones personales, por ejemplo, relacionar, sentir, depender y amar, coincide con el hallazgo de que ellos no ven su espiritualidad como algunas actividades o creencias agregadas a su vida, sino que su identidad entera está profundamente influenciada por su espiritualidad y por ser evangélicos. Ellos no se perciben como personas religiosas sino que aspiran a ser personas espirituales. Esperan sentir una relación con Dios y desean integrar lo que sienten con lo que hacen en las distintas

áreas de su vida. Ellos muestran cualidades de la religiosidad intrínseca según la concepción de Batson, Schoenrade y Ventis (1993) que definen la dimensión intrínseca como la adaptación de las creencias y los compromisos religiosos como la motivación central de la vida. Los adolescentes reflejan que es importante para ellos ejercer su propia agencia en decisiones acerca de su vida religiosa y espiritual.

Particularmente los jóvenes mayores hablan de su vida espiritual en términos de decisiones propias. Algunos pasan por un proceso más lento al formular su identificación espiritual y otros toman una decisión en un momento específico. Este resultado podría mostrar otra faceta del desarrollo cognitivo evolutivo (Santrock, 2006). Al poder razonar de una forma más compleja, el adolescente puede analizar las creencias de sus padres que lleva incorporadas desde la niñez y las rechaza, las reformula o las adopta.

No obstante, se podría concluir que el factor más importante del desarrollo religioso y espiritual de los adolescentes en el estudio es la familia. Los adolescentes se criaron en familias evangélicas, particularmente con madres evangélicas, y ahora ellos también se identifican como evangélicos. Al llegar a la adolescencia, se podría agregar el grupo de amigos y los líderes de la iglesia como otros factores influyentes en el desarrollo de la identidad evangélica de los jóvenes. La ecología social juega un rol importante en la espiritualidad de los adolescentes, pero ellos dicen que son elecciones individuales, también.

El entorno influencia a su espiritualidad. Tiempos apartados con otros adolescentes evangélicos, por ejemplo, en campamentos y retiros,

les proveen un contexto social para afirmar sus convicciones e identidad como jóvenes evangélicos. Este resultado es comprensible porque los amigos son modelos de conducta y creencias y al estar juntos provee un contexto social seguro para manifestar creencias y actividades religiosas sin miedo de la estigmatización (Erickson, 1992). Los adolescentes de la muestra también evalúan circunstancias difíciles como factores que los impulsan a desarrollar su vida espiritual y a buscar ayuda en Dios y en otros miembros de su grupo. Al mismo tiempo, el grupo puede ser fuente de presión para conformarse y construir la identidad según el modelo del líder o las costumbres y expectativas de los demás.

La vida espiritual es fuente de apoyo y consuelo para ellos. Se podría proponer que los adolescentes sienten un apego con Dios que les provee una ayuda trascendental. En momentos difíciles ellos recurren a Dios y a sus amigos de la iglesia. Ellos utilizan conceptos espirituales para poner significado a su vida y a las situaciones que enfrentan. Por ejemplo, los adolescentes interpretan las experiencias difíciles como maneras de aprender algo de parte de Dios. La mayoría de los jóvenes de la muestra indica que le atribuye a Dios características de amor y bondad. En menor grado, los adolescentes entienden sus dificultades como castigo de parte de Dios. La visión de un Dios que castiga y que exige continuamente puede influir de un modo negativo en los adolescentes, particularmente sentimientos de angustia y ansiedad (Pargament, Smith, Koenig & Pérez, 1998).

Algunos de los adolescentes experimentan luchas en su vida espiritual y entorno religioso. Tienen ideales altos y deseos de lograrlos.

Algunos de los jóvenes perciben que los demás, o aún Dios, esperan mucho de ellos. Ellos se exigen a sí mismos y tienen expectativas altas de sus amigos y líderes evangélicos. Ellos pueden sentirse desilusionados si no se cumplen sus expectativas. Pueden experimentar frustración o culpa por no llegar al nivel de conducta que ellos esperan de sí mismos o que perciben que los demás esperan de ellos, o aún lo que piensan que Dios espera. Ellos, también, pueden esperar respuestas de Dios, por ejemplo, protección contra problemas, y están enfrentados a reconciliar sus conceptos si no se cumplen las expectativas.

5.3 La identidad y las auto-descripciones

Los adolescentes de la muestra ven su espiritualidad en términos de su vida entera. Su identidad está estrechamente relacionada con su contexto religioso. La mayoría de los jóvenes le asigna propósito y valor espiritual a su vida. Ellos afirman que están contentos de ser evangélicos y les cuesta imaginar su vida de otra forma. Se sienten bien y hasta privilegiados por ser parte de familias y grupos evangélicos. Algunos explicaron que no conocían otra forma de vida para poder hacer comparaciones, pero muestran felicidad al haber nacido en contextos evangélicos. Los adolescentes de la muestra se comprometen con su identidad espiritual. Ellos reconocen la influencia de su familia e iglesia, pero afirman que son evangélicos por su decisión propia. Se sienten más libres para ser sí mismos en el contexto de la iglesia y la familia evangélica.

Los jóvenes de la muestra consideran que tienen un propósito en la vida. Tienen esperanza para el futuro y se imaginan con estudios

completos y carreras. Dentro de sus planes figura la participación activa en la iglesia u otros proyectos de servicio. La identidad de ellos no contiene una dimensión religiosa o espiritual, sino que la espiritualidad influye en cada área de vida. Para la mayoría, ellos no agregan un aspecto religioso a su identidad; su identidad es espiritual.

Los adolescentes de la muestra se identifican como evangélicos de tal forma que se sienten diferentes a sus compañeros no evangélicos. Ellos sienten la diferencia en todo aspecto de la vida: la conducta, los propósitos, las perspectivas y los valores. Para algunos de los adolescentes el ser diferente no les impide disfrutar de sus relaciones con compañeros no evangélicos. Otros de ellos se sienten más cómodos al mantener sus relaciones cercanas con otros evangélicos. Ellos creen que los demás los ven como personas diferentes también, pero piensan que ellos los describirían en términos positivos. En general, los adolescentes de la muestra manejan las diferencias entre ellos y sus pares no evangélicos con respeto pero se acercan más a otros jóvenes iguales a ellos. Algunos de los adolescentes enfrentan con ansiedad el hecho de ser catalogados diferentes y no compartir ciertas creencias y actividades con sus compañeros.

Los adolescentes de la muestra intentan ser iguales en todas partes y si hay diferencias en su conducta es porque son más callados o más espontáneos en un lugar que en otro. Es importante para ellos ser auténticos y no aparentar. Ellos hablan de sí mismos en términos positivos que corresponden al listado de características que anotaron. Los jóvenes muestran una satisfacción con su vida en general.

Las listas de características que los adolescentes escribieron usando palabras positivas confirman que ellos están mayormente satisfechos con su vida. Dijeron primeramente que son alegres y divertidos. Ellos se describieron con características deseables, sobre todo cualidades interpersonales, por ejemplo, compañero, confiable, sociable y amable. Estas descripciones podrían mostrar una confirmación de la importancia que tienen las amistades para ellos. Sus vínculos fuertes de amistad se vieron también en el puntaje más alto de la dimensión Vínculos en la Escala BIEPS-J. Es interesante notar, también, que cuatro de las cinco características no deseables que los adolescentes nombraron con mayor frecuencia están asociadas con aspectos negativos de relaciones sociales.

5.4 Las fortalezas

Según el listado de fortalezas que elaboraron Benson, Galbraith y Espeland (1999), los adolescentes de la muestra cuentan con fortalezas externas e internas en su vida. En cuanto a las fortalezas externas, la iglesia y su familia son factores importantes al proveerles a los adolescentes un soporte de fortalezas. Además de sentirse apoyados por su familia, los jóvenes tienen a otros adultos que los alientan y están presentes en su vida, especialmente abuelos, tíos y líderes de su grupo en la iglesia. Los adolescentes se sienten valorados. Ellos reconocen que sus padres les ponen límites por su bien y generalmente ellos mismos se controlan. Todos los adolescentes de la muestra tienen otras actividades para ocupar su tiempo, principalmente relacionadas con su grupo de

pares de la iglesia. Varios de los jóvenes también toman otros cursos y hacen deportes.

Las fortalezas internas también se ven reflejadas en los adolescentes de la muestra. Ellos manifiestan un compromiso con el aprendizaje. Van a la escuela y les importa poder rendir y completar sus estudios. Muchos tienen planes para comenzar estudios universitarios o terciarios. Algunos reconocen que les cuesta estudiar pero muestran la intención de seguir en la escuela. Los adolescentes tienen incorporados valores positivos como, por ejemplo, no copiarse, cumplir con lo prometido y ayudar a los compañeros. Ellos admiten que no siempre llegan a poner el valor en práctica, pero aceptan la norma como un valor para seguir. Los adolescentes muestran una capacidad social al tener buenos amigos y poder llevarse con sus compañeros.

Cuando surgen conflictos en los adolescentes del estudio, en su mayoría son: dificultades con amigos, notas de la escuela, aspectos de su personalidad, como por ejemplo, la timidez, y situaciones familiares. El contexto donde experimentan varias de sus dificultades es la iglesia donde sufren algunos conflictos interpersonales con los líderes y otros miembros del grupo de los adolescentes. La vida espiritual es otro ambiente de conflicto para algunos adolescentes que desean que su fe y servicio a Dios cambien y crezcan.

La mayoría de los adolescentes tiene estrategias para enfrentar conflictos. Las mujeres encuentran mucha ayuda en recursos espirituales, personales y en su ecología social. Ellas suelen orar, leer la Biblia y buscar soluciones. Los varones cuentan con sus propias

habilidades para solucionar problemas y con la ayuda de personas cercanas. La diferencia entre mujeres y varones en el uso de recursos espirituales podría indicar una diferencia entre sexos en cuanto a la religión en general, en donde las mujeres muestran más interés y participación que los hombres (Donelson, 1999; Francis & Brown, 1991; Regnerus, Smith & Smith, 2000).

5.5 La percepción del bienestar de los adolescentes

5.5.1 La Escala BIEPS-J (Casullo, 2002)

Los adolescentes de la muestra presentan percentiles de las puntuaciones de la Escala BIEPS-J semejantes a la descripción de la muestra de adolescentes argentinos (Casullo, 2002). Las puntuaciones más altas de los adolescentes de esta investigación corresponden a la dimensión Vínculos. Estos resultados son de esperar si consideramos que los adolescentes están especialmente interesados en los vínculos de amistad (Nurmi, 2004) y además, todos los jóvenes del estudio pertenecen a un grupo de pares en su iglesia. Aunque la dimensión Vínculos resultó la más alta para los dos sexos, las mujeres obtuvieron un puntaje significativamente más alto. Ellas se presentan con fuertes vínculos de amistad. Es una característica especialmente en las adolescentes cuyas amistades típicamente son más numerosas y llegan a un nivel más íntimo que las de los adolescentes varones (Galambos, 2004).

Tanto las mujeres como los varones obtuvieron el puntaje más bajo en la dimensión Aceptación de Sí Mismo. Aunque la diferencia no es estadísticamente significativa, es interesante notar que la puntuación de

la dimensión Aceptación de Sí Mismo es más baja para los adolescentes de mayor edad. Se encontró una diferencia significativa entre los adolescentes menores [entre las edades de 13 y 15] y los adolescentes mayores [entre las edades de 16 y 18] en la dimensión Control, los de mayor edad con un puntaje más alto. Este resultado podría mostrar otra faceta del desarrollo cognitivo evolutivo (Santrock, 2006). No se evidenció una diferencia significativa en el bienestar según la ocupación del jefe de hogar del adolescente.

En resumen, los resultados de la Escala BIEPS-J de la muestra de esta investigación informan de un puntaje más alto en la dimensión Vínculos y más bajo en la dimensión Aceptación de Sí Mismo, sin embargo, los percentiles son similares a la descripción de la muestra de adolescentes argentinos (Casullo, 2002).

5.5.2 El bienestar según las respuestas de la entrevista

Utilizando las descripciones del bienestar del adolescente que proveen Ryff y Keyes (2003), se puede revisar las entrevistas en profundidad para indagar sobre las cuatro dimensiones del bienestar de los jóvenes de la muestra: los vínculos, la auto-aceptación, los proyectos y el control. La dimensión de vínculos expresa la habilidad para establecer relaciones interpersonales y mostrar empatía, confianza y calidez. Los adolescentes de la muestra reportan tener amigos y ellos establecen relaciones interpersonales fuertes con sus pares de la iglesia. Les importan mucho las amistades y ellos muestran intenciones de ayudar a sus amigos. Sin embargo, los jóvenes demuestran menos confianza y vínculos satisfactorios con las personas que no pertenecen a

su grupo. Por ejemplo, ellos hablan de sus compañeros no evangélicos mayormente con respecto, pero también notan las diferencias y las dificultades en las relaciones. Aunque típicamente no hay problemas graves en las relaciones con personas que no son del grupo de la iglesia, los adolescentes de la muestra eligen mantener sus amistades profundas dentro del grupo. Mayormente ellos reportan que disfrutan de las relaciones que tienen en el grupo, no obstante, a veces son una fuente de conflictos y malestar.

El tema de la aceptación de sí mismo se refiere a la capacidad de conocer los distintos aspectos de uno mismo y poder aceptarse y sentirse bien con uno mismo. Los adolescentes de la muestra usan adjetivos positivos para caracterizarse y hablan de estar contentos con su vida. Al mismo tiempo, ellos identifican actitudes y conductas que quieren que se cambien y expresan sus intentos de mejorar su vida. La mayoría de los adolescentes tiene incorporada en su identidad que ellos son diferentes que sus pares no evangélicos. Algunos de los jóvenes aceptan ser diferentes como un privilegio, pero para otros es una carga difícil.

El área de proyectos muestra la aptitud de tener metas y encontrar significado a la vida. Los adolescentes entrevistados expresan que tienen planes para el futuro y varios articulan que sienten un propósito de su vida relacionado con su vida espiritual. Las metas que algunos tienen tocan niveles de expectativas e ideales espirituales altos, por ejemplo, servir y agradecer a Dios y también ayudar a otras personas cambiar. Ellos esperan seguir sus estudios y carreras pero cuando hablan de propósitos mayores, los adolescentes hacen referencia a los propósitos

que creen que Dios tiene para su vida. Ante las metas trascendentales que sienten, los jóvenes responden frecuentemente que quieren seguir creciendo pero también muestran una cierta insatisfacción con su progreso. Hablan de sus intentos y esfuerzos para cambiar como un proceso lento. Algunos de los jóvenes expresan frustración con su progreso, y otros muestran que aceptan el proceso y los cambios que ocurren “de a poco”.

La dimensión de control de situaciones contempla la competencia de manejar el ambiente para resolver problemas y satisfacer necesidades. La dificultad que los adolescentes de la muestra nombraron con mayor frecuencia se relaciona con su experiencia en la iglesia o con su vida espiritual, seguida por dificultades con compañeros y materias del colegio. Los jóvenes encuentran recursos para enfrentar sus problemas mayormente en su familia, amigos y en sus propios esfuerzos de buscar soluciones y orar a Dios. Paradójicamente, para muchos de los adolescentes la fuente de sus conflictos sirve también como fuente de ayuda para enfrentar los problemas: sus relaciones en la iglesia y su vida espiritual. Experimentan dificultades interpersonales con sus pares y líderes de la iglesia, pero también cuentan con ellos en los momentos de necesidad. Al enfrentar problemas, algunos de los jóvenes utilizan la perspectiva espiritual y la oración para cobrar confianza para actuar, por ejemplo, para perdonar. Otros de los adolescentes aceptan su situación como “la voluntad de Dios” sin mostrar la expectativa que las circunstancias cambien.

Al analizar las frecuencias de respuestas en las entrevistas, no hay diferencias significativas entre los varones y las mujeres. La única excepción es que las mujeres contestaron con una mayor frecuencia que usaban recursos religiosos o espirituales a enfrentar dificultades. A diferencia de las mujeres, los varones eligieron en primer lugar recursos personales para enfrentar sus conflictos. Este resultado puede indicar que las mujeres expresan su religiosidad más frecuentemente (Nelson, 2009). En general los resultados pueden indicar que hay poca diferencia entre las respuestas de los varones y las mujeres.

5.6 La submuestra de los hijos de pastores

La situación particular de los hijos de pastores puede permitir la investigación de contextos familiares influenciados en gran manera por la religión. Por el bajo número de adolescentes de la submuestra, no es posible hacer conclusiones definitivas ni representativas, sin embargo, se puede hacer algunas observaciones tentativas. Mayormente, no se encuentran diferencias significativas entre los hijos de pastores y los demás adolescentes de la muestra. Se mostraron diferencias en la categoría de la comunicación con los padres en el primer eje de la entrevista en profundidad y en la dimensión Proyectos de la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002). En la dimensión de la comunicación con los padres, los hijos de pastores respondieron con mayor frecuencia que hablaban a veces o no mucho con sus padres a diferencia con los otros adolescentes que dijeron con mayor frecuencia que hablaban con uno o los dos padres. En el caso de la dimensión Proyectos, los hijos de

pastores recibieron un puntaje más bajo que los otros adolescentes de la muestra.

La puntuación baja en la dimensión Proyectos puede indicar que los hijos de pastores tienen más dificultad para encontrar sentido y propósitos en la vida que los otros adolescentes evangélicos de la muestra. Este resultado podría mostrar una lucha interna para formar creencias y significados propios (Casullo, 2002). También, la tendencia de los hijos de pastores de hablar menos con sus padres podría mostrar la misma lucha para independizarse de sus padres y establecer sus ideas por decisión propia, aunque ellos terminen teniendo las mismas creencias como las de sus padres.

Los hijos de pastores mayormente expresan satisfacción con su vida y muestran la presencia de fortalezas en su vida y entorno social. Como otros adolescentes de la muestra manifestaron, los hijos de pastores también pueden sentir la tensión de expectativas altas. Esta presión podría ser un posible motivo para que los hijos de pastores quisieran independizarse de los padres y encontrar sus propios significados. Las altas expectativas pueden motivar a los jóvenes, pero también pueden ser cargas muy pesadas para los adolescentes.

Capítulo 6. CONCLUSIONES

6.1 La interpretación de los datos

Esta investigación propuso la hipótesis de que los adolescentes evangélicos manifiestan múltiples fortalezas internas y externas demostrando un alto bienestar. La hipótesis nula afirma lo contrario, que los adolescentes evangélicos no manifiestan múltiples fortalezas internas, ni externas y no demuestran alto bienestar. Para explorar el tema, se plantearon tres objetivos específicos:

1. Entender el contexto y la vida de los adolescentes evangélicos desde la perspectiva de ellos.
2. Investigar las fortalezas que se manifiestan en la vida de adolescentes en el contexto evangélico.
3. Examinar el bienestar de adolescentes en un contexto que ofrece múltiples fortalezas.

Dada la naturaleza de estos objetivos, se requirió de una metodología que permitiera indagar sobre la vida de los adolescentes y que pudiera ofrecer datos amplios y concretos. La técnica de la entrevista en profundidad proveyó descripciones de las experiencias, los valores y los significados desde el punto de vista de los jóvenes de la muestra. Se utilizó tanto de la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002) como las auto-descripciones de los adolescentes para generar una descripción más amplia y completa de los jóvenes de la muestra. Para analizar el contenido de las entrevistas, se construyeron categorías para reportar los datos y describir las dimensiones de cada una. Después, se interpretaron los datos. Aunque sea menos estructurada que la formación de

categorías, según Wolcott (2009), la interpretación de datos es un aspecto importante del análisis del contenido. La interpretación de datos es un intento de darle sentido a la información y describir las complejidades del fenómeno (Patton, 2002). Este capítulo presenta la interpretación de los datos introducidos en el capítulo 4 y examinados en el capítulo 5. La interpretación de los datos permitirá hacer conclusiones acerca de los objetivos y la hipótesis de esta investigación.

6.2 El contexto

El primer objetivo que se planteó en este estudio fue entender el contexto y la vida de los adolescentes evangélicos desde la perspectiva de ellos. Podemos sacar algunas conclusiones sobre la ecología social de los adolescentes de la muestra a nivel microsistema incluyendo a la familia y a grupos más íntimos y cercanos (Bronfenbrenner, 1979). También, observamos la influencia de la ecología social sobre los significados e ideales que los jóvenes adoptan.

6.2.1 Los vínculos sociales

Los adolescentes de la muestra viven en un contexto familiar donde perciben el apoyo de sus padres y mantienen vínculos sociales fuertes. Ellos reportan que sus familiares son las personas más importantes para ellos y se sienten valorados y queridos. Algunos de los jóvenes informan que no hablan mucho con sus padres acerca de su vida personal, sin embargo, se sienten queridos y apoyados. Los adolescentes tienen amigos y hablan de la importancia personal de pertenecer al grupo de jóvenes en la iglesia de donde provienen muchos

de sus amigos. Sienten ansiedad cuando hay conflicto en las relaciones entre los miembros del grupo.

Estos resultados son esperados. La mayoría de los adolescentes argentinos reporta una buena relación con sus padres (Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006) y aunque pueden existir tensiones familiares mientras los jóvenes buscan ser más independientes, hay continuidad en la relación con los padres (Ruano & Serra, 2001). Los jóvenes también tienden a buscar un grupo que tiene conductas y actitudes similares a las de ellos y de su familia (Simon, Conger & Conger, 2004). Los adolescentes de la muestra de esta investigación manifiestan la misma tendencia de mantener vínculos sociales fuertes entre la familia y el grupo de amigos íntimos.

6.2.2 El contexto y los significados religiosos

La religión y la espiritualidad penetran la ecología social de los adolescentes de la muestra. Ellos viven en un contexto marcado por la religión, donde temas espirituales influyen constantemente en el microsistema de su ecología social. Los padres evangélicos desean que sus hijos participen activamente en la iglesia y que sigan activos en el futuro. La influencia de la madre es especialmente notada en las decisiones religiosas de los adolescentes. Muchos de los otros adultos involucrados en su vida son líderes eclesiásticos, especialmente maestros y líderes de los grupos de adolescentes en la iglesia. Los jóvenes frecuentemente eligen a sus mejores amigos entre chicos evangélicos y muchas de sus actividades se centran en la iglesia.

Los valores y propósitos de los jóvenes tienen una infraestructura religiosa. Ellos hablan de sus metas de “relacionarse con Dios”, “confiar en él” y “buscarlo a él”. Sienten que Dios tiene un propósito para sus vidas y para las cosas que les pasan. Ellos creen que sus acciones cotidianas tienen un significado espiritual para “servir a Dios”. Los adolescentes entienden que la espiritualidad no es un aspecto agregado a su vida, sino que es el centro de su vida. Ellos rechazan la idea de que la vida espiritual se define solamente por creencias y tradiciones familiares. Ellos esperan que lo espiritual y trascendente de Dios pueda influir en ellos por toda la vida. Su expectativa es poder ver y sentir a Dios al actuar en sus vidas cotidianas.

La religión y la espiritualidad juegan un rol central en la formación de los principios y valores de los jóvenes de la muestra. Este dato concuerda con las teorías que observan que un tema importante en la etapa de la adolescencia es la búsqueda del sentido a la vida (Damon, Menon & Cotton Bronk, 2003; Erikson, 1968). Otros estudios (Crawford, Wright & Masten, 2006; Youniss, McClellan & Yates; 1999) llegan a la misma conclusión de esta investigación de que la religión puede proveer ideales, normas y principios que guían a los adolescentes.

Según la teoría de Fowler (1981; 2001) los adolescentes se encuentran en la etapa de la fe convencional-sintética en la cual comienzan a afirmar sus propias creencias sin mucha reflexión y en general sus convicciones reflejan los valores de sus amigos y familiares. Los adolescentes de esta investigación comparten muchos de sus valores y principios con sus familiares y amigos, sin embargo, sus

respuestas muestran un proceso de reflexión más personal e individual del que supone Fowler. Aunque están rodeados por un contexto religioso, los adolescentes hablan de sus propias elecciones religiosas. A diferencia de la conceptualización cognitiva de la fe según Fowler, los jóvenes de la investigación muestran una comprensión más profunda e íntegra de su fe. Las expresiones de su espiritualidad contienen aspectos cognitivos pero los jóvenes también entienden su fe como algo que experimentan y sienten. Los estudios de Coles (1990) y de Spilka, Hood, Hunsberger y Gorsuch (2003) llegan a la misma conclusión de que la etapa de la fe convencional-sintética no describe comprehensivamente el desarrollo de la espiritualidad del adolescente. Como demuestran los jóvenes de este estudio, la espiritualidad puede llegar a ser el concepto central en la comprensión de su vida y su mundo.

6.2.3 Las fronteras y los ideales

El contexto religioso de los adolescentes de la muestra tiene fronteras claras e ideales altos. Los significados religiosos influyen a los adolescentes de la muestra de tal forma que las concepciones espirituales llegan a ser la lente que ellos usan para interpretar su mundo. Es una representación del mundo con fronteras claras y definidas. La perspectiva que han adoptado divide a las personas entre “nosotros”, los evangélicos, y “ellos” o “los de afuera”, los no evangélicos. Ellos pueden articular las acciones aceptables que creen que le agradan a Dios, por ejemplo, la abstención a la droga, el alcohol y el sexo prematrimonial. Los límites son firmes, fijos y definen las conductas y las creencias aceptables y no aceptables. Ellos identifican a los no evangélicos con

acciones desaprobadas por Dios, por ejemplo, fumar, frecuentar los boliches y usar malas palabras. El micro-sistema de su ecología social refuerza el mensaje de las fronteras marcadas. El mensaje que reciben de parte de sus líderes en la iglesia enfatiza los límites entre lo que es correcto y lo que es prohibido (Leys, 2007; Somoza, 2007). Ellos entienden su responsabilidad de no participar en las acciones no aceptables y de “predicar a los de afuera”.

El propósito de los adolescentes es promover ideales altos con connotaciones espirituales. Los adolescentes incorporan metas trascendentales como “vivir para Dios”, “hacer lo mejor posible” y “ayudar a la gente cambiar”. Desean “mejorar” su vida y expresan que están “intentando cambiar” y se esfuerzan para “progresar”. Ellos saben que tanto sus padres como los líderes de la iglesia también tienen ideales altos para ellos, que lleguen a impactar al mundo con su vida espiritual.

6.2.4 Conclusiones del objetivo 1:

El primer objetivo que se planteó fue entender el contexto y la vida de los adolescentes evangélicos desde su perspectiva. Los adolescentes de la muestra tienen vínculos sociales fuertes, particularmente relaciones interpersonales con sus familiares, con sus amigos y líderes de la iglesia. El contexto de los adolescentes se ve marcado y penetrado por temas y significados religiosos y espirituales. Su ecología social y muchas de sus actividades se centran en la iglesia. Los valores y propósitos de los jóvenes también se fundamentan en conceptos religiosos. Ellos entienden que hay fronteras claras y definidas entre las acciones aceptables y las prohibidas, y entre su grupo evangélico, “nosotros”, y los

no evangélicos, “ellos”. Según los adolescentes de la muestra, la espiritualidad no es otro aspecto de la vida, sino lo que define sus vidas.

6.3 Las fortalezas

El segundo objetivo de esta investigación es investigar las fortalezas que se manifiestan en la vida de adolescentes en el contexto evangélico. Después de observar las respuestas de los adolescentes de la muestra, es posible hacer algunas conclusiones sobre sus fortalezas externas e internas según la clasificación de Benson (2002).

6.3.1 El contexto como fuente de las fortalezas externas

Las cuatro fortalezas externas son: apoyo, fortalecimiento/sentirse valorado, límites y actividades (Benson, 2002). El contexto religioso/espiritual de los adolescentes de la muestra promueve el desarrollo de las cuatro fortalezas externas. Se puede ver la influencia del contexto religioso en las cuatro fortalezas. Además del apoyo de sus padres, los adolescentes de la muestra cuentan con el apoyo de los adultos de la iglesia que los alientan. Se sienten valorados por sus líderes quienes les escuchan y aconsejan. Los maestros y líderes en la iglesia vigilan y ponen límites a los jóvenes, especialmente en la forma de expectativas de conducta.

El grupo de jóvenes en la iglesia es el centro de mucha de la vida social de los adolescentes. Muchos de ellos forman sus amistades principales con otros miembros del grupo y esperan de ellos apoyo y fidelidad. El grupo también es fuente de una variedad de actividades. Muchos de los adolescentes adquieren responsabilidades dentro del grupo o la iglesia y todos tienen opciones de realizar actividades con el

grupo. Fuera de las actividades organizadas, los jóvenes de la muestra crean sus propias actividades espontáneamente.

Estas conclusiones concuerdan con otros estudios que muestran que la comunidad de fe puede ofrecer a los adolescentes conexiones con adultos que los cuidan y valoran (Donnelly, Matsuba, Hart & Atkins, 2006; Trusty & Watts, 1999). También, la investigación de Erickson (1992) revela el potencial del contexto religioso para proveer fortalecimiento y actividades.

6.3.2 El contexto como fuente de las fortalezas internas

El contexto religioso/espiritual de los adolescentes de la muestra es una de las fuentes que puede promover las cuatro fortalezas internas. Las cuatro fortalezas internas son: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva (Benson, 2002). El ambiente religioso/espiritual respalda las fortalezas internas de los jóvenes. Muchos de los mensajes que los líderes evangélicos intentan comunicar a los adolescentes tienen que ver con la importancia de estudiar y de adoptar valores positivos (Downs, 1994; Roldán, 1998). Los adolescentes de la muestra reflejan la incorporación de las fortalezas internas. Ellos desean terminar con sus estudios secundarios, seguir una carrera universitaria y obtener un trabajo profesional en el futuro. Los jóvenes expresan estos valores positivos, al tratar de cumplir con sus promesas, ayudar a sus compañeros y no copiar en la escuela. Ellos aluden a motivaciones espirituales para explicar sus valores y principios.

El grupo religioso de los adolescentes también provee oportunidades para el desarrollo social. Muchos de éstos consideran que

algunos de sus mejores amigos son de la iglesia y pueden compartir asuntos personales y entenderse. Si llegan a tener conflictos en sus vidas, cuentan con recursos para enfrentarlos.

El contexto religioso/espiritual también sirve en la construcción de identidad de los jóvenes de la muestra. Según la descripción de Benson, Galbraith y Espeland (1999), la identidad positiva como fortaleza interna es la sensación de poder, valor y posibilidades que uno tiene. Los adolescentes de la muestra dicen que se sienten valorados y libres para ser ellos mismos especialmente en la iglesia y con su familia. Tienen planes para el futuro y muestran confianza en su habilidad para realizar sus proyectos. [El tema de la construcción de la identidad se trata más extensamente en la sección 6.4, La identidad y las auto-descripciones].

6.3.3 Conclusiones del objetivo 2

El segundo objetivo de esta investigación que se planteó fue investigar las fortalezas según las conceptualizaciones de Benson (2002) que se manifiestan en la vida de adolescentes en el contexto evangélico. Se descubrió que el ambiente religioso/espiritual de los adolescentes de la muestra es una de las fuentes que puede promover las cuatro fortalezas externas: apoyo, fortalecimiento/sentirse valorado, límites y actividades; y también es de las cuatro fortalezas internas: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva.

6.4 La identidad y las auto-descripciones

En esta investigación, se considera el tema de la identidad en el desarrollo del adolescente, estudiándose la fortaleza interna de la

identidad positiva más extensivamente. Es posible sacar algunas conclusiones tentativas sobre la construcción de la identidad en los jóvenes y la relación con su contexto religioso.

6.4.1 La identidad religiosa

Muchas dimensiones de la identidad de los adolescentes de la muestra están relacionadas con el hecho de ser evangélicos. Los jóvenes se identifican como evangélicos y adoptan ciertas normas de conducta y creencias como parte de la identidad evangélica. Las respuestas de los adolescentes de la muestra indican que sus identificaciones espirituales les dan seguridad y propósito al estar conectados a algo trascendente y a un grupo que comparte los mismos principios. Este resultado es esperado por las conclusiones similares de otras investigaciones (Crawford, Wright & Masten, 2006; Youniss, McClellan & Yates, 1999).

Como en el caso de límites claros entre las creencias y acciones aceptables y prohibidas, hay indicaciones de que el contexto religioso de los adolescentes de la muestra ofrece tanto una estructura definida y fuerte para la construcción de la identidad. Los adolescentes en su mayoría dicen sentirse bien dentro de su núcleo evangélico familiar y apoyados en su grupo de la iglesia. Sienten identificados con su grupo evangélico y en ocasiones reciben mensajes sobre los peligros de alejarse de la iglesia. Se puede ver la interrelación de los valores y normas que la iglesia y familias defienden e inculcan a los jóvenes y lo que los adolescentes de la muestra creen que deben hacer. Por ejemplo, ellos escuchan mensajes de sus líderes y creen que deben abstenerse de la droga, el alcohol, el boliche, el sexo prematrimonial y que deben

orar, leer la Biblia, ir a la iglesia y obedecer a los padres (Leys, 2007; Somoza, 2007). También ellos escuchan de sus líderes que su vida vale mucho y que tienen propósitos trascendentales que Dios les ha dado (Gebel, 2007).

6.4.2 La identidad de ser diferente

Todos los adolescentes de la muestra se identifican como evangélicos y han incorporado conductas y creencias que corresponden a su identidad religiosa. Con excepción de un solo joven, ellos provienen de familias donde hay un padre evangélico, principalmente la madre. Todos los jóvenes participan en un grupo religioso y muchos de sus mejores amigos son de la iglesia. Estos resultados son los esperados. La religiosidad de los hijos adolescentes es influida tanto directa como indirectamente por los padres. Se nota la influencia directa en la relación positiva entre los valores y creencias de los padres y los de sus hijos (Nurmi, 2004). Los padres también ejercen una influencia indirecta cuando facilitan conexiones entre su hijo y el grupo religioso (Simons, Simons & Conger, 2004). El resultado de la elección de amigos que son de la iglesia también es esperado por la tendencia de los adolescentes a buscar amigos que compartan sus valores (Simons, Simons & Conger, 2004).

Cabe notar que hay una diferencia entre identidad personal e identificación a algo o alguien por parte de los adolescentes. Los conceptos sobre la formación de la identidad hacen hincapié en proveer un ambiente en donde abunden fuentes de identificación, apoyo y recursos para proyectarse al futuro con objetivos, propósitos y un

proyecto de vida (Brusset, 1990). La auto-conceptualización comienza con la acumulación de identificaciones que hace un niño (Damon & Hart, 1988). Después, el adolescente utiliza las identificaciones de la niñez y otros modelos encontrados para construir su identidad (Erikson, 1972). King y Benson (2006) proponen que las comunidades de fe pueden ser una fuente de identificación para servir en la construcción de la identidad del joven. Ellos argumentan que la religión ofrece modelos de madurez adulta, actividades y principios de vida que los jóvenes pueden utilizar en la formación de su identidad. Al analizar las respuestas de los adolescentes de la muestra, hay indicaciones de que el rol que juega la religión en sus vidas va más allá de una fuente de identificaciones, sino que se vuelve un factor central de su identidad.

Los resultados podrían confirmar que ser evangélico no es otra dimensión más en la vida de los adolescentes de la muestra, sino que influye en toda su identidad. La mayoría se siente más libre para ser ellos mismos en la iglesia o en casa con su familia evangélica. Los jóvenes expresan su deseo de que la espiritualidad afecte toda su vida y explican los motivos de su vida en términos espirituales. Como ya se notó antes, ellos se identifican con su identidad religiosa de tal forma que dividen al mundo entre “nosotros”, los evangélicos, y “ellos”, los no evangélicos. Los adolescentes de la muestra se consideran distintos de los demás en sus creencias, conductas y actitudes. También es muy posible que ellos escuchen la exhortación de sus líderes en la iglesia para ser diferentes de los demás en metas y en conducta (Gilmartin, 2007). Se podría

proponer que un factor central en la identidad de ellos es que se perciben como personas diferentes de los demás.

Los adolescentes de la muestra hacen referencia a las diferencias con sus compañeros no evangélicos. Ellos señalan a su religión y espiritualidad como característica que los separa de los demás. Muchos de los jóvenes expresan estar contentos con su vida diferente y marcada por la religión. Ellos utilizan palabras positivas para describirse, especialmente en sus relaciones sociales. También, creen que los demás los describirían a ellos con términos positivos. Sin embargo, para algunos de ellos el ser diferente se vuelve difícil. Ellos hablan de la presión y dificultad de mantenerse apartados de sus compañeros y de sentirse raros. Otros expresan su desaprobación a la conducta de sus pares no evangélicos y muestran actitudes de querer mantener distancia.

6.4.3 El compromiso y la exploración de la identidad

Como explica Marcia (1966), la formación de la identidad en la adolescencia puede ser caracterizada por la exploración y el compromiso. Hay indicaciones de que los adolescentes de la muestra pasan más por un proceso de integrar la espiritualidad a los distintos aspectos de su vida que por un proceso de explorar creencias y significados entre muchas opciones de perspectiva. Estos jóvenes no exploran otras entidades religiosas u otras perspectivas espirituales. Exploran su identidad en términos acotados dentro de los límites del entorno evangélico. Se podría caracterizar a esta exploración como una búsqueda de las características y expresiones individuales de la espiritualidad dentro de la perspectiva evangélica.

Este hecho podría ser el resultado del apoyo de la ecología social que los rodea. Las influencias paternas, eclesiásticas y grupales parecen muy fuertes y aún las crisis no los alejan de su formación. Los padres y los líderes en la iglesia alientan a los jóvenes a que hagan más compromisos espirituales que los inciten a explorar sus creencias e identidad.

6.5 El bienestar

El tercer objetivo de este estudio que se planteó fue examinar el bienestar de adolescentes en un contexto que ofrece múltiples fortalezas. Se utilizaron la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002) y la entrevista en profundidad para observar las dimensiones del bienestar de los adolescentes de la muestra. Es posible sacar algunas conclusiones acerca del bienestar de ellos.

6.5.1 Resultados semejantes a los demás adolescentes

Los resultados de la muestra de esta investigación en la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002) son semejantes a la población de adolescentes argentinos. Al mirar los percentiles, los resultados de la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002) indican que el bienestar de los adolescentes evangélicos no difiere significativamente de los demás adolescentes argentinos. Como ya se analizó antes, en comparación con una muestra de adolescentes argentinos (Casullo, 2002) se observa una similitud entre los percentiles 75 y 95 de la muestra de esta investigación y un sólo punto de diferencia en los percentiles 5, 25 y 50. Estos datos indican que los adolescentes de la muestra no demuestran un nivel más alto de bienestar que los demás jóvenes compatriotas.

6.5.2 La complejidad del bienestar

Los resultados de la entrevista en profundidad muestran la complejidad del constructo bienestar en la vida de los adolescentes de la muestra. Utilizando la descripción del bienestar de los adolescentes que proveen Ryff y Keyes (2003), se pueden revisar las entrevistas en profundidad para hacer conclusiones sobre las cuatro dimensiones del bienestar de los jóvenes de la muestra: vínculos, auto-aceptación, proyectos y control.

6.5.2.1 Vínculos

La dimensión de Vínculos expresa la habilidad para establecer relaciones interpersonales cálidas. En los resultados de la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002), las puntuaciones más altas de los adolescentes de la muestra corresponden a la dimensión Vínculos. Este dato habla de la capacidad para establecer buenos vínculos con los demás y corrobora las referencias de los adolescentes entrevistados quienes hablan de tener buenos amigos. A ellos les importan mucho las relaciones interpersonales, especialmente entre sus amigos de la iglesia. Ellos reportan tener lazos de amistad fuertes dentro del grupo de adolescentes de su iglesia. Sin embargo, también puede ser fuente de conflictos y malestar. Los adolescentes de la muestra tienen muchas expectativas del grupo, por ejemplo, la unidad, la contención, la honestidad y la igualdad entre miembros. Cuando no se cumplen dichas expectativas, ellos reportan sentirse dolidos.

El grupo de la iglesia les da a los adolescentes un sentido de pertenencia y amistades. Las normas específicas del grupo pueden

ofrecer a los jóvenes seguridad al saber que uno cumple con los valores del grupo. Al mismo tiempo, al transgredir las normas los jóvenes pueden llegar a sentirse marginados y las estructuras firmes pueden resultar en restricción de la creatividad y la individualidad.

Otras investigaciones (Hogg & Hains, 1998; Horne, 2007) muestran la misma conclusión de que el grupo de pertenencia de los adolescentes puede ofrecer seguridad, pero también puede ser fuente de presiones y rechazo. Los grupos tienen la capacidad de facilitar la ayuda mutua, pero también tienen el potencial para discriminar o exigir una conformidad rígida (Coleman, 1980; Portes, 1998).

6.5.2.2 Aceptación de sí mismo

El área de aceptación de sí mismo se refiere a la capacidad de conocer los distintos aspectos de sí mismo y poder aceptarse y sentirse bien. En cuanto a la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002), la dimensión Aceptación de Sí Mismo presentó la media más baja de las restantes en la muestra de este estudio. Tanto las mujeres como los varones obtuvieron el puntaje más bajo en esta dimensión. Este resultado podría mostrar una característica en los adolescentes de ser críticos consigo mismos (Harter, 1990).

Los jóvenes de la muestra utilizan adjetivos positivos para describirse en las auto-descripciones y en las entrevistas dicen que están contentos con su vida. Hablan del valor de su vida en términos espirituales, por ejemplo, que Dios está con ellos y que él tiene propósitos personales para su vida. Al mismo tiempo, ellos hablan de sus intentos y deseos para mejorar sus conductas y actitudes. Utilizan

expresiones como “quiero cambiar”, “trato de hacer lo mejor pero no me sale muchas veces”, “cuesta mucho”, y “me gustaría que fuera mejor”.

Los resultados indican que hay variación en la perspectiva que los adolescentes creen de sí mismos. En algunas circunstancias ellos utilizan los principios religiosos para sentirse bien y valorado, pero en otras ocasiones sienten que estos mismos principios faltan. La ideología de las iglesias evangélicas presenta a los jóvenes valores trascendentales como el amor, humildad, paciencia, bondad y el dominio propio (Kenneson, 2004). Los valores pueden inspirarles pero también pueden darles motivo para sentirse desanimados ante la falta de progreso hacia esos ideales. La insatisfacción que algunos de los adolescentes sienten podría ser resultado de no poder cumplir con sus propias expectativas o las de personas cercanas. Es probable que ellos sientan la presión de cumplir con expectativas altas y se frustran por no cumplirlas.

6.5.2.3 Proyectos

El área de proyectos muestra la aptitud de plantearse metas y encontrar significado en la vida. Los adolescentes de la muestra expresan que tienen planes a futuro y utilizan términos y conceptos espirituales para referirse a los propósitos de su vida, como por ejemplo, “servir a Dios” y “agradar a Dios”. Algunos de los jóvenes entrevistados reportan la satisfacción que sienten al tener metas trascendentales y espirituales. Al mismo tiempo, otros de los adolescentes relatan la presión y la ansiedad que sienten ante las mismas metas. El conflicto más frecuente durante las entrevistas está relacionado con las experiencias en la iglesia o con la espiritualidad. Al verse lejos de

alcanzar sus metas espirituales, ellos expresan la lucha interna que se produce y la frustración con uno mismo. También, manifiestan sentimientos negativos si piensan que han transgredido los principios.

Otros estudios (Sorenson, Grindstaff & Turner, 1995; Wagener & Malony, 2006) corroboran la relación compleja entre los valores y principios incorporados y el bienestar. Los sistemas y organizaciones que ofrecen principios y valores trascendentales, como la religión, proveen al adolescente un sentido a la vida y motivación a formar proyectos vitales que contribuyen a su bienestar (Crawford, Wright & Masten, 2006; King & Furrow, 2004). Sin embargo, el mismo sistema de creencias y normas puede ser fuente de ansiedad en el caso de transgredir las normas y expectativas (Mahoney, Pargament, Murray-Swank & Murray-Swank, 2003) o al enfrentar discrepancias entre los valores y la realidad (Pearce, Jones, Schwab-Stone & Ruchkin, 2003). Algunos de los jóvenes de la muestra sienten tensión al percibir incoherencia entre los principios espirituales que mantienen y, por ejemplo, las actitudes entre miembros del grupo o acciones inconsistentes de los líderes.

La complejidad del bienestar también se da en los ideales personales. Los ideales altos y trascendentales de los adolescentes de la muestra pueden apoyar un sentimiento positivo de salud mental y bienestar (Damon, Menon & Bronk, 2003). Al mismo tiempo, algunos de los jóvenes muestran insatisfacción y frustración con su progreso hacia estos ideales. Es probable que ellos sientan la presión de algunas expectativas personales altas y se frustran por no cumplirlas. Este dato concuerda con otras investigaciones (Bernard, 2006; Collins & Laursen,

2004) que han llegado a la misma conclusión de que los ideales altos pueden ser fuente de motivación y de presión.

6.5.2.4 Control

La dimensión de control de situaciones se refiere a la habilidad de manejar el ambiente para resolver problemas y satisfacer necesidades. Los adolescentes de la muestra reportan tener recursos para enfrentar sus dificultades. En su mayoría, los jóvenes hablan de la familia, los amigos, sus propios esfuerzos y la oración a Dios como recursos para resolver problemas. La complejidad de esta dimensión del bienestar se manifiesta en la paradoja que los adolescentes también mencionan las relaciones en la iglesia y la espiritualidad como una fuente de conflictos con mayor frecuencia.

6.5.3 Conclusiones del objetivo 3

El tercer objetivo de esta investigación que se planteó fue examinar el bienestar de adolescentes en un contexto que ofrece múltiples fortalezas. Se descubrió que los resultados del bienestar de los adolescentes de la muestra según la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002) son semejantes a los resultados de los adolescentes argentinos. Los resultados de las entrevistas en profundidad muestran una relación compleja entre las fortalezas y el bienestar. En este mismo contexto que ofrece múltiples fortalezas, se identifican resultados mixtos del bienestar en los adolescentes.

Se pueden examinar las cuatro dimensiones del bienestar; los vínculos, la auto-aceptación, los proyectos y el control para observar la relación compleja. Algunos de los jóvenes de la muestra experimentan

satisfacción al tener relaciones interpersonales cálidas; al aceptarse a sí mismos les hace sentir bien; encontrar significado a la vida mediante metas; y poder manejar el ambiente para resolver problemas. Sin embargo, ellos no demuestran un nivel más alto de bienestar que los demás adolescentes argentinos según la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002) y en las entrevistas algunos demuestran insatisfacción en relación a sus vínculos sociales, aceptación de sí mismo, proyectos y control. Posibles explicaciones e implicaciones de la relación compleja entre el contexto que tiene múltiples fortalezas y el bienestar se tratan en la sección 6.7, que trata de las conclusiones en general de la interacción entre contexto, fortalezas y bienestar.

6.6 Evaluación de la hipótesis

Esta investigación exploró la hipótesis de que los adolescentes evangélicos manifiestan múltiples fortalezas internas y externas y demuestran alto bienestar. La hipótesis nula afirma lo contrario que los adolescentes no manifiestan múltiples fortalezas internas ni externas y no demuestran alto bienestar. Después de analizar los datos de los adolescentes de la muestra, se rechaza la primera parte de la hipótesis nula que los adolescentes evangélicos no manifiestan múltiples fortalezas pero no se puede rechazar la segunda parte que no demuestran alto bienestar.

Al rechazar la primera parte de la hipótesis nula, se acepta la posibilidad de que los jóvenes de la muestra manifiestan la presencia de múltiples fortalezas internas y externas. Al no rechazar la segunda parte de la hipótesis nula, no se puede afirmar la manifestación de alto

bienestar en los jóvenes de la muestra. Posibles explicaciones e implicaciones de estas conclusiones siguen en la sección 6.7.

6.7 Conclusiones en general sobre la interacción entre contexto, fortalezas y bienestar

Es importante notar que la muestra seleccionada no permite hacer inferencias sobre el universo de adolescentes evangélicos en todo el país por el tamaño de la muestra. No obstante, al analizar los resultados de la investigación, es posible hacer algunas observaciones sobre la teoría del desarrollo positivo del adolescente y la interacción entre contexto, fortalezas y bienestar. Según la perspectiva de la psicología positiva, existen factores externos del contexto social y factores internos personales que promueven el desarrollo positivo del adolescente y su bienestar (Blum & Nelson-Mmari, 2004; Hamilton & Hamilton, 2004; Reimer, 2003). La perspectiva de Benson y sus colaboradores (Benson, Galbraith & Espeland, 1999) forma la base teórica de esta investigación y ellos concluyen que hay ocho fortalezas básicas que se relacionan con resultados deseados en el desarrollo del adolescente. Otras investigaciones (Scales & Iffert, 2004) utilizan la concepción de las fortalezas de Benson y afirman que los adolescentes con mayor cantidad de las ocho fortalezas en su vida manifiestan más resultados positivos en su desarrollo y bienestar. No obstante, los resultados de esta investigación no apoyan la relación directa y simple entre la cantidad de fortalezas y el bienestar. Al contrario, los datos de los adolescentes de la muestra apuntan a una relación más compleja entre contexto, fortalezas y bienestar.

En esta investigación se eligió un contexto con potencial para ofrecer múltiples fortalezas para estudiar la interacción entre las fortalezas y el bienestar. Como se esperó, los resultados de este estudio indican que el contexto religioso/espiritual ofrece múltiples fortalezas. Este dato confirma otros estudios que identifican el entorno religioso como fuente potencial de recursos sociales e individuales para el adolescente, por ejemplo, grupo, apoyo, propósito, límites, valores y presencia adulta (Donnelly, Matsuba, Hart & Atkins, 2006; Muller & Ellison, 2001). Es posible observar la presencia de las ocho fortalezas en la vida de los adolescentes de la muestra. Su contexto les ofrece los elementos identificados como necesarios para sostener el desarrollo positivo (Benson, 2004; Benson 2006). Sin embargo, es importante notar que la influencia del contexto sobre los jóvenes estudiados parece ser más comprehensiva y compleja que simplemente servir como fuente de posibles fortalezas para incorporar a la vida. Las respuestas de los adolescentes de la muestra señalan que ellos no contemplan su mundo, sus relaciones o su propia vida de una forma aislada o separada de su contexto, sino que su contexto define los fundamentos de su manera de entenderse y de entender el mundo.

La psicología positiva reconoce la interacción dinámica entre el ambiente social y el individual (Lerner, 2005). No obstante, es importante notar que es una relación multifacética (Aspinwall & Staudinger, 2003) y que los procesos del desarrollo positivo dentro de un contexto son complejos (Scales & Leffert, 2004). Los resultados de esta investigación apuntan a la importancia de observar las características del contexto y los

factores dinámicos en los procesos del desarrollo. No es posible hacer conclusiones definitivas o representativas, sin embargo, los resultados de la investigación permiten hacer algunas conclusiones tentativas.

En primer lugar, los resultados de esta investigación indican que la acumulación de fortalezas no asegura un bienestar alto. Al estudiar el bienestar de los adolescentes evangélicos de la muestra, cuyo contexto parece ofrecerles múltiples fortalezas, no se puede inferir que ellos disfrutaran de un bienestar más alto que otros adolescentes no evangélicos. Por el diseño de esta investigación, no es posible hacer comparaciones ni conclusiones definitivas entre estos dos grupos. Es posible que los dos grupos, los adolescentes de la muestra y los demás adolescentes argentinos, vivan todos en contextos que les ofrecen las mismas fortalezas. Es posible, también, que los dos grupos manifiesten alto bienestar independientemente de las características de su contexto. Cabe notar la semejanza entre los resultados de los dos grupos en la Escala BIEPS-J (Casullo, 2002). También, es importante observar los resultados de la entrevista en profundidad que muestran las complejidades del bienestar en un grupo que aparentemente tiene las ocho fortalezas esenciales para el desarrollo positivo y alto bienestar que propone Benson (2002).

Se puede observar en las entrevistas algunos factores posibles que pueden influenciar a los adolescentes en las cuatro dimensiones del bienestar que formulan Ryff y Keyes (2003). En cuanto a la dimensión de vínculos, los adolescentes de la muestra establecen relaciones interpersonales importantes especialmente dentro de su grupo

eclesiástico. Sin embargo, demuestran menos confianza y vínculos satisfactorios con las personas que no pertenecen a su grupo. Ellos utilizan términos positivos para describirse, mostrando actitudes de aceptación de sí mismos e indican que su contexto apoya su valor personal. Al mismo tiempo, tienden a ser críticos consigo mismos y a evaluarse estrictamente. Lo mismo sucede con la dimensión de proyectos donde los jóvenes de la muestra adoptan metas y significados que su contexto les ofrece. Algunos de los adolescentes responden que se sienten motivados antes esos propósitos e ideales mientras otros expresan frustración e insatisfacción con su progreso. En cuanto a la dimensión de control, algunos de los jóvenes se sienten capaces de manejar y resolver sus problemas por sí mismos, pero otros indican menos confianza en la posibilidad de iniciar cambios en su contexto.

Tanto Benson (2002) como otros investigadores que utilizan su modelo (Scales & Leffert, 2004) afirman que los adolescentes con mayor cantidad de fortalezas en su vida manifiestan más resultados positivos en su bienestar. Las conclusiones de esta investigación cuestionan la relación lineal y directa entre la presencia de fortalezas y el bienestar. Los resultados de este estudio confirman las conclusiones de otras investigaciones (Diener, et al., 2002; Lazarus, 1991a; 1991b; Veenhoven, 2005) que muestran que las valoraciones que el individuo atribuye a las dimensiones de su vida y al entorno social dan lugar a las reacciones emocionales. Hay dos elementos principales que componen el bienestar: el juicio cognitivo y la experiencia afectiva placentera (Diener, Lucas y Oishi, 2005; Keyes & López, 2005; Snyder & López, 2007). Los

resultados de esta investigación parecen indicar que además de la presencia de múltiples fortalezas hay otros factores que influyen el bienestar del adolescente.

En segundo lugar, es importante notar que las características particulares del individuo y su contexto pueden ser variables que influyen en las fortalezas y el bienestar. Los resultados de esta investigación indican que la misma fuente de fortalezas cobra significados distintos según la perspectiva del individuo. Por ejemplo, todos los adolescentes de la muestra están activos en un grupo que posibilita la presencia de fortalezas internas y externas en su vida. La mayoría de ellos indica que su contexto les ofrece apoyo, valoración, valores y las otras fortalezas que Benson (2002) nombra. Sin embargo, no todos los jóvenes interpretan el contexto de la misma forma. Para algunos de los adolescentes de la muestra, su contexto es fuente de presión y tensión. La misma estructura de principios y expectativas parece producir distintas reacciones en los adolescentes dependiendo de su perspectiva personal del contexto. Si el joven interpreta que su contexto social le exige más de lo que él puede ser o hacer, es posible que su reacción difiera del joven que interpreta las mismas expectativas del contexto como fortalezas protectoras y motivadoras. No es el contexto en sí lo que define el efecto de las fortalezas, sino la interpretación del individuo.

Este resultado afirma la conclusión de otros investigadores que enfatizan que no es la religión en sí el factor importante en las correlaciones que ven resultados positivos o negativos, sino el contenido de las creencias y las atribuciones o interpretaciones que el individuo

hace en sí mismo (Koenig, McCullough & Larson, 2001; Wong-McDonald & Gorsuch, 2004). Fiori, Brown, Cortina y Antonucci (2006) encuentran que la religiosidad es en general un factor protector cuando las atribuciones le ayudan a la persona a sentir más control personal para resolver problemas, encontrar el sentido y ver dificultades como oportunidades para crecer; y al contrario, encuentran más resultados negativos cuando las personas religiosas sienten poco o ningún control sobre su vida y usan atribuciones negativas.

Es importante notar en esta investigación la aparente tendencia de los adolescentes a concebir fronteras claras y definidas entre lo correcto y lo prohibido y entre los que están “adentro” y los que están “afuera”. Hay indicaciones de que las fronteras marcadas pueden producir en algunos adolescentes de la muestra la sensación de tener menos control y autocompetencia. Las atribuciones que los adolescentes les dan a las fronteras de conducta y creencias es un área para investigar más extensamente.

Como concluye Boober (2005), es importante entender los procesos de desarrollo del adolescente dentro del sistema persona-contexto desde la perspectiva del joven. Como ya se notó, no es el contexto en sí lo que define la presencia o la influencia de las fortalezas, sino la interpretación del individuo, y es posible que un factor importante en la interpretación sea la atribución de tener mayor control personal.

Magnusson y Mahoney (2003) identifican la importancia del tema de la auto-competencia y control en su conceptualización del desarrollo positivo. Ellos enfatizan que el individuo funciona y se desarrolla como

agente intencional dentro del sistema persona-ambiente. Kneezel y Emmons (2006) hallan la misma importancia del control personal en su estudio donde se muestra la relación entre la introyección de creencias religiosas por obligación y síntomas de depresión, y entre la elección propia de creencias [identificación] y auto-estima alta con menos síntomas de depresión.

Las características particulares del contexto también influyen en la interacción entre las fortalezas y el bienestar. Por ejemplo, se puede observar en las respuestas de algunos de los jóvenes de la muestra indicaciones de que el liderazgo adulto y el grupo de pertenencia les hacen sentir apoyados e incluidos, lo cual es una indicación del bienestar. Sin embargo, otros jóvenes de la muestra expresan que se sienten marginados o no aceptados ante los criterios y las expectativas de los líderes adultos y el grupo de pares. Estos resultados afirman las conclusiones de Snyder y López (2007) de que las características específicas de un grupo social influyen en el bienestar del individuo. También, esta conclusión concuerda con la investigación de Pargament, Smith, Koenig y Pérez (1998) que encuentran una relación entre los conflictos con el grupo o los líderes religiosos y resultados negativos en los miembros.

En tercer lugar, es importante notar la centralidad del constructo de la identidad del adolescente en los procesos del desarrollo y del bienestar. Según la teoría de Benson (1997; 2002), la identidad positiva es una de las ocho fortalezas que afirman el bienestar. Al observar los resultados de las entrevistas en profundidad, se llega a la conclusión de

que la identidad no es otra fortaleza más que apoya el desarrollo, sino que forma parte íntegra de los procesos de la interacción dinámica entre las fortalezas y el bienestar del adolescente. En esta investigación se observa que las múltiples fortalezas que el contexto les ofrece a los adolescentes se caracterizan por fronteras precisas. Por ejemplo, los sujetos entienden lo que son los valores, principios y conductas aceptables en su entorno. Los adolescentes de la muestra se identifican con su contexto y construyen su identidad utilizando esos conceptos y significados ofrecidos por su entorno.

Es importante analizar algunas posibles interacciones entre el contexto con fronteras claras y la construcción de la identidad. Como ya se analizó antes, los jóvenes de la muestra tienden a identificarse con su grupo de tal forma que el ser diferente es parte de su identidad. Algunos de ellos reportan que su identidad les trae satisfacción, propósito y pertenencia, mientras a otros les trae presión y exclusión. Es posible observar en algunos de ellos la tensión que experimentan entre la realidad de su vida y las expectativas que sienten en su contexto. Hay indicaciones también de que los adolescentes de la muestra se comprometen con su identidad pero hay menos indicaciones de que se sienten libres para explorarla.

Estos resultados son interesantes al considerar las cinco funciones más documentadas acerca de la identidad del adolescente: proveer la estructura para entender quién es uno; establecer el significado y dirección de los compromisos y valores; contribuir a las sensaciones del auto-dominio y de la libertad de elegir; formar una base coherente entre

creencias y compromisos; y reconocer el potencial de uno mismo y de posibilidades futuras (Adams & Marshall, 1996). Es interesante notar la relación entre esas funciones y las cuatro dimensiones investigadas del bienestar del adolescente: vínculos, aceptación de sí mismo, proyectos y control (Ryff & Keyes, 2003).

Es posible observar que las características del contexto de los adolescentes de la muestra pueden apoyar o inhibir las funciones de la identidad y por ende influenciar el bienestar del adolescente. Por ejemplo, algunos de los jóvenes de la muestra reportan que los valores y principios claros del contexto les ofrecen propósitos, bases para su identidad y dirección para el futuro. Sin embargo, otros de los adolescentes mencionan la presión que sienten ante las expectativas altas del grupo, la tensión al transgredir las normas y el conflicto al percibir discrepancias entre los valores y la realidad. Este resultado concuerda con otras investigaciones que muestran que el grupo cohesivo ofrece solidaridad pero también puede producir presión a la conformidad y diferenciación entre los que pertenecen al grupo y los que se desvían de las normas (Hogg & Hains, 1998; Horne, 2007). Otro estudio muestra que un joven que se encuentra con una discrepancia entre los ideales que posee y su vida real podría experimentar frustración, insatisfacción y culpabilidad (Higgins, 1987).

Al contemplar la interacción entre el contexto y el bienestar, los resultados de esta investigación pueden indicar que no es suficiente identificar las fortalezas que el ambiente social ofrece, sino que es importante analizar el efecto del contexto sobre las funciones de la

identidad que interactúan con el bienestar. Como se ha notado, algunos investigadores de la perspectiva de la psicología positiva proponen la interacción persona-contexto en los procesos del desarrollo pero reconocen la necesidad de comprender más profundamente los procesos específicos que promueven u obstaculizan el bienestar (Ratcliff & Nye, 2006; Stokols, 2003). Esta investigación indica que un posible factor importante en la relación entre el contexto y el bienestar son los efectos que el contexto tiene sobre las funciones de la identidad.

En resumen, los resultados de esta investigación indican que la acumulación de fortalezas no asegura un bienestar alto. Hay indicaciones de que las características particulares del individuo y del contexto pueden ser variables mediadoras entre las fortalezas y el bienestar. También, es importante notar la centralidad del constructo de la identidad del adolescente en los procesos del desarrollo y del bienestar. Es posible que un proceso central en el desarrollo positivo y bienestar del adolescente sea el efecto que el contexto tiene sobre las funciones de la identidad.

6.8 Limitaciones de la investigación y dirección para futuros estudios

Es importante notar algunas limitaciones de esta investigación y que podrían resultar en áreas para estudios futuros. En primer lugar, dado que el número de adolescentes de la muestra es reducido y que todos los participantes viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano norte Bonaerense, no es posible hacer inferencias sobre el universo colectivo de los adolescentes evangélicos del país. En segundo

lugar, el diseño para este tipo descriptivo del estudio no incluye un grupo de control y, por ende, no se permite hacer comparaciones entre los adolescentes evangélicos y otros grupos de jóvenes. Es posible que adolescentes que pertenecen a otros grupos religiosos y jóvenes que no son religiosos compartan las mismas características con los adolescentes de la muestra. Los objetivos y el diseño de esta investigación impiden hacer comparaciones con otros grupos de adolescentes.

En tercer lugar, hay otros aspectos importantes de la vida de los adolescentes que no se tocaron en esta investigación. Por ejemplo, la entrevista en profundidad no incluyó preguntas específicas sobre la sexualidad de los adolescentes o de sus experiencias con drogas, alcohol y actividades de alto riesgo. Las preguntas de este estudio se centraron dentro de los parámetros de las normas típicas de las iglesias de los adolescentes. Aunque las preguntas abiertas de la entrevista les dieron la oportunidad para hablar de otros temas y de sus preocupaciones mayores, la investigación no hizo indagaciones específicas sobre todos los aspectos posibles de la vida de los jóvenes.

En cuarto lugar, esta investigación fue limitada al no comparar los resultados según la variable de años de afiliación evangélica. Será importante indagar sobre el efecto de nacer en una familia evangélica y el efecto de identificarse como evangélico siendo adolescente. Otra área importante para investigar es la posible tendencia a que más mujeres que varones se involucran activamente en la religión.

En quinto lugar, es importante notar que este estudio es limitado a un momento específico en la vida de los adolescentes de la muestra.

Todas las entrevistas se hicieron una sola vez y en un lugar relacionado con la religión de los jóvenes, en un aula o lugar apartado dentro de las instalaciones de las iglesias participantes. Con el tiempo, es posible que los adolescentes cambien sus significados y perspectivas y que describan sus vidas de otra forma.

Estas limitaciones dan dirección para futuros estudios. Para poder conocer mejor los procesos de la espiritualidad, la relación con la ecología social y el desarrollo del adolescente, será necesario hacer investigaciones con jóvenes de otras religiones y otros contextos culturales. Será necesario verificar si hay definiciones operacionales mejores del desarrollo positivo y de fortalezas humanas. Será importante, también, usar otros diseños metodológicos que incluyen un grupo de control para poder estudiar el efecto de las variables. Será benéfico saber si las mismas fortalezas se manifiestan del mismo modo en otros grupos de adolescentes, por ejemplo, en clubes comunitarios y grupos parroquiales de la iglesia católica. El grupo de control también podrá dar ayuda en saber más sobre el impacto de la variable de la espiritualidad.

En el futuro, será importante hacer investigaciones sobre otros temas de la vida de adolescentes religiosos, por ejemplo, la sexualidad, el uso de drogas y alcohol y la participación en actividades de alto riesgo. Estos temas podrían ser importantes para entender mejor las influencias de las expectativas normativas en la ecología social del adolescente y las consecuencias conductuales, sociales y psicológicas en los jóvenes, específicamente en el caso de normas con significado religioso. Aunque mayormente no se encontraron diferencias significativas según las

variables edad, sexo y características sociodemográficas [ocupación del jefe de hogar], será interesante realizar otras investigaciones para indagar más profundamente sobre posibles diferencias.

Para seguir investigando la relación entre el desarrollo positivo del adolescente y la religiosidad y la espiritualidad, será importante avanzar con estudios longitudinales. Es necesario seguir el desarrollo de la espiritualidad desde la infancia, en varias culturas y distintos subgrupos para entender mejor los factores influyentes (Aspinwall & Staudinger, 2003). También, es importante realizar estudios longitudinales para observar los resultados en la vida adulta de los compromisos espirituales hechos en la adolescencia (Zeldin & Price, 1995).

Algunas preguntas para investigar en estudios futuros longitudinales podrían ser: ¿Cómo se enfrentarán los adolescentes evangélicos a las presiones y responsabilidades adultas? ¿Cuáles fortalezas se manifestarán en la vida de ellos en la adultez? ¿Se mantendrán los mismos niveles del bienestar? ¿Cómo se adaptarán ellos a los roles sociales y vocacionales en el mundo adulto? ¿Qué cambios se verán en su vida espiritual y religiosa? ¿Cuáles serán los significados espirituales futuros que ellos le asignarán a la vida?

Una dirección importante para que el estudio del desarrollo espiritual siga podría ser la investigación de los adolescentes que dejaron su participación religiosa. Otro camino recomendable para avanzar en el estudio del desarrollo positivo y de las fortalezas de los adolescentes evangélicos puede ser la inclusión de entrevistas con otras personas. Sería importante incluir la evaluación de las fortalezas y las

características de los jóvenes que les dieran personas ajenas al movimiento evangélico, por ejemplo, profesores o amigos no evangélicos.

Este estudio muestra una interacción dinámica entre contexto, fortalezas y bienestar. El contexto social puede ofrecer múltiples fortalezas. Sin embargo, es importante considerar otros posibles factores que interactúen con el bienestar del adolescente. Las conclusiones de esta investigación indican que las características específicas del entorno social y las atribuciones que dan los adolescentes a su contexto y vida son factores centrales en la formación de identidad y bienestar.

Hay indicaciones de que un contexto que contiene expectativas altas y fronteras claras entre conductas y creencias aceptables y no aceptables tiene el potencial para apoyar o frustrar el desarrollo positivo del adolescente. Este contexto puede ofrecer múltiples fortalezas internas y externas, sin embargo, puede inhibir los procesos de exploración de identidad, autonomía e individuación. Sería beneficioso estudiar más extensamente la interacción entre factores específicos de los contextos que ofrecen múltiples fortalezas y de los procesos del desarrollo del adolescente. Es necesario, también, entender mejor la interacción entre la individuación del adolescente y su búsqueda en pertenecer a un grupo específico.

Dentro de la psicología positiva, Benson (2002) ofrece un modelo útil para estudiar las fortalezas que pueden apoyar el bienestar del adolescente. No obstante, los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de evaluar las fortalezas según la perspectiva de los adolescentes. Es necesario comprender el rol central que juegan los

significados de los adolescentes en la interacción fortalezas-bienestar.

También, sería importante estudiar con más detalle los efectos de discrepancias entre expectativas altas y la realidad sobre el desarrollo del adolescente dentro de contextos que promueven ideales altos.

El hecho de indagar más sobre el desarrollo de los adolescentes puede dar herramientas para poder responder a los desafíos de los jóvenes hoy y mañana. Se puede esperar que la continuación de investigaciones acerca del tema de la espiritualidad y el desarrollo positivo de adolescentes provea más comprensión sobre los factores que puedan apoyar al adolescente a crecer sanamente.

Referencias Bibliográficas

- ACIERA (2005). Manifiesto de la juventud cristiana. Encontrado el 16 de septiembre de 2005, en <http://www.aciera.org>.
- ACIERA (2007). Página principal. Encontrado el 6 de julio de 2007, en <http://www.aciera.org>
- Adams, G. R. & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Allport, G. W. (1968). *The person in psychology: Selected essays*. Boston: Beacon Press.
- Anderson, C. B. (1998). The experiences of growing up in a minister's home and the religious commitment of the adult child of a minister. *Pastoral Psychology*, 46, 393-411.
- Anfara, V. A. Brown, K. M. & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: making the research process more public. *Educational Researcher*, 37, 28-38.
- Anthony, E. J. & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. Nueva York: Guilford Press.
- Antonovosky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Josey-Bass.
- Archer, S. L. (1992). A feminist's approach to identity research. En G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 25-49). Newbury Park, CA: Sage.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *The American Psychologist*, 54, 317-326.
- Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (2003). A psychology of human strengths: some central issues of an emerging field. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 9-22). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Ávila-Espada, A., Jiménez-Gómez F. & González-Martínez, M. T. (1996). Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: Perspectivas conceptuales y técnicas de evaluación. En M. M. Casullo (Comp.), *Evaluación psicológica en el campo socioeducativo* (pp. 267-325). Buenos Aires: Paidós.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Comps.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillside, NJ: Erlbaum.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research. *British Medical Journal*, 322, 1115-1117.
- Batson, C. D., Schoenrade, P. & Ventis, W. L. (1993). *Religion and the individual: A social psychological perspective*. Nueva York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 494-529.
- Baumeister, R. F. & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2005). The pursuit of meaningfulness in life. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608-618). Nueva York: Oxford University Press.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective wellbeing, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67-80.
- Beam, M. R. Chuansheng, C. & Greenberger, E. (2002). The nature of adolescents' relationships with their very important nonparental adults. *American Journal of Community Psychology*, 30, 305-326.
- Benard, B. (2006). Using strengths-based practice to tap the resilience of families. En D. Saleebey (Comp.), *Strengths perspective in social work practice* (pp. 197-220). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Benda, B. B. (1995). The effect of religión on adolescent delinquency revisited. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 32, 446-466.
- Bendroth, M. L. (2002). *Growing up protestant: Parents, children, and mainline churches*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids. What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Benson, P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions for Youth Development*, 95, 123-147.
- Benson, P. L. (2004). Emerging themes in research on adolescent spiritual and religious development. *Applied Developmental Science*, 8, 47-50.
- Benson, P. L. (2006). The science of child and adolescent spiritual development: Definitional, theoretical, and field-building challenges. En E. C. Roehlkepartain, P.E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 484-497). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. L., Galbraith, J. & Espeland, P. (1999). *¿Qué necesitan los niños para ser exitosos?* Buenos Aires: Troquel.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets, and public policy. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 781-814). Hoboken, NJ: John Wiley & sons.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, 204-212.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Sesma, A. Jr. & Roehlkepartain, E. C. (2005). Adolescent spirituality. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Comps.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 25-40). Nueva York: Springer.
- Berger, P. & Luckman, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berzonsky, M. D. (1997). Identity development control theory, and self-regulation: An individual differences perspective. *Journal of Adolescent Research*, 12, 347-353.
- Blakeney, R. F. & Blakeney, C. D. (2006). Delinquency: A quest for moral and spiritual integrity? En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 371-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blos, P. (1962). *On adolescence*. Nueva York: Free Press.

- Blum, R. W. & Nelson-Mmari, K. (2004). Adolescent health from an international perspective. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 553-586). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Boober, B. H. (2005). Spirited youth/thriving youth: Adolescents' perspectives on nurturing thriving outcomes through faith development. *Tesis Ph.D., University of Maine*, (UMI 3169615).
- Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescences: Managing commitments. En G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 91-121). Newbury Park, CA: Sage.
- Bowlby, J. (1961). Processes of mourning. *International Journal of Psychoanalysis*, 42, 317-340.
- Bowman, B. J. (1996). Cross-cultural validation of Antonovsky's sense of coherence scale. *Journal of Clinical Psychology*, 52, 547-549.
- Boyatzis, C. J. (2001). A critique of models of religious experience. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 247-258.
- Boyatzis, C. J., Dollahite, D. C. & Marks, L. D. (2006). The family as a context for religious and spiritual development in children and youth. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 297-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En S. S. Feldman & G. R. Elliott (Comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brude, M., Marino, G., Olivari, L. & Otero, L. (2006). Adolescencia en riesgo. *Revista del instituto de investigaciones de la facultad de psicología/UBA*, 11, 23-46.

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Brusset, B. (1990). Psicopatología de la adolescencia. En S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soulé (Comps.), *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente, Tomo IV*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., Flanagan, C., Midgley, C., Feldlanger, H. & Harold, D. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 363-394.
- Buchanan, C. M. & Holmbeck, G. N. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 607-627.
- Calixto Flores, R. & Molina Ramírez, M. G. (2004). Representaciones sociales de las relaciones familiares en adolescentes y su vínculo con la reafirmación de la autoestima. *Psicología Iberoamericana, 12*, 290-297.
- Cantor, N. (2003). Constructive cognition, personal goals, and the social embedding of personality. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 49-60). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Caprara, G. V. & Cervone, D. (2003). A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 61-74). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Cárdenas, V. (2007). Qué enseñar al adolescente en estos tiempos. Encontrado el 2 de julio de 2007 del sitio www.especialidadesjuveniles.com
- Castro Solano, A. (2002). Investigaciones argentinas sobre el bienestar psicológico. En M. M. Casullo (Comp.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 31-54). Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M. (1990). *El autoconcepto: Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca editorial.

- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M., Cayssials, A., Fernández Liporace, M., Wasser de Diuk, L., Arce Michel, J. & Álvarez, L. (2003). *Proyecto de vida y decisión*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 6, 25-49.
- Christopher, J. C. (2007). Situating positive psychology. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (pp. 90-91). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94 Suplemento, S95-S120.
- Coles, R. (1990). *The spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problemas, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence: linking contexts and individuals. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 263-296). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Constance, B. (2004). *La formación espiritual del niño*. Buenos Aires: Publicaciones Alianza.
- Cotton S., Larkin, E., Hoopes, A., Cromer, B. A. & Rosenthal, S. L. (2005). The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 36, 529.

- Crawford, E., Wright, M. O. & Masten, A. S. (2006). Resilience and spirituality in youth. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 355-370). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, M. S., Maganto, C., Montoya, I. & González, R. (2002). Escala de bienestar psicológico para adolescentes: Resultados españoles. En M. M. Casullo (Comp.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 65-77). Buenos Aires: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1998). The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. En W. Damon & R. M. Lerner (Comps.), *Handbook of child psychology* (pp. 635-684). Nueva York: Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu, CA: J. Paul Getty Trust.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Damon, W., Menon, J. & Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Development Science*, 7, 119-128.
- Debats, D. L. (1999). Sources of meaning: an investigation of significant commitments in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 39, 30-57.
- DeVogler, K. L. & Ebersole, P. (1983). Young adolescents' meaning in life. *Psychological Reports*, 52, 427-431.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Nueva York: Oxford University Press.

- Donahue, M. J. & Benson, P. L. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51, 145-160.
- Donnelly, T. M., Matsuba, M. K., Hart, D. & Atkins, R. (2006). The relationship between spiritual development and civic development. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 239-251). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donelson, E. (1999). Psychology of religión and adolescents in the United States: past to present. *Journal of Adolescence*, 22, 187-204.
- Downs, P. (1994). *Teaching for spiritual growth*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Echavarría, M. (2006). Normalidad y virtud: Ayuda en la limitación. Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona. Encontrado el 14 de julio de 2008, en www.fiamcbarcelona2006.org/pdf.
- Eden, L. (2002). Under the church's watchful eye. *Minstries Today, July-August*. Encontrado el 4 de octubre de 2008, en www.minstriestoday.com/pdf.
- Eisenberg, N. & Ota Wang, V. (2003). Toward a positive psychology: Social development and cultural contributions. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 117-129). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Eisenberg, N. & Sheffield Morris, A. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 155-188). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of religious research*, 12, 35-42.
- Elkind, D. (1998). *All grown up and no place to go*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

- Emmons, R. (2007). Joining other scientists in search of the spiritual. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (p. 489). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Enciclopedia Hispánica, Vol. 6 (1991). *Evangélico*. Barcelona: Encyclopedia Britannica Publishers.
- Epstein, M. H. (1999). The development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children and adolescents. *Remedial and Special Education, 20*, 258-262.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self theory: An integrative theory of personality. En R. Cutis (Comp.), *The self with others: Convergences in psychoanalytic social, and personality psychology* (pp. 11-137). Nueva York: Guilford Press.
- Erickson, J. A. (1992). Adolescent religious development and commitment: a structural equation model of the role of family, peer group, and educational influences. *Journal for the Scientific Study of Religion, 31*, 131-152.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Erikson, E. H. (1979). *Historia personal y circunstancia histórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escobar, S. (2003). Evangelicals in Latin America. *Evangelical Missions Quarterly, July*, 286-297.
- Exline, J. J. (2002). Stumbling blocks on the religious road: Fractional relationships, nagging voices, and the inner struggle to believe. *Psychological Inquiry, 13*, 182-189.
- Facio, A. & Batistuta, M. (1998). Latins, Catholics and from the far south: Argentinian adolescents and their parents. *Journal of Adolescence, 21*, 49-67.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Faller, G. (2001). Positive psychology: a paradigm shift. *Journal of Pastoral Counseling, annual*, 7-21.

- Fernández Ballesteros, R. (2003). Light and dark in the psychology of human strengths: The example of psychogerontology. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 131-147). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Fernández Mouján, O. (1981). El trabajo de duelo durante la adolescencia. En S. E. Quiroga (Comp.), *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Figuroa, M. I. & Cohen Imach, S. (2006). Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes. En E. N. Contini de González (Comp.), *Pensar la adolescencia hoy: de la psicopatología al bienestar psicológico* (pp. 35-52). Buenos Aires: Paidós.
- Fiori, K. L., Brown, E. E., Cortina, K. S. & Antonucci, T. C. (2006). Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: Age, race, and gender differences. *Mental Health, Religion and Culture*, 9, 239-263.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem. *The Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fora, M. E. (2002). Adolescentes y catolicismo: los grupos juveniles en la ciudad de La Plata. Aproximación al estudio de la identidad religiosa. *Gazeta de Antropología*, 18. Encontrado el 26 de septiembre de 2006 en http://www.ugr.es/~pwlac/G18_18/Monica_Fora.html.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. Nueva York: Harper Collins.
- Fowler, J. W. (2001). Faith development theory and the postmodern challenges. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 159-172.
- Fowler, J. W. & Dell, M. L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 34-45).
- Francis, L. J. (1997). The psychology of gender differences in religion: A review of empirical research. *Religion*, 27, 81-96.

- Francis, L. J. & Evans, T. E. (1996). The relationship between personal prayer and purpose in life among churchgoing and non-churchgoing twelve-to-fifteen-year-olds in the U.K. *Religious Education, 91*, 9-21.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Boston: Beacon.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, L. (2005). School engagement. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Comps.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (305-321). Nueva York: Springer.
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: what to teach and when. *Theory into Practice, 43*, 14-23.
- Fulton, A. S. (1997). Identity status, religious orientation, and prejudice. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 1-12.
- Furrow, J. L. King, P. E. & White, K. (2004). Religion and positive youth development: identity, meaning, and prosocial concerns. *Applied Developmental Science, 8*, 17-26.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 233-262). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ganzevoort, R. R. (1998). Religious coping reconsidered, part two: A narrative reformulation. *Journal of Psychology and Theology, 26*, 276-286.
- Garland, D. R. (2002). Faith narratives of congregants and their families. *Review of Religious Research, 44*, 68-92.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garmezy & M. Rutter (Comps.), *Stress, coping and development in children* (pp. 43-84). Nueva York: McGraw-Hill.
- Gartner, J., Larson, D. B. & Allen, G. D. (1991). Religious commitment and mental health: a review of the empirical literature. *Journal of Psychology and Theology, 19*, 6-25.
- Gebel, D. (2007). Una misión que valga la pena. Encontrado el 2 de agosto de 2007, en <http://www.especialidadesjuveniles.com>.

- George, L. K., Ellison, C. G. & Larson, D. B. (2002). Explaining the relationships between religious involvement and health. *Psychological Inquiry*, 13, 190-200.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilmartin, E. (2007). Contracultura cristiana. Encontrado el 2 de agosto de 2007, en <http://www.especialidadesjuveniles.com>.
- Goodman, T. (1991). Latin America's reformation. *The American Enterprise*, July/August, 41-47.
- Granger, R. C. (2002). Creating the conditions linked to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 95, 149-164.
- Granqvist, P. (2003). Attachment theory and religious conversions: a review and a resolution of the classic and contemporary paradigm chasm. *Review of Religious Research*, 45, 172-187.
- Granqvist, P. & Dickie, J. R. (2006). Attachment and spiritual development in childhood and adolescence. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 197-210). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Grotberg, E. H. (2005). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotevant, H. D. (1992). Assigned and chosen identity components: a process perspective on their integration. En G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 73-90). Newbury Park, CA: Sage.
- Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1978). *Fundamental statistics in psychology and education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Hair, E. C., Moore, K. A., Garrett, S. B., Kinukawa, A., Lippman, L. H. & Michelson, E. (2005). The parent-adolescent relationship scale. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Comps.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 183-202). Nueva York: Springer.
- Hales, R. E., Yudofsky, S. C. & Talbott, J. (2000). *DSM-IV Tratado de psiquiatría*. Barceleno: The American Psychiatric Association.

- Hamilton, S. F. & Hamilton, M. A. (2004). Contexts for mentoring: adolescent-adult relationships in workplaces and communities. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 395-428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Harris, K. M., Duncan, G. J. & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the role of “nothing to lose” attitudes on risky behavior in adolescence. *Social Forces*, 80, 1005-1039.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. S. Feldman & G. R. Elliott (Comps.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Higgins, E. T. (1987). Self discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, P. C. & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58, 64-74.
- Hisada, N. (2003). *Introduction to social work research*. Tokio: Chuo Hoki.
- Hoge, D. R. (1972). Intrinsic Religious Motivation Scale: A validated intrinsic religious motivation scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 11, 369-376.
- Hogg, M. A. & Hains, S. C. (1998). Friendship and group identification: a new look at the role of cohesiveness in groupthink. *European Journal of Social Psychology*, 28, 323-341.
- Horne, C. (2007). Explaining norm enforcement. *Reality and Society*, 19, 139-170.
- Infante, F. (2005). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.

- Jacobs, J. E., Chinn, C. S. & Shaver, K. (2005). Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 61-73.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Jessor, R., Turbin, M. S. & Costa, F. M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Development Science*, 2, 194-208.
- Johnson, C. N. & Boyatzis, C. J. (2006). Cognitive-cultural foundations of spiritual development. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 211-223). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, D. Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre una vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En A. L. Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. En S. S. Feldman & G. R. Elliott (Comps.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45-84). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kelley, T. M. (2004). Positive psychology and adolescent mental health: false promise or true breakthrough? *Adolescence*, 39, 257-279.
- Kenneson, P. (2004). *El fruto del Espíritu en la comunidad cristiana*. Buenos Aires: Kairos.
- Keyes, C. L. M. & López, S. J. (2005). Toward a science of mental health. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). Nueva York: Oxford University Press.
- Kidwell, J. S., Dunham, R. M., Bacho, R. A., Pastorino, E. & Portes, P. R. (1995). Adolescent identity exploration: a test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30, 785-794.
- King, P. E. (2003). Religion and identity: the role of ideological, social, and spiritual contexts. *Applied Developmental Science*, 7, 196-203.

- King, P. E. & Benson, P. L. (2006). Spiritual development and adolescent well-being and thriving. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 384-398). Thousand Oaks, CA: Sage.
- King, P. E. & Boyatzis, C. J. (2004). Exploring adolescent spiritual and religious development: current and future theoretical and empirical perspectives. *Applied Development Science, 8*, 2-6.
- King, P. E., Dowling, E. M., Mueller, R. A., White, K., Schultz, W., Osborn, P., et al. (2005). Thriving in adolescence: the voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents. *Journal of Early Adolescence, 25*, 94-112.
- King, P. E. & Furrow, J. L. (2004). Religion as a resource for positive youth development: religion, social capital, and moral outcomes. *Developmental Psychology, 40*, 703-713.
- Kirkpatrick, L. A. & Shaver, P. R. (1990). Attachment theory and religion: childhood attachments, religious beliefs, and conversion. *Journal for the scientific study of religion, 29*, 315-334.
- Kitano, M. K. & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review, 27*, 200-206.
- Kneezel, T. T. & Emmons, R. A. (2006). Personality and spiritual development. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 266-278). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1-11.
- Koenig, H., McCullough, M. & Larson, D. (2001). *Handbook of religion and health*. Oxford: Oxford University Press.
- Koenig, H. G., Parkerson, G. R. & Meador, K. G. (1997). Duke University Religion Index: Religion index for psychiatric research. *American Journal of Psychiatry, 154*, 885.
- Kon, I. S. (1988). *En busca de sí mismo: personalidad y conciencia de sí*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

- Krauskopf, D. (2000). La crisis social y los problemas de la adolescencia. En A. Grau Martínez & J. Meneghello (Comps.), *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia* (pp. 661-675). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Kroger, J. (1992). Intrapsychic dimensions of identity during late adolescence. En G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Comps.), *Adolescent Identity Formation* (pp. 122-144). Newbury Park, CA: Sage.
- Lahalle, H. (1985). *Psicología de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Larson, R. & Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time: globalization and the changing pathways to adulthood. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 299-330). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Laythe, B., Finkel, D. G., Bringle, R. G. & Kirkpatrick, L. A. (2002). Religious fundamentalism as a predictor of prejudice: a two-component model. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, 623-635.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- Lerner, R. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. Encontrado el 4 de agosto de 2008, en <http://www.ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubpromotingpositive.pdf>.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 95, 11-33.
- Lerner, R. M., Freund, A. M., DeStefanis, I. & Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: the use of the selection, optimization and compensation model. *Human Development*, 44, 29-50.

- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development: past, present, and future. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 1-12). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Levisky, D. L. (1999). *Adolescencia: reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires: Lumen.
- Leys, L. (2007). Pecados de acción y pecados de omisión. Encontrado el 2 de agosto de 2007, en <http://www.especialidadesjuveniles.com>.
- Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (2000). The seventh moment: Out of the past. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1047-1065). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
- Maddux, J. E. (2005). Stopping the “madness”. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 13-25). Nueva York: Oxford.
- Magnusson, D. & Mahoney, J. L. (2003). A holistic person approach for research on positive development. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 227-243). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Mahoney, A., Pargament, K. I., Murray-Swank, A. & Murray-Swank, N. (2003). Religion and the sanctification of family relationships. *Review of Religious Research, 44*, 220-236.
- Mahoney, M. J. (2005). Constructivism and positive psychology. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 745-750). Nueva York: Oxford University Press.
- Makros, J. & McCabe M. (2001). Relationships between identity and self-representations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 623-639.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-strength status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.
- Markstrom, C. A. (1999). Religious involvement and adolescent psychosocial development. *Journal of Adolescence, 22*, 205-221.

- Markstrom-Adams, C. (1992). A consideration of intervening factors in adolescent identity formation. En G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Monnetmayor (Comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 173-192). Newbury Park, CA: Sage.
- Martin, J. (2006). Self research in educational psychology: A cautionary tale of positive psychology in action. *The Journal of Psychology*, 40, 307-316.
- Martin, T. F., White, J. M. & Perlman, D. (2003). Religious socialization: a test of the channeling hypothesis of parental influence on adolescent faith maturity. *Journal of Adolescent Research*, 18, 169-187.
- Martínez, P. & Morote, R. (2002). El bienestar psicológico en adolescentes escolares de Lima Metropolitana. En M. M. Casullo (Comp.) *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 55-64). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Martí, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y Salud*, 17, 245-258.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York: Viking Press.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Mattis, J. S., Ahluwalia, M. K., Cowie, S. E. & Kirkland-Harris, A. M. (2006). Ethnicity, culture, and spiritual development. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 283-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Nueva York: Guilford.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63, 365-396.

- McNeely, C. (2005). Connection to school. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Comps.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 289-303). Nueva York: Springer.
- Melillo, A., Estamatti, M. & Cuestas, A. (2005). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83-102). Buenos Aires: Paidós.
- Michaud, G. (1986). La noción de crisis: desciframiento y tratamiento. En O. Mannoni, A. Deluz, B. Bibello & J. Hebrard (Comps.), *La crisis de la adolescencia* (pp. 48-52). Barcelona: Gedisa.
- Miquelon, P. & Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30, 259-272.
- Moore, K. A. & Lippman, L. H. (2005). *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. Nueva York: Springer.
- Muller, C. & Ellison, C. G. (2001). Religious involvement, social capital, and adolescents' academic progress: evidence from the national education longitudinal study of 1988. *Sociological Focus*, 34, 155-183.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Nueva York: Oxford University Press.
- Nelson, J. M. (2009). *Psychology, religion and spirituality*. Nueva York: Springer.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (2006). *Development through life: A psychosocial approach*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Norusis, M. J. (2002). *SPSS 11.0 Guide to data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 85-124). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Oman, D. & Thoresen, C. E. (2006). Religion, spirituality, and children's physical health. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 399-415). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paloutzian, R. F. (1983). *Invitation to the psychology of religion*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: theory, research, practice*. Nueva York: Guilford Press.
- Pargament, K. I. (2007). Spirituality and positive psychology. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (p.489). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pargament, K. I. & Mahoney, A. (2005). Spirituality: Discovering and conserving the sacred. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646-659). Nueva York: Oxford University Press.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G. & Pérez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the scientific study of religion*, 37, 710-724.
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2005). Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Comps.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 271-287). Nueva York: Springer.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pearce, M. J., Jones, S. M., Schwab-Stone, M. E. & Ruchkin, V. (2003). The protective effects of religiousness and parent involvement on the development of conduct problems among youth exposed to violence. *Child Development*, 74, 1682-1696.

- Pedrotti, J. T. (2007). Eastern perspectives on positive psychology. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (pp. 37-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Petracci, M. & Kornblit, A. L. (2004). Representaciones sociales: Una teoría metodológica pluralista. En A. L. Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91-111). Buenos Aires: Biblos.
- Piaget, J. (1969). The intellectual development of the adolescent. En G. Caplan & S. Lebovici (Comps.), *Adolescence: Psychosocial perspective* (pp. 22-26). Nueva York: Basic Books.
- Poll, J. B. & Smith, T. B. (2003). The spiritual self: Toward a conceptualization of spiritual identity development. *Journal of Psychology and Theology*, 31, 129-143.
- Pollard, E. L. & Rosenberg, M. L. (2003). The strengths-based approach to well-being. En M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Comps.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 13-21). Decatur, Georgia, EE.UU.: The center for child well-being.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-25.
- Powell, L. H., Shahabi, L. & Thoresen, C. (2003). Religion and spirituality: Linkages to physical health. *American Psychologist*, 58, 36-52.
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17, 319-338.
- Quiroga, S. E. (1998). *Adolescencia: Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ratcliff, D. & Nye, R. (2006). Childhood spirituality: Strengthening the research foundation. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 473-483). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Regnerus, M. D., Smith, C. & Smith, B. (2004). Social context in the development of adolescent religiosity. *Applied Developmental Science*, 8, 27-38.
- Reimer, K. (2003). Committed to caring: Transformation in adolescent moral identity. *Applied developmental science*, 7, 129-137.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J. & Reinke, J. (2005). Positive psychology for children: Development, prevention and promotion. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663-675). Nueva York: Oxford University Press.
- Rogers, C. (1950). Significance of self-regarding attitudes. En M. L. Reymeht (Comp.), *Feelings and emotion* (pp. 374-382). Nueva York: McGraw Hill.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roldán, A. F. (1998). *Señor total*. Buenos Aires: Publicaciones Alianza.
- Ruano, R. & Serra, E. (2001). *La familia con hijos adolescents: Sucesos vitals y estratègies de afrontamiento*. Barcelona, Octaedro-Eub.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (2003). Ironies of the human condition: Well-being and health on the way to mortality. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 271-287). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Sandage, S. J. & Hill, P. C. (2001). The virtues of positive psychology: The rapprochement and challenges of an affirmative postmodern perspective. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 241-260.
- Santrock, J. W. (2006). *Life-span development*. Boston, MA.: McGraw Hill.
- Sartar, C. E. & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37, 221-235.

- Scales, P. C. & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scarlett, W. G. (2006). Toward a developmental analysis of religious and spiritual development. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 21-33). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Search Institute (2004). *Developmental assets profile (DAP): Preliminary users manual*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Seeman, T. E., Dubin, L. F. & Seeman, M. (2003). Religiosity/spirituality and health: A critical review of the evidence for biological pathways. *American Psychologist*, *58*, 53-63.
- Seligman, M. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, *29*, 2.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder & S. J. López (Comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Nueva York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.
- Sherrod, L. R., Busch-Rossnagel, N. A. & Fisher, C. B. (2004). Applying developmental science: Methods, visions, and values. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 747-780). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Shih, F. (1998). Triangulation in nursing research: Issues of conceptual clarity and purpose. *Journal of Advanced Nursing*, *28*, 631-641.
- Simons, L. G., Simons, R. L. & Conger, R. D. (2004). Identifying the mechanisms whereby family religiosity influences the probability of adolescent antisocial behavior. *Journal of Comparative Family Studies*, *35*, 547-564.
- Smith, C. (2003). Religious participation and parental moral expectations and supervision of American youth. *Review of Religious Research*, *44*, 414-424.

- Smith, C. & Sikkink, D. (2003). Social predictors of retention in and switching from the religious faith of family origin: Another look using religious tradition self-identification. *Review of Religious Research*, 45, 188-206.
- Snyder, C. R. & López, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical exploration of human strengths*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Somoza, A. R. (2007). Culturas adolescentes y valores cristianos. Encontrado el 2 de agosto de 2007, en www.especialidadesjuveniles.com.
- Sorenson, A. M., Grindstaff, C. F. & Turner, R. J. (1995). Religious involvement among unmarried adolescent mothers: A source of emotional support? *Sociology of Religion*, 56, 71-82.
- Spilka, B., Hood, R. W., Jr., Hunsberger, B. & Gorsuch, R. (2003). *The psychology of religion: An empirical approach*. Nueva York: The Guilford Press.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. En S. S. Feldman & G. R. Elliott (Comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sternbach, S. (2006). Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual. En M. C. Rother Hornstein (Comp.), *Adolescencias: Trayectorias turbulentas* (pp. 51-79). Buenos Aires: Paidós.
- Stifoss-Hanssen, H. (1994). Rapid religiosity and mental health: An empirical study. En L. B. Brown (Comp.), *Religion, personality, and mental health* (pp. 138-143). Nueva York: Springer-Verlag.
- Stokols, D. (2003). The ecology of human strengths. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Comps.) *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 331-343). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Strawbridge, W. J., Shema, S. J., Cohen, R. D., Roberts, R. E. & Kaplan, G. A. (1998). Religiosity buffers effects of some stressors on depression but exacerbates others. *Journals of Gerontology Series*, 53, S118-S126.
- Streib, H. (1999). Off-road religion? A narrative approach to fundamentalist and occult orientations of adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 255-267.

- Suárez Ojeda, E. N. (2005). Una concepción latinoamericana: La resiliencia comunitaria. En A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Buenos Aires: Paidós.
- Susman, E. J. & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Comps.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 15-44). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Swanson, D. P., Spencer, M. B., Dell'Angelo, T., Harpalani, V. & Spencer, T. R. (2002). Identity processes and the positive development of African Americans: An explanatory framework. *New Directions for Youth Development, 95*, 73-99.
- Tan, S. (2006). Applied positive psychology: Putting positive psychology into practice. *Journal of Psychology and Christianity, 25*, 68-73.
- Taylor, C. S., Lerner, R. M., von Eye, A., Balsano, A. B., Dowling, E. M., Anderson, et al. (2002a). Stability of attributes of positive functioning and of developmental assets among African American adolescent male gang and community-based organization members. *New Directions for Youth Development, 95*, 35-55.
- Taylor, C. S., Lerner, R. M., von Eye, A., Balsano, A. B., Dowling, E. M., Anderson, et al. (2002b). Individual and ecological assets and positive developmental trajectories among gang and community-based organization youth. *New Directions for Youth Development, 95*, 57-72.
- Taylor, S. C. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Templeton, J. L. & Eccles, J. S. (2006). The relation between spiritual development and identity processes. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 252-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tolman, D. L. & Szalacha, L. A. (1999). Dimensions of desire: Bridging qualitative and quantitative methods in a study of female adolescent sexuality. *Psychology of Women, 23*, 7-39.
- Trusty, J. & Watts, R. E. (1999). Relationship of high school seniors' religious perceptions and behavior to educational, career, and leisure variables. *Counseling and values, 44*, 30-39.

- Tusaie, K. & Dyer, J. (2004). Resilience: a historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18, 3-11.
- Umaña-Taylor, A. J. (2005). The ethnic identity scale. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Comps.), *What do children need to flourish?* (pp. 75-91). Nueva York: Springer.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Veenhoven, R. (2005). Is life getting better? How long and happily do people live in modern society? *European Psychologist*, 10, 330-343.
- WHO (1978). Declaration of Alma-Ata, World Health Organization. Encontrado el 7 de julio de 2008, en www.who.int/hpr/NPH/docs/declaration_almaata.pdf.
- WHO (1986). Ottawa charter for health promotion, World Health Organization. Encontrado el 7 de julio de 2008, en www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf.
- Wagener, L. M. & Malony, H. N. (2006). Spiritual and religious pathology in childhood and adolescence. En E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Comps.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 137-149). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wasser de Diuk, L. (1997). La evaluación del *self* mediante relatos escritos. En M. M. Casullo (Comp.), *Evaluación psicológica en el campo socioeducativo* (pp. 197-209). Buenos Aires: Paidós.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Newbury Park, CA: Sage.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Winnicott, D. W. (1995). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Wolin, S. (2003). What is a strength? *Reclaiming children and youth*, 12, 18-22.

- Wong-McDonald, A. & Gorsuch, R. L. (2004). A multivariate theory of God concept, religious motivation, locus of control, coping, and spiritual well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 32, 318-334.
- Yamane, D. (2000). Narrative and religious experience. *Sociology of Religion*, 61, 171-189.
- Youniss, J., McLellan, J. A. & Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence*, 22, 243-253.
- Zeldin, S. & Price, L. (1995). Creating supportive communities for adolescent development: Challenges to scholars. *Journal of Adolescent Research*, 10, 6-14.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, et al. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the scientific study of religion*, 36, 549-564.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I. & Scott, A. B. (1999). The emerging meaning of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67, 889-919.

Apéndice A

Guión de la entrevista

Eje 1: La ecología social

- ¿Quiénes son las personas más importantes para vos? ¿Por qué?
¿Cómo son?
- ¿Cómo es tu familia?
- ¿Cómo es tu relación con tus padres? ¿De qué hablan? ¿Ellos son evangélicos? ¿Están activos en la iglesia?
- ¿Quiénes son tus amigos? ¿Cómo son? ¿Qué hacen juntos?
- ¿Cómo te llevás con tus compañeros en el colegio? ¿Con los profesores?
- ¿Con quiénes te relacionás en la iglesia? ¿Cómo son esas relaciones?

Eje 2: Las experiencias y los significados religiosos y espirituales

- ¿Cómo describirías tu vida espiritual y religiosa?
- Para vos, ¿cuál es la diferencia entre ser espiritual y ser religioso?
- Para vos, ¿qué es ser una persona religiosa?
- Para vos, ¿qué es ser una persona espiritual?
- ¿Qué creés que es ser evangélico?
- ¿Cómo llegaste a ser evangélico?
- ¿Qué significa para vos tu vida espiritual?
- ¿Qué significa para vos tu religión?
- ¿Cuáles experiencias espirituales y religiosas has tenido?
- ¿Cómo es tu vida en la iglesia? ¿fuera de la iglesia?

- ¿Cuáles han sido tus mejores momentos en la iglesia?
- ¿Cuáles han sido tus peores momentos en la iglesia?

Eje 3: La identidad y las auto-descripciones

- ¿Cómo sos como persona?
- ¿Cómo te describirían tus padres? ¿tus amigos? ¿tus compañeros?
- ¿Cómo actuás con los chicos que no son como vos? ¿Cómo te sentís con ellos?
- ¿Cómo sos en la iglesia? ¿en casa? ¿en el colegio?
- ¿Cuándo te sentís más cómodo para ser vos mismo? ¿en qué situaciones?
- ¿Tenés algunos proyectos?
- ¿Cuáles planes tenés para tu vida? ¿Qué te gustaría hacer?

Eje 4: Las fortalezas

- ¿Tu familia te apoya? ¿Cómo te lo demuestran?
- ¿Hay otros adultos que te respaldan? ¿Quiénes son? ¿Qué hacen para respaldarte?
- ¿Te sentís valorado y aceptado? ¿Por quiénes? ¿Cómo te muestran que te valoran y que te aceptan?
- ¿Qué esperan tus padres de vos? ¿Te ponen límites? ¿Cuáles?
- ¿Hay otros adultos que vigilan por lo que hacés? ¿te ponen límites? ¿Quiénes son? ¿Qué esperan de vos?
- ¿Qué tipo de actividades hacés después del colegio y los fines de semana? ¿Tus padres o tu iglesia te ofrecen otras actividades que podrías elegir si te gustaran?

- ¿Cómo te va en el colegio? ¿las notas? ¿Hacés las tareas y estudiás?
¿Cuánto?
- ¿Cómo reaccionás cuando ves a un compañero en dificultades?
- ¿Cuáles son los conflictos o problemas mayores que tenés? ¿Qué hacés ante esos conflictos o problemas?
- Si sabés que con un profesor se puede copiar, ¿terminás copiándote?
¿por qué?
- ¿Te considerás una persona que cumple con sus promesas?

Apéndice B

Categorías centrales y subcategorías del análisis de la entrevista en profundidad

Eje	Categorías centrales y subcategorías
1. La ecología social	
	1.1 Familia
	1.2 Personas más importantes
	1.3 Profesores
	1.4 Grupo
2. Las experiencias y los significados religiosos y espirituales	
	2.1 Definiciones de religiosidad y espiritualidad
	2.2 Historia espiritual
3. La identidad	
	3.1 Sentirse más libre
	3.2 Auto-descripciones
	3.3 Ser evangélico y la relación con no evangélicos
	3.4 Percepciones de cómo los demás los describirían
	3.5 Planes, proyectos y deseos para el futuro
4. Las fortalezas	
	4.1 Apoyo

4.2 Fortalecimiento / Sentirse valorado

4.3 Límites

4.4 Uso constructivo del tiempo (actividades)

4.5 Compromiso con el aprendizaje (escuela)

4.6 Valores positivos

4.6.1 No copiar

4.6.2 Cumplir

4.6.3 Ayudar a los compañeros

4.7 Capacidad social

4.7.1 Amigos

4.7.2 Compañeros

4.7.3 Enfrentar conflicto

Apéndice C

Matrices de las entrevistas en profundidad

Eje 1, 1. La ecología social

1.1 Categoría: Familia; Comentarios generales de los padres

Dimensión	Frasas asociadas en las entrevistas
Comentarios positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre me cuidan, me aconsejan • Los re-quiero • Tengo papás excelentes • Me saben comprender • Son muy buenos, me saben comprender • Los quiero mucho • Me apoyan mucho, me ayudan
Hablan de algunas dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Con mis papás [la relación] es rara • roces de vez en cuando • Nunca alcancé esa relación que me gustaría

Categoría: Familia; Comunicación con los padres

Dimensión	Frasas asociadas en las entrevistas
Habla con su madre	<ul style="list-style-type: none"> • Con mamá hablamos de casi todo • Hablo especialmente con mamá, cualquier tema • Hablo más con mamá, trataba de hablar con papá pero siempre está trabajando • Mamá es como mi amiga, hablamos de todo • Hablo mucho con mamá • Con mamá hablo de muchas cosas
Habla a veces, no mucho	<ul style="list-style-type: none"> • Hablamos a veces, nada más • Hablamos más o menos • No hablamos mucho • No les cuento mucho • Hablamos de vez en cuando • No hablo mucho • Casi nunca sobre cosas personales
Habla mucho con los dos	<ul style="list-style-type: none"> • Hablamos de muchas cosas • Hablamos todos juntos • Hablamos de todo • Hablo mucho con los dos • Hablamos de la iglesia, de cosas afuera, lo que nos pasa, cómo me fue
Habla más con el padre	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo mucho con papá • Entiendo más a papá y él habla con más franqueza

Categoría: Familia, Expectativas de los padres

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Estudios universitarios para una carrera	<ul style="list-style-type: none"> • Que tenga una carrera, que pueda ejercerla, estudiar bien • Que yo siga estudiando • Que me reciba • Que estudie en la universidad y que consiga un buen trabajo
Relacionado con la religión y la espiritualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Que sea una buena hija de Dios, seguir su camino • Que busque a Dios • Que siga a Dios • Que esté con Dios y en la iglesia • Que no me aparte de la iglesia o de Dios • Que crezca en Dios y trabajar en la iglesia • Que sirva en la iglesia • Que crezca en mi vida con Dios y hacer lo que Dios quiera • Que sea fiel a Dios • Que sea comprometida con la iglesia y con Dios
Ser feliz	<ul style="list-style-type: none"> • Que sea feliz
Tener una familia	<ul style="list-style-type: none"> • Que forme una casa con mi familia cristiana • Que logre formar una familia • Que tenga una familia

1.2 Categoría: Personas más importantes

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Padres/familia	<ul style="list-style-type: none"> • Mis papás • Mis hermanos y mis papás • Mi familia
Familia y amigos	<ul style="list-style-type: none"> • Mis amigos y mi familia • Mis papás y mis amigos
Dios, familia y amigos	<ul style="list-style-type: none"> • Dios, mis papás y mis amigos • Mis amigos, mis hermanos, mis papás y Dios
Dios y familia	<ul style="list-style-type: none"> • Dios y mis papás • Mi familia y Dios

1.3 Categoría: Profesores

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Se lleva bien	<ul style="list-style-type: none">• Me llevo bastante bien con todos• Enseñan bien, yo me siento bien• Bien• Con los profesores muy bien• Los profesores bien, todos me felicitan por mis notas, me quieren• Me gusta tener una relación con los profesores, les hablo
No hay mucho trato	<ul style="list-style-type: none">• No me relaciono mucho• Muy poco trato, somos muchos alumnos• No tenemos confianza
A veces hay dificultades	<ul style="list-style-type: none">• Hay personalidades que conmigo no van• Dos o tres se enojaron conmigo• Hubo un problema con una profesora• Con la profesora de física no me llevo bien porque me odia• Algunos te ponen notas injustas• Algunos insoportables

1.4 Categoría: Grupo

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Experiencias positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Me siento re-contento • Me devolvieron el ánimo • Lo que más me gusta de la iglesia • Me día favorito • Grupo unido • Rescatan las cosas buenas de mí • Nos apoyamos • Me siento integrado, tenemos confianza • Gente en quienes puedo confiar • Nos acompañamos • Mis mejores amigos • Me encanta
Se lleva con algunos en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Me relaciono con algunos, no todos • No sé si les caigo bien a todos • Algunos somos más amigos que otros
Algunas dificultades con el grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Los adolescentes muestran una realidad, pero no se ve la verdadera • Muchas mentiras • Como que no encuentro un engancho • No encuentro muy bien un grupo estable en que yo pueda abrirme bien • Me despreciaron

Eje 2, 2. Las experiencias y los significados religiosos y espirituales

2.1 Categoría: Definiciones

Diferencias entre la religiosidad y la espiritualidad

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
No sé/No hay diferencia	<ul style="list-style-type: none"> • No sé la diferencia • No hay diferencia • No sé, depende de la persona

Definiciones de religiosidad y espiritualidad

Religiosidad:

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Costumbres	<ul style="list-style-type: none">• Costumbres• Tradiciones, iglesia• Seguir una rutina ya hecha• Hacer cosas, ritos• Simbolismos, cultura• Congregarte• Ir a la iglesia• Diferencias de grupos
Demostrar	<ul style="list-style-type: none">• Querer demostrar a los otros• Superficial• Trata de mostrar algo• Que los demás te vean bien• Trata de llamar la atención• Aparenta ser espiritual, la realidad es otra
Doctrina	<ul style="list-style-type: none">• Lo doctrinal• Creer en Dios
Reglas	<ul style="list-style-type: none">• Se basa en las reglas• Como tiene que cumplir una ley• Vida con restricciones• Seguir normas sin sentirlo

Espiritualidad:

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Relación	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con Dios • Relación de confianza, respeto • Crece en la intimidad con Dios • Fruto de la relación con Dios • Unir relación con Dios y saber de Dios • Contacto con Dios • A conocer a Dios más • En busca de Dios todos los días, su presencia
Sentir	<ul style="list-style-type: none"> • Siente, se emociona, se pone contento al estar con Dios • Sabe qué es lo que siente • Algo que sentís, lo vivís • Sincero, gozoso • Se basa en lo que la persona siente • Siente lo que hace
Crear/Depender	<ul style="list-style-type: none"> • Creer a Dios • Uno cree, el compromiso • Dependiente de Dios • Depende de Dios
Amar	<ul style="list-style-type: none"> • Ama a Dios • Hace las cosas con amor • Buscás a Dios no sólo cuando estás mal o por lo que él te da, sino por lo amás • De verdad aman a Dios
Obedecer	<ul style="list-style-type: none"> • Obedece a Dios • Sigue más por lo que Dios dice
Vida sobrenatural/Del espíritu	<ul style="list-style-type: none"> • Vive una vida sobrenatural • Tiene una vida espiritual

Eje 3, 3. Las auto-descripciones y la identidad

3.1 Categoría: Sentirse más libre

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Iglesia	<ul style="list-style-type: none">• En la iglesia• Con el grupo
Familia/casa	<ul style="list-style-type: none">• Con mi familia• En mi casa
Iglesia y casa	<ul style="list-style-type: none">• Con mi familia y en la iglesia• En mi casa y con el grupo
Escuela	<ul style="list-style-type: none">• En el colegio
Con amigos	<ul style="list-style-type: none">• Con mis amigos de la iglesia y del colegio
En todo lugar	<ul style="list-style-type: none">• Me siento igual en todo lugar

3.2 Categoría: Auto-descripciones

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Intenta ser igual	<ul style="list-style-type: none">• Trato siempre de mantener una actitud cristiana• Estoy tratando de ser igual, de reaccionar en mi casa como reacciono en mi colegio• Trato tampoco de aparentar cosas que no soy• Soy como soy• puedo ser lo que soy• Creo que en todos los lugares me muestro como soy• Trato de ser como soy
Descripciones positivas	<ul style="list-style-type: none">• Soy buen amigo, paciente, tolerante• Me valoro• Soy espontáneo• Casi siempre alegre, de buen humor• Soy activa, alegre
Comentarios de insatisfacción	<ul style="list-style-type: none">• Generalmente estoy con el autoestima baja• Comienzo algo y no lo termino• A veces me da ganas de renunciar a lo que soy en realidad• En la semana había pensado que mi vida no valía nada• Hay ciertas cosas de las que todavía no me siento conforme conmigo

3.3 Categoría: Ser evangélico y la relación con no evangélicos

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Se notan las diferencias y hay respeto	<ul style="list-style-type: none"> • Hay mucho respeto...no piensa igual que yo • Les respeto y también respetan lo que opino • Me respetan pero no comparten las ideas • Dejan que vos des la opinión que quieras
Se ve la relación con dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Te caratulan • Uno tiene que estar siempre a la defensiva • Se enojan conmigo porque no salgo con ellos • Les molesta todo lo que hacés • Es difícil porque uno tiene ciertas actitudes que a los demás les parecen que son raras
Se mencionan las "malas" conductas y se mantiene distancia	<ul style="list-style-type: none"> • Dicen malas palabras • Se toma todo • Ir a boliches • Ir a drogarse • No puedo compartir, es como una barrera
Bien	<ul style="list-style-type: none"> • Me llevo bien, en verdad • Mis más amigos

3.4 Categoría: Percepciones de cómo los demás los describirían

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Términos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Bueno, confiable • Inteligente, amigable • Simpático, estudioso, obediente, sociable • Responsable, amigable • Divertido • Alegre, feliz • Amistoso • Soy valorado
Otras descripciones	<ul style="list-style-type: none"> • Vago • Terco • Nervioso • Irritable, enojadizo • Un poco rebelde, mal humorado

3.5 Categoría: Planes, proyectos y deseos para el futuro

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Carrera universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de ingeniería • Administración de empresas • Abogacía • Estudiar una carrera en la facultad • Licenciatura en nutrición • Periodismo • Profesorado de historia • Medicina • Matemáticas • Psicología • Ciencias económicas • Quiero recibirme de la universidad • Historia • Contabilidad • Ingeniería de sistemas • Trabajo social • Estoy haciendo el test vocacional, quiero ir a la facultad
Otra profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Bailarina • Gastronomía • Maestra jardinera • Diseño gráfico • Enfermero • Electrónica • Especialización en sonido

Eje 4, 4. Las fortalezas

4.1 Categoría: Apoyo

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Otros familiares	<ul style="list-style-type: none">• Abuelos• Tíos• Primos• Hermanos mayores
Líderes de la iglesia	<ul style="list-style-type: none">• Líderes del grupo de adolescentes en la iglesia• Pastores• Líderes jóvenes adultos de la iglesia
Familiares y líderes de la iglesia	<ul style="list-style-type: none">• Líderes del grupo de adolescentes y abuelos, tíos• Maestro en la iglesia y tíos
Otros adultos	<ul style="list-style-type: none">• Amigos de los padres• Patrones del trabajo• Joven adulto de otra iglesia

4.2 Categoría: Fortalecimiento/Sentirse Valorado

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Se siente fortalecido	<ul style="list-style-type: none">• Sí, perfecto• Sí, totalmente• Sí, por mi familia• Sí, por mi familia y amigos• Sí, mucho• Sí, sobre todo en la iglesia
No se siente muy fortalecido	<ul style="list-style-type: none">• No me sentí aceptado• No sé, hasta en la semana había pensado que mi vida no valía nada

4.3 Categoría: Límites

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Sí, le ponen límites	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, me aconsejan • Sí, pero menos ahora • Sí, para cuidarme • Sí, límites muy grosos • Sí, tengo bases, valores • Sí, pero no muchos, sé bien hasta dónde • Sí, me muestran causas y consecuencias • Sí, también me respetan • Sí, lo que sea sano • Sí, dan consejos centrados
No le ponen límites	<ul style="list-style-type: none"> • No, saben lo que hago • No, confían en mí

4.4 Categoría: Uso constructivo del tiempo (actividades)

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Actividades en la iglesia	<ul style="list-style-type: none"> • Toco la guitarra y piano y canto • Maestra de niños • Hago danza en la escuela de música en la iglesia • Soy músico • Me están capacitando para ser líder en el grupo de adolescentes • Doy cursos de computación en la iglesia • Soy líder de un grupo pequeño • Hago obras de teatro • Trabajo en un proyecto de un comedor para niños
Actividades organizadas en otros lugares	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de inglés • Curso de computación • Ayudo en el negocio de la familia • Curso de cosmetología • Visito a un geriátrico para charlar • Hago proyectos con una ONG para chicos con asma • Escribo un artículo para un web joven • Estudio en un instituto de música • Trabajo algunas horas por semana

4.5 Categoría: Compromiso con el aprendizaje (escuela)

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Rinden bien	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguna materia baja • Muy bien • Me esfuerzo • Estudio unas horas • Me va bien • No me llevo ninguna materia • Las notas bastante bien • Tengo el mejor promedio del aula • No me llevo nada • No repito • Una sola baja • Mis notas van mejor • Estudio para las pruebas • Estudio bastante • Las notas, siete, ocho • Una materia sola a levantar • Soy la abanderada • Todas las materias aprobadas • Presto atención • Estoy levantando las notas • Estudio lo necesario
Algunos problemas escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Me estaba yendo mal, ahora mejor • Me cuesta • soy muy vago
No va a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • dejé por problemas económicos

4.6 Categoría: Valores positivos. 4.6.1 Valor: No copiar

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
No copiar	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de estudiar • Quiero sacarme la nota que merezco • No está dentro de mis valores • Te pueden agarrar • Dios me ve • Hay que dar ejemplo • Te perjudica, después no lo sabés • Es desleal • Es desestimar el profesor • Así no aprendo • No me llama la atención • Tengo que hacer las cosas bien • No es lo correcto • Prefiero estudiar • Es engañarse a uno mismo • No lo acepto para mí
Copiar a veces	<ul style="list-style-type: none"> • A veces cuando no estudio • Sé que está mal, se me escapa • Es muy común • si no entiendo • No tuve mucho tiempo para estudiar

4.6 Categoría: Valores positivos. 4.6.2 Valor: Cumplir

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Sí, trata de cumplir	<ul style="list-style-type: none"> • Si no, otras personas tendrían un concepto malo de mí • Trato de tener una buena palabra • Es proponer lo que vamos a hacer • Trato de hacer todo lo posible • Soy muy cumplidor • No quiero quedar mal • Así pueden confiar en mí • Trato de llevar mis convicciones • Me considero una persona responsable
Cuesta cumplir	<ul style="list-style-type: none"> • A veces me cuelgo • No puedo siempre • Me olvido

4.6 Categoría: Valores positivos. 4.6.3 Valor: Ayudar a los compañeros

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Intenta ayudar	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de ver qué les pasa, les pregunto • Trato de preguntarles • Les muestro a Dios con mi vida • Me cuentan sus problemas • Les hablo • Soy mucho para ayudar • Les doy una mano • Trato de acercarme y ayudar • Consolé a uno • Escucho, aconsejo
Depende de la relación	<ul style="list-style-type: none"> • Si los conozco • Si tengo confianza • Depende, si tengo contacto • Depende de la relación
No se mete	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de no meterme • No me gusta enterarme de los problemas • No me meto para no tener problemas

4.7 Categoría: Capacidad social. 4.7.1 Amigos

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Amigos de la iglesia	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo contarles cosas • Somos re-unidos, abiertos • Me siento identificada con ellos • Vivimos muchas cosas parecidas • Pasamos tiempo juntos • Mis mejores amigos son de la iglesia • Nos apoyamos • Tenemos confianza
Amigos de la iglesia y de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo amigos en toda la división y la iglesia • Hablamos mucho • Tengo amigos de los dos lados
Amigos de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Son más del colegio • Nos visitamos, charlamos
Amigos del barrio	<ul style="list-style-type: none"> • Nos criamos juntos, nos vemos todos los días

4.7 Categoría: Capacidad social. 4.7.2 Compañeros

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Se lleva bien	<ul style="list-style-type: none">• Me llevo bien• Son buenas personas• Nos juntamos a jugar• Me llevo tal cual soy• No tengo problema• Conozco al medio colegio• Hablo con todos
Hay poco trato	<ul style="list-style-type: none">• No hay mucha confianza• No hay mucho trato
Hay algunas dificultades	<ul style="list-style-type: none">• Algunos me tratan mal• Estuve teniendo algunos problemas• Me marginan• Es un grupo difícil

4.7 Categoría: Capacidad social. 4.7.3 Enfrentar conflicto

Conflicto más grande

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
No hay	<ul style="list-style-type: none"> • No tengo ninguno • Por ahora no • No, no recuerdo • No, bien tranquila
Relacionado con la iglesia o la espiritualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Mi fe es chiquita, dones medios dormidos • Tiene que ver con mi testimonio...algún meda mala palabra • Querer irme de la iglesia • Le pedí a mi líder...no le gustó mucho • Me dijeron una cosa que me dolió mucho • Algunos criticaron • Me cuesta hacer los devocionales (orar y leer la Biblia) • Mantener una relación con Dios y ser diferente en el colegio • Un amigo de la iglesia se alejó de mí
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas materias • No soy muy estudioso • Cargadas en la escuela • Mis notas • Amigas de la escuela que se enojan
Algo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar algunas actitudes de mis persona • Autoestima • Algo queda que me duele • Estoy muy tensionada • Soy tímida
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Papá no consigue trabajo fijo • Mis papás dan favores a mi hermano mayor • Mis tíos y mamá no se hablan

4.7 Categoría: Capacidad social. 4.7.3 Enfrentar conflicto

Dimensión	Frases asociadas en las entrevistas
Recursos religiosos o espirituales	<ul style="list-style-type: none"> • Oro y un pasaje bíblico me ayuda • Oro • Me acerco más a Dios • Ser más dependiente a Dios • Confiando en Dios • Le pido a Dios fuerzas • Trato de apoyarme más en Dios • Le pido a Dios que me ayude • Lo dejé a Dios
Recursos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Me esfuerzo • Veo qué puedo hacer yo • Lo soluciono lo antes posible • Hablo • Sé como son las cosas
Recursos en su ecología social	<ul style="list-style-type: none"> • Me ayudan mis amigos • Los maestros en la iglesia me ayudan • Mi familia me ayuda • Me apoyé en mis hermanos • Mis papás me aconsejan
Sin solución	<ul style="list-style-type: none"> • Todavía estoy luchando • Trato, es muy imposible • Es por el estrés por qué me enfermo • Me quedó el resentimiento