

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE EDUCACIÓN



Una Institución Adventista

**Eficacia del modelo holista de la educación adventista
en relación con las instituciones de educación
secundaria con y sin residencia estudiantil**

Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con
mención en Investigación y Docencia Universitaria

Por
Edgar Iván Beskow

Asesor:

Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas

Lima, Perú 2017



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAGÍSTER

En Lima, Naña, Villa Unión, a Quintan días del mes de enero del año 2017, siendo las 09:00 a.m., se reunieron en el Salón de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión, bajo la dirección del Señor presidente del Jurado:

..... Dr. Edwin Octavio Cisneros Gonzalez
el secretario: Dr. Donald Damazo Jaimes Zubeta y los
demás miembros: Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas
Dr. Queleón Elmer Mamani Quispe y Mg. Ethel Artez Ortiz

con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de tesis de maestría titulada: Eficacia del modelo licista de la educación adventista, en relación con las instituciones de educación secundaria con y sin residencia estudiantil

Del(a) Bachiller/Licenciado(a): EDGAR IVAN BESKOW

Conducente a la obtención del Grado Académico de Magister en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente: APROBADO por UNANIMIDAD con el

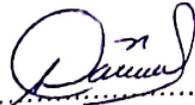
mérito académico adicional de recomendado para publicación

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir el resultado de la evaluación final. Además el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.


.....
Presidente


.....
Secretario


.....
Asesor


.....
Miembro


.....
Miembro

.....
Candidato

A mi esposa. Porque gracias a su apoyo
recorrí mi camino de 18 años en instituciones con
residencia.

A mis hijos. Que aprendieron a ceder tiempo
para mis cientos de “hijos” que aprendí a querer
en las instituciones con residencia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por otorgarnos luz sobre cómo deben ser las instituciones educativas adventistas.

A mi familia por su constante apoyo.

A la Universidad Peruana Unión por mostrarme con el ejemplo de sus docentes que la excelencia académica es totalmente compatible con una fe explícita y sincera.

CONTENIDO

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE TABLAS	x
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPITULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Planteamiento del problema	15
1.1. Descripción de la situación problemática	15
1.2. Formulación del problema	17
1.2.1 Problema general	17
1.2.2 Problemas específicos	17
2. Finalidad e importancia de la investigación	18
2.1. Propósito	18
2.2. Relevancia social	20
2.3. Relevancia pedagógica	21
3. Objetivos de la investigación	22
3.1. Objetivo general	22
3.2. Objetivos específicos	23
4. Hipótesis de estudio	23
4.1 Hipótesis principal	23

4.2 Hipótesis derivadas	24
5. Variables de estudio	24
5.1. Variable independiente	24
5.2. Variables dependientes	24
5.3. Operacionalización de variables	26
CAPÍTULO II: FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Antecedentes de la investigación	29
2. Bases teóricas	33
2.1. El modelo holista de la educación adventista	33
2.1.1. La educación holista	33
2.1.2. La expresión física del educando	34
2.1.3. La dimensión mental-emocional del educando	35
2.1.4. La dimensión espiritual del educando	36
2.1.5. La finalidad de la educación; el servicio	38
2.2. Los formatos institucionales de la educación secundaria	40
2.2.1. La educación sin residencias estudiantiles (escuelas de día)	40
2.2.2. Educación con residencias estudiantiles	41
2.3. Marco conceptual	44
2.3.1. El modelo holística de educación	44
2.3.2. Marco filosófico de la educación adventista	45
2.3.3. Formato institucional de educación secundaria adventista sin residencia estudiantil	46
2.3.4. Formato institucional de educación secundaria con residencia estudiantil	47

2.3.5. Eficacia del modelo holista de la educación adventista	49
CAPÍTULO III: MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Tipo de estudio	50
2. Diseño de investigación	50
3. Población y muestra	50
3.1. Definición de la población	51
3.2. Técnicas de muestreo	51
4. Recolección de datos y procesamiento	52
5. Instrumentos utilizados	53
5.1. Life-style assessment - FANTASTIC checklist	53
5.2. Escala BIEPS-J	56
5.3. Intrinsic Religious Motivation Scale (IRM)	58
5.4. Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A)	60
6. Medición de las variables estudiadas	62
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS	
1. Análisis descriptivo de la población	64
2. Análisis comparativo estadístico	66
2.1. El modelo holista de la educación adventista en función de las instituciones con y sin residencia estudiantil.	66
2.2. El estilo de vida saludable en las instituciones con y sin residencia estudiantil.	68
2.3. El bienestar psicológico en las instituciones con y sin residencia estudiantil.	70
2.4. La religiosidad intrínseca en las instituciones con y sin residencia estudiantil.	74

2.5. Las habilidades prosociales en las instituciones con y sin residencia estudiantil.	75
3. Análisis de Resultados	75
3.1. Análisis de resultados vinculados al objetivo general	75
3.2. Análisis de resultados vinculados a los objetivos específicos	77
3.2.1. Eficacia para lograr un estilo de vida saludable en instituciones con y sin residencia estudiantil.	77
3.2.2. El bienestar psicológico en instituciones con y sin residencia estudiantil.	78
3.2.3. Religiosidad intrínseca en instituciones con y sin residencia estudiantil.	80
3.2.4. Las habilidades prosociales en instituciones con y sin residencia estudiantil.	82
CONCLUSIONES	84
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS	95
ANEXOS	99

ÍNDICE DE TABLAS

N°		Pág
Tabla 1	Resumen de antecedentes de la investigación	31
Tabla 2	Resultados de la investigación realizados por TABS	33
Tabla 3	Medias y alfa para los ítems del FANTASTIC Checklist de Wilson y Ciliska	55
Tabla 4	Alfa de Cronbach de los dominios de FANTASTICO en la muestra de la presente investigación	57
Tabla 5	Alfa de Cronbach del BIEPS-J de Casullo para la muestra de la presente investigación	59
Tabla 6	Los factores de la escala y los reactivos de la escala EHP-A de Suarez y Morales	62
Tabla 7	Índice de consistencia interna determinada por Suarez y Morales de las dimensiones del EHP	63
Tabla 8	Índice de consistencia interna total y de las dimensiones para la muestra de la presente investigación	63
Tabla 9	Análisis de distribución de normalidad de las variables utilizadas en la investigación	64
Tabla 10	Resultado del contraste multivariado (MANOVA) de las variables dependientes en función del formato institucional	68
Tabla 11	Resultados de F y significación para cada variable dependiente en función del formato institucional	68
Tabla 12	Diferencia de medias para cada variable dependiente en función del formato institucional	69
Tabla 13	Resultados del contraste multivariado (MANOVA) de las variables dependientes en función del formato institucional, para muestra compuesta sólo por estudiantes adventistas	70
Tabla 14	Resultados de F y significación de cada variable dependiente para muestra compuesta sólo por estudiantes adventistas, en función del formato institucional	71
Tabla 15	Resultados de F y significación para el bienestar psicológico y sus dimensiones en función del formato institucional	72

Tabla 16	Diferencias de medias en las dimensiones de bienestar psicológico en instituciones con y sin residencia estudiantil	73
Tabla 17	Resultados de F y significación de las dimensiones del bienestar psicológico para muestra compuesta sólo por estudiantes adventistas, en función del formato institucional	74
Tabla 18	Diferencias de medias en las dimensiones de bienestar psicológico en estudiantes adventistas de instituciones con y sin residencia estudiantil	74

RESUMEN

La investigación indaga sobre la eficacia del modelo holista de la educación adventista en relación con los formatos institucionales de educación secundaria con y sin residencia estudiantil. La muestra total fue de 456 adolescentes argentinos que estudiaban en instituciones adventistas, 228 asistían a instituciones con residencia (internados) y 228 a instituciones sin residencia estudiantil (instituciones con externado). Se utilizaron cuatro instrumentos ya estandarizados en Latinoamérica: Life-style assessment - FANTASTIC checklist, creada por Wilson y Ciliska; Escala BIEPS-J (Bienestar Psicológico para adolescentes), creada por Casullo M.; Intrinsic Religious Motivation Scale (IRM), creada por Hoge y la Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A), creada por Suárez y Morales. El estadístico utilizado fue la prueba MANOVA, arribándose a la conclusión de que las instituciones con residencia estudiantil evidencian una mayor eficacia en algunos de los indicadores de una educación holista adventista, en relación con las instituciones sin residencias.

ABSTRACT

The research analyzes the effectiveness of holistic model of Adventist education in relation to the institutional format of secondary education: boarding or day students school. The total sample was 456 Argentine adolescents studying in Adventist institutions, 228 attended in boarding school and 228 attended in day students institutions. Four instruments already standardized in Latin America were used: Life-style -FANTASTIC assessment checklist, created by Wilson and Ciliska; Scale BIEPS-J (Psychological Well for teens), created by Casullo M.; Religious Intrinsic Motivation Scale (IRM), established by Hoge, and Prosocial Skills Scale for Adolescents (PS-A) created by Suarez and Morales. The statistical test used was MANOVA, and the conclusion was that boarding institutions evidence more effectiveness in some of the indicators of an Adventist holistic education in relation to the day students institutions.

INTRODUCCIÓN

Se manifiesta un fenómeno paradójico en la educación adventista. Por un lado se alza como el segundo sistema educativo de gestión privada más grande del mundo, su expansión en Sudamérica es exponencial y crece su prestigio en medio de una apretada competencia con grandes instituciones privadas en las principales capitales de países como Argentina, Brasil y Perú. Pero todo esto sucede en instituciones de día. El público que se asocia a ellas, entre padres y estudiantes, asciende a millones, pero la mayoría de ellos desconoce que quienes establecieron las bases filosóficas y los modelos de gestión que deberían guiar a estas instituciones consideraron que la “verdadera educación” como ellos la llamaban, se debiera dar en el marco de zonas rurales, donde los estudiantes aprendan de la convivencia entre pares, del trabajo útil y un régimen alimenticio sano (Knight, 2002). Dichos parámetros difícilmente puedan cumplimentarse en instituciones de día en el espacio físico ubicado sobre la vereda de una arteria importante de la ciudad.

Sin embargo, la lógica holista o integral que tiene por objetivo la educación adventista no está puesta en tela de juicio. Sin importar el formato institucional en el cual se brinde educación adventista se tiene como premisa que:

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que la preparación para la vida actual. Abarca todo el ser y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (White, 2008, p.11)

Esta es la más sucinta, pero completa expresión de la misión de la educación adventista ya que se manifiesta en ella el objetivo holista y trascendente que la guía.

En un intento por salir de esta paradoja tensada entre el despliegue de sus instituciones ubicadas en el corazón de las principales urbes y las escasas, pero resistentes instituciones rurales con residencias estudiantiles, indagaremos respecto a cuál de los dos formatos institucionales manifiesta mayor eficacia para cumplir su misión educativa integral.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

En Latinoamérica, la mayoría de las personas asocian a un internado con una situación de encierro; ya sea por insalubridad, ausencia de padres, psicopatologías o privación de la libertad por procesos judiciales. Quizás, en el mejor de los casos, pueden relacionarlo a la formación en seminarios religiosos. Dichas percepciones pueden estar justificadas en que la mayoría de las instituciones educativas secundarias con residencias estudiantiles están ubicadas en la geografía anglosajona (Hodges, Sheffield y Ralph, 2013).

En dicho escenario, Argentina presenta un cuadro muy similar. Actualmente hay 711 instituciones educativas con residencia estudiantil sobre un total de 41284 establecimientos educativos (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). El dato más significativo no es que sólo el 1,7% del sistema educativo argentino tenga residencias estudiantiles; en realidad lo significativo es la distribución de las mismas: En toda la provincia de Buenos Aires y Capital Federal -zona en donde vive la mitad de la población nacional- sólo hay 49 instituciones con residencia; en tanto que en provincias pequeñas, poco pobladas y de bajo PBI, como la provincia

de Salta hay 161 instituciones con residencias estudiantiles (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina, 2010). Al analizar la composición y formato de estas instituciones se detecta que más del 90% atiende a población de áreas rurales.

Esta tímida presencia puede explicar parte del escaso bagaje de investigaciones realizadas sobre el tema en el cono sur. Es así como conviven ambos formatos institucionales de educación: la escuela de día (sin estudiantes residentes) y las instituciones con residencias estudiantiles (con estudiantes residentes en el campus).

En medio de este panorama con escasa presencia de instituciones con residencias, focalizamos más para analizar las instituciones educativas adventistas. La educación adventista presenta una filosofía, una misión y estándares de formación claramente demarcados y universalizados como requisito de acreditación para su funcionamiento (Cadwallader, 2011; Knight, 2002 y Smith, 2004).

El elemento distintivo de este enfoque educativo radica en la búsqueda de una formación holista, que integra las manifestaciones físicas, mentales-emocionales y espirituales del educando (Anderson, 2010). Este objetivo es ambicioso, pero intenta llevar a la práctica lo que la pedagogía contemporánea enuncia como lo adecuado (Etcheverry, 2000; Molina, 2009).

Lo llamativo del caso es que esta misma misión educativa holista se manifiesta en centros educativos sin residencias estudiantiles, donde el estudiante asiste un promedio de 25 horas semanales, y en instituciones educativas con residencias estudiantiles, en las que los estudiantes asisten a un proyecto educativo de 24 horas al día, los 7 días de la semana.

En este marco, la presente investigación indagará, el grado de eficacia del proyecto de formación holista, en instituciones adventistas de educación secundaria de día y en formatos institucionales adventistas con residencias estudiantiles.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

Lo expuesto permite plantear el problema central de investigación y sus interrogantes derivados:

¿Existen diferencias significativas en la eficacia del modelo holista de la educación adventista entre las instituciones de educación secundaria con y sin residencia estudiantil?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Existen diferencias significativas en el estilo de vida saludable en los estudiantes de las instituciones adventistas secundarias con residencias

estudiantiles, en relación con aquellos que asisten a las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles?

- b) ¿Existen diferencias significativas en el bienestar psicológico en los estudiantes de las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con aquellos que asisten a las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles?
- c) ¿Existen diferencias significativas en la religiosidad intrínseca en los estudiantes de las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con aquellos que asisten a las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles?
- d) ¿Existen diferencias significativas en la habilidad prosocial en los estudiantes de las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con aquellos que asisten a las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1. Propósito

La presente investigación tiene como propósito identificar las diferencias que existen en la eficacia de dos formatos educativos que coexisten en la mayoría de los países donde hay presencia de la educación adventista. Dichos formatos son las instituciones con residencias estudiantiles y las instituciones educativas sin

residencia. Ambos formatos institucionales responden a un mismo objetivo, a saber: la formación holista del educando, pero sus costos financieros, humanos y de esfuerzo personal y familiar impuestos por la distancia del estudiante con su familia hace necesario indagar si existe una diferencia que acredite tamaños esfuerzos en las instituciones educativas con residencia.

Cadwallader (2011), describe los principios de la educación adventista, sus fundamentos filosóficos, sus objetivos, métodos y misión. En dicha obra queda de manifiesto que las instituciones educativas adventistas privilegiadas por dichos fundamentos filosóficos son las que, apartándose de los entornos urbanos, trabajan con estudiantes pupilos en residencias estudiantiles. En este tipo de instituciones puede cumplirse de forma plena la misión educativa holista que se propone. Al menos esto es lo que intentó demostrar una de las fundadoras del movimiento Adventista, Elena White al emigrar de los Estados Unidos a Australia en 1891. No sin sacrificio y sumamente frustrada por no encontrar respuestas al modelo educativo que ella proponía, funda el colegio de Avondale. Una institución con residencias estudiantiles que ella consideró como una lección objetiva del modelo que tienen que seguir otras instituciones educativas adventistas (Greenleaf, 2005).

Con el correr de los años y ante el desarrollo de grupos de adventistas en las ciudades se inicia, en el contexto de las iglesias locales, las primeras escuelas y colegios urbanos sin residencias estudiantiles. Actualmente, los colegios y

escuelas sin residencia mostraron una importante respuesta de la comunidad urbana circundante y, por consiguiente, un éxito en matrícula. Son reconocidas por la sociedad y muy buscadas por familias de todos los credos religiosos.

La tendencia antes mencionada relegó la existencia de las instituciones con residencia estudiantil, al punto tal que en algunos países fueron completamente reemplazados por las instituciones sin residencia, ubicadas en zonas urbanas. El propósito de la presente investigación es identificar la existencia, o no, de una diferencia en la eficacia educativa holista que justifique el esfuerzo que significa mantener instituciones educativas en áreas rurales y con costos humanos y financieros superiores a los que exigen las instituciones que han reemplazado este modelo de educación holista.

2.2. Relevancia social

Sólo en Argentina, asisten 22.000 estudiantes a las instituciones educativas adventistas. En todas las jurisdicciones son reconocidas como instituciones de excelente nivel académico y sólida transmisión de valores. La rápida expansión del sistema educativo adventista en la mayoría de los países sudamericanos fue manifiesta en las instituciones sin residencias estudiantiles. De los 22.000 estudiantes en Argentina, sólo 560 estudiantes de nivel secundario estudian en instituciones con residencias estudiantiles. Dicha tendencia no se corresponde con los marcos filosóficos que dieron origen a la educación adventista y fueron expresados en el punto anterior.

En este contexto, la presente investigación indaga la eficacia de los modelos educativos que más se expanden en la red social de las principales capitales de Argentina y Sudamérica. La educación adventista es en la actualidad la segunda red de educación confesional más grande del mundo. Cada institución impacta sobre el educando, las familias de los mismos y la red de instituciones que se asocian con ella. Por consiguiente, una mayor o menor eficacia de la educación adventista tendrá impacto directo e indirecto en decenas de miles de personas por su incidencia en el entramado social.

2.3. Relevancia pedagógica

Esta investigación se presenta en medio de los naturales dilemas que se manifiestan en la planificación a largo plazo del sistema educativo adventista. Las diversas opiniones conviven en medio de una expansión sin precedente de estas instituciones en Sudamérica.

Lo que se analiza no es el marco filosófico, ni los fines de la educación, sino los formatos institucionales más adecuados para lograr la mayor eficacia posible de esta cosmovisión educativa claramente demarcada.

Como sombra de fondo quedan expuestos los resultados decrecientes de la educación adventista en su cuna de origen: Estados Unidos. En un claro movimiento pendular, la rápida expansión de la educación adventista en Norteamérica que se vivió a principios del siglo XX, hoy manifiesta una importante retracción (Anderson, 2010).

No se pone en duda la importancia que la educación adventista tiene en las comunidades regionales y en el futuro mismo del desarrollo y liderazgo de la iglesia. Tampoco está en tela de juicio el excelente bagaje filosófico y metodológico de esta educación. En tanto que sí es válido analizar en profundidad el formato institucional que mejor se adapta a estos fines.

El presente trabajo está acotado a instituciones secundarias adventistas dentro del territorio de la República Argentina. Esta limitación se constituye en una fortaleza, al otorgar viabilidad al proyecto, ya que la red educativa en este país está sólidamente coordinada y garantiza el acceso a los centros educativos si se justifica metodológicamente la intervención.

Los resultados podrán convertirse en insumo para la toma de decisiones en administración educativa y en el desarrollo de mecanismos preventivos que aseguren la eficacia de las instituciones que están en funcionamiento.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Identificar las diferencias que existen en la eficacia del modelo holista de la educación adventista entre instituciones con residencias estudiantiles y aquellas que no tienen dicho programa formativo en el nivel secundario.

3.2. Objetivos específicos

- a) Evaluar la eficacia para lograr un estilo de vida saludable en las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.
- b) Evaluar la eficacia para lograr bienestar psicológico en las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.
- c) Evaluar la eficacia para lograr una religiosidad intrínseca en las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.
- d) Evaluar la eficacia para lograr habilidad prosocial en las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles, en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

4. Hipótesis de estudio

4.1 Hipótesis principal

Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr una educación holista en comparación con las instituciones adventistas secundarias sin residencias estudiantiles.

4.2 Hipótesis derivadas

H1. Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr un estilo de vida saludable en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

H2. Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr un bienestar psicológico en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

H3. Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr una adecuada religiosidad intrínseca en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

H4. Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr habilidad prosocial en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

5. Variables de estudio

5.1. Variable independiente

VI. Formato institucional de educación secundaria adventista: con residencias estudiantiles o sin residencias estudiantiles.

5.2. Variables dependientes

Grado de eficacia del modelo holista de la educación adventista asociado a las siguientes dimensiones:

VD1. Estilo de vida saludable

VD2. Bienestar psicológico

VD3. Religiosidad intrínseca

VD4. Habilidad prosocial

5.3. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores		
		Indicadores	Fuentes de información	Instrumentos
<p>Formato institucional de educación secundaria adventista.</p> <p><u>Definición operacional:</u> Existen dos formatos institucionales esenciales en las instituciones de educación secundaria adventista: - Las instituciones con residencias estudiantiles, también conocidas como colegios con internado. - Las instituciones secundarias sin residencias estudiantiles, también conocidas como colegios con</p>	<p>Educación secundaria adventista con residencia estudiantil <u>Definición operacional:</u> Este formato educativo está compuesto por un campus con infraestructura suficiente para brindar los servicios de alojamiento y un programa dispuesto para la atención integral del estudiante. En dicho contexto también se desarrollan las actividades académicas programáticas en base a los currículos oficiales de cada jurisdicción.</p>	<p>Instituciones adventistas con residencias estudiantiles en Argentina.</p>	<p>Departamento de Educación de la Unión Argentina</p>	<p>Registro de instituciones adventistas del Departamento de Educación de la Unión Argentina</p>
<p>- Las instituciones secundarias sin residencias estudiantiles, también conocidas como colegios con</p>	<p>Educación secundaria adventista sin residencia estudiantil <u>Definición operacional:</u> Formato institucional de educación secundaria adventista que brinda educación diurna en actividades académicas</p>	<p>Instituciones adventistas sin residencias estudiantiles en Argentina</p>	<p>Departamento de Educación de la Unión Argentina</p>	<p>Registro de instituciones adventistas del Departamento de Educación de la Unión Argentina</p>

externado o escuelas de día.	consideradas programáticas con base en los currículos oficiales de cada jurisdicción.			
<p>Grado de eficacia del modelo holista de la educación adventista.</p> <p><u>Definición operacional:</u> Basado en el marco filosófico de la educación adventista, el grado de eficacia institucional adventista se evidenciará en los destinatarios de la educación (los estudiantes), priorizando los siguientes parámetros: un estilo de vida saludable; bienestar psicológico; vivencia de religiosidad intrínseca y en una disposición prosocial evidenciada en actitudes altruistas. Dichos parámetros se</p>	<p>Estilo de vida saludable <u>Definición operacional:</u> Conjunto de hábitos, comportamientos o actitudes que desarrollan las personas. Los mismos pueden ser saludables o nocivos para la salud.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Familia y amigos - Actividad física - Nutrición - Uso de tabaco - Uso de alcohol - Sueño - Estrés - Tipos de personalidad -Introspección - Conducción. Trabajo -Otras drogas 	<p>Estudiantes que asisten a las instituciones educativas de nivel secundario adventistas con residencias estudiantiles y estudiantes que asisten a secundarios adventistas sin residencias estudiantiles.</p>	<p>Life-style assessment: FANTASTIC checklist (de aplicación genérica) creada por Wilson DM y Ciliska D., 1984) Traducida por López-Carmona, (2000). Validado en Latinoamérica por Ramírez-Vélez y Agredo (2012).</p>
	<p>Bienestar psicológico <u>Definición Operacional:</u> Consiste en un constructo multidimensional que integra elementos sociales, subjetivos, psicológicos y conductuales que permiten a una persona vivenciar mayor o menor bienestar en su vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control de situaciones - Aceptación de sí mismo - Vínculos psicosociales - Nivel de autonomía - Proyectos de vida 	<p>Estudiantes que asisten a secundarios adventistas con residencias estudiantiles y estudiantes que asisten a secundarios adventistas sin residencias</p>	<p>Escala BIEPS-J (para jóvenes y adolescentes) Creada por Casullo, María M., 2002.</p>

<p>operacionalizan de los pilares fundamentales que definen una educación holista adventista. En el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales, espirituales y la formación para el servicio a Dios y la comunidad.</p> <p>Nota: La excelencia académica también es un objetivo de la educación adventista. La misma queda implícita en el concepto de “desarrollo armonioso”. No será evaluada en este trabajo ya que existen profundas diferencias en los estándares educativos propuestos por cada jurisdicción del territorio Argentino.</p>			estudiantiles.	
	<p>Religiosidad intrínseca <u>Definición Operacional:</u> Allport (1950), aportó las bases teóricas para definir a la religiosidad intrínseca como la vivencia religiosa interior del sujeto, que se expresa en todas las decisiones y actos de la vida cotidiana.</p>	<p>La escala no cuenta con dimensiones. A mayor puntaje final se considera que el sujeto experimenta una mayor interiorización de su credo y fe.</p>	<p>Estudiantes que asisten a secundarios adventistas con residencias estudiantiles y estudiantes que asisten a secundarios adventistas sin residencias estudiantiles.</p>	<p>Intrinsic Religious Motivation Scale (IRM) Creada por Hoge, D. (1972). Traducida por Pereyra (1997).</p>
	<p>Habilidades prosociales <u>Definición operacional:</u> Se toma como definición operacional la síntesis creada por Suárez Pérez, C. (2011). La conducta prosocial se manifiesta en comportamientos de ayuda que pueden incluir un grado de sacrificio personal y está impulsada por la empatía.</p>	<p>Toma de perspectiva - Solidaridad y respuesta de ayuda - Altruismo - Asistencia</p>	<p>Estudiantes que asisten a secundarios adventistas con residencias estudiantiles y estudiantes que asisten a secundarios adventistas sin residencias estudiantiles.</p>	<p>Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A) Suárez Pérez (2011)</p>

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta un repaso de la literatura acerca de la educación con y sin residencias estudiantiles, así como de los componentes del modelo holista de la educación adventista.

1. Antecedentes de la investigación

En la literatura anglosajona, la investigación sobre las instituciones con residencias estudiantiles es nutrida. Algunos trabajos abordan cuestiones básicas, intentado comprender si es positiva o perjudicial la formación en residencias. En tanto que otros abordajes dan por hecho las ventajas y trabajan sobre la forma más adecuada de administrar estas instituciones. Es llamativa la presencia de investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación de Inglaterra y de Australia. A continuación, se resumen las más representativas:

Tabla 1

Resumen de antecedentes de la investigación

Autor/es	Título del trabajo	Resumen de la investigación
Commonwealth Schools Commission (CSC, 1982)	A detailed examination of living away from home facilities for isolated children in Australia.	Un grupo de trabajo del Departamento de Educación de Australia examinó 188 instituciones con internado. El estudio reveló que la principal dificultad no radica en la infraestructura, sino en la posibilidad de conseguir y retener personal capacitado para trabajar en estas instituciones.
Fisher, Frazer, y Murray (1984)	A diary-style analysis of the problems and worries of boarding school pupils as they make the transition from home to boarding school.	Se analizaron los registros diarios realizados por 50 estudiantes de ambos sexos en instituciones con residencias para evaluar el impacto que tiene la separación de estos jóvenes de sus hogares. Los resultados indicaron que las mayores preocupaciones de los jóvenes eran: trabajar (58%) y las tareas escolares (34%). En tanto que un 16% presentó informes de nostalgia por su familia.
Schaverien (2004)	An exploration of the psychological consequences of living away from home from a psychodynamic perspective.	El autor aborda la problemática de los internados desde una perspectiva psicoanalítica. Cuestiona que sea positivo enviar a los jóvenes a estas instituciones ya que pueden quedar expuestos a acoso o abusos de algún tipo.
Anderson (2005)	A model for good practice in residential and boarding education for adolescents.	El trabajo indaga sobre la gestión de las instituciones con residencias estudiantiles. Identificando que los componentes más importantes son: un medioambiente saludable, un marco normativo adecuado y la necesidad de contar con una mayoría de personal con dedicación exclusiva.
Martin, Ginns, and Papworth (2009)	The effects of boarding school on students' academic and non academic outcomes.	Se trata de un trabajo presentado a la Australian Boarding School Association, con la finalidad de proponer una serie de puntos claves para una adecuada administración, educación y atención pastoral en las instituciones con residencias estudiantiles.

También se han realizado unas pocas investigaciones que comparan la educación de día con instituciones de residencias estudiantiles. La más reciente aún está en su primera etapa de publicación. Sus autores son Papworth, Martin, y Ginns (2011). La primera entrega se tituló: *Medición de resultados académicos y no académicos en las características de personalidad de estudiantes en instituciones de día e instituciones con internado*. Se midieron 19 características de la personalidad en ambos grupos sobre una población de 2300 estudiantes. Los resultados preliminares indican que no hay diferencias significativas en 16 de los 19 ítems evaluados. Las únicas diferencias estadísticamente significativas muestran que los estudiantes residentes en la institución tienen mayor seguridad en su proyecto de vida y una mejor relación con sus padres que los jóvenes que asisten a instituciones de día. Es interesante que el tercer elemento con diferencia significativa fue la tendencia de los jóvenes internos a estar más preocupados por sus errores y defectos que los estudiantes que asisten a instituciones de día.

Por su parte, la Asociación de Colegios con Internado de Estados Unidos (TABS), comisionó a una consultora independiente (Art and Science Group) para que realice una investigación comparativa entre los colegios públicos de día, los colegios con internado y los colegios de día privados. Se entrevistaron a 2700 estudiantes y egresados. La muestra fue no probabilística intencional, con la finalidad de seleccionar una población

pareja en su posición socioeconómica. Los resultados de la encuesta son simples, pero desmitifican presupuestos que en algunas culturas se pueden generar sobre estos tres formatos educativos.

Tabla 2

Resultados de la investigación realizada por TABS.

Ítem	Colegios de día públicos	Colegios de día privados	Colegios con residencia estudiantil
Porcentaje de estudiantes que consideran a su colegio como académicamente desafiante.	50%	70%	91%
Cantidad de horas promedio que ocupan los estudiantes en sus tareas de aprendizaje fuera de clases.	8 hs.	9 hs.	17 hs.
Porcentaje de estudiantes que consideran a sus pares como generadores de un entorno de motivación positiva.	49%	71%	75%
Porcentaje de estudiantes que consideran que su colegio les brinda oportunidades para formarse como líderes.	52%	60%	77%
Porcentaje de graduados que consideran haber recibido una buena preparación académica.	39%	71%	87%
Porcentaje de graduados que obtuvieron elevados cargos administrativos en su carrera profesional.	27%	33%	44%

Las investigaciones con rigor científico sobre las instituciones con residencia son sumamente escasas en Latinoamérica. Quizás el ejemplo que mejor se acerca a la situación problemática que aquí se aborda es la llevada

a cabo por Deserafino (2013), quién investigó los estilos parentales y su relación con el sentimiento de soledad que viven los estudiantes pupilos. Los resultados de dicha investigación encontraron niveles bajos o medios de sentimientos de soledad en los estudiantes pupilos en relación con la población media. En tanto que se identificó un mayor grado de soledad en los estudiantes con un vínculo parental de autonomía extrema materna.

2. Bases teóricas

2.1. El modelo holista de la educación adventista

2.1.1. La educación holista

La clave para interpretar todo proyecto educativo radica en sus objetivos, los cuales se exponen de forma sucinta en las declaraciones de misión. La educación adventista declara el siguiente enunciado de misión: “Promover, a través de la educación cristiana, el desarrollo armonioso de los educandos en los aspectos físicos, intelectuales, sociales y espirituales, formando ciudadanos pensantes y útiles a la comunidad, a la patria y a Dios.” (Departamento de Educación de la División Sudamericana, 2006, p.12)

Cabe admitir que la misión es ambiciosa, pero manifiesta el objetivo crítico que persigue: superar la sola instrucción para alcanzar la educación de la persona toda (Knigh, 2001).

Cadwallader (2011), en su obra *“Principios de la educación adventista en el pensamiento de Elena White”*, detalla la diferencia que existe entre instruir a una persona en la especificidad de un área del saber y la educación íntegra u holística.

Dicho objetivo educativo proviene de una visión antropológica monista que concibe al hombre como un ser viviente indivisible, el cual se expresa de forma física, mental, relacional y espiritual (nótese la presencia de estos cuatro elementos en la declaración de misión educativa adventista).

2.1.2. La expresión física del educando

La primera gran ruptura epistemológica que propone este modelo holista consiste en la negación del dualismo gestado por el pensamiento helénico al proponer una totalidad indivisible entre la mente y el cuerpo (Smith, 2004). En este encuadre, serán de interés educativo los hábitos de vida que promuevan salud en el educando.

El aula deja de ser el “templo del saber” donde un cuerpo dócil, estructuralmente ordenado y vigilado (Foucault, 2008), deja crecer al intelecto para elevar a la persona a estados superiores del alma. Muy por el contrario, vivir hábitos saludables recrea la unión entre la teoría y la práctica, entre la funcionalidad del sustrato neurológico y la construcción más abstracta de los procesos cognitivos.

Dichos beneficios salutíferos no buscan sólo fines estéticos, ni pretenden modelar cuerpos que representen cáscaras huecas para la

contemporánea cultura de la imagen. Dicha obsesión por las apariencias estéticas fue claramente expuesta por Lipovetsky (2003), al realizar una descripción sociológica contemporánea de lo que el autor llama: “La era del vacío”. En esta obra nos recuerda a Narciso como ejemplo del egocentrismo hueco de un yo con cuerpo reciclado en las nuevas tecnologías del bisturí. En contraposición, el modelo educativo monista adventista propone que la salud es en sí misma una valoración de la expresión física, un reconocimiento positivo del placer y el bienestar del ser viviente creado a imagen de Dios.

2.1.3. La dimensión mental-emocional del educando

Al considerar a la institución escolar como el lugar en el que se desarrolla la educación, solemos pensar en ella como un lugar donde se realiza el despliegue de la inteligencia. Sánchez (2009), afirma que una mirada más amplia acerca de la educación no puede dejar de reconocer que la dimensión emocional de las personas es un aspecto muy importante de sus vidas. En tanto que el bienestar en lo afectivo es trascendental para su felicidad, para las actitudes hacia los otros y hacia sí mismo.

Desde esta mirada, no frecuente, las instituciones educativas son vistas como un espacio social donde se aprenden y desarrollan sentimientos, emociones y formas de querer y de estar con los demás (Sánchez, 2009).

Santos Guerra (2006), entre su gran sentido del humor y su afilada conceptualización, expone la aridez de lo emocional en el ámbito educativo,

al afirmar que si tomásemos al cognitivismo como la teoría base para entender el aprendizaje incluso ésta, tan perseguidora de la abstracción, indica que el aprendizaje requiere de una disposición positiva del estudiante, hacia el aprendizaje. Sin salud emocional, sin autoestima, sin autonomía en la toma de decisiones, sin tolerancia a la frustración y sin placer o inclinación emotiva, los procesos educativos carecen de significado.

La psicología positiva ha logrado importantes avances en este sentido. Oros, Manucci y Richaudde Minzi (2011), proponen lineamientos de intervención psicoeducativa para propiciar el aprendizaje y el manejo de las emociones positivas en el aula. La educación emocional ha demostrado mejorar la atmósfera del salón de clases, simplificar la resolución de conflictos, e incluso mejorar el rendimiento académico.

Si comprendemos ese mundo de lo inefable, será más fácil considerar el bienestar mental y emocional como parte íntegra del ser viviente y, por consiguiente, un elemento ineludible en un modelo educativo holista.

2.1.4. La dimensión espiritual del educando

Al adoptarse un modelo antropológico monista, se descarta el concepto de alma como vida espiritual atrapada en un receptáculo corpóreo (Smith, 2004). Por el contrario, la dimensión espiritual del ser humano consiste en una realidad que permea, controla y organiza el comportamiento y la interpretación de la realidad (Simkin y Etchesahar, 2013).

El principal teórico de esta forma íntegra de percibir la religión fue Allport (1962), quien propuso la existencia contrapuesta de la orientación intrínseca y la extrínseca de religiosidad; o religiosidad interiorizada y religiosidad institucionalizada.

Con esta clasificación, Allport no estaba adhiriendo a ningún credo en particular. Por el contrario, propone que todas las religiones que se profesan tienen la posibilidad de caer en algunos de estos polos de vivencia espiritual.

La religiosidad intrínseca puede definirse como una genuina vivencia religiosa interior del sujeto, la cual se expresa en lo conductual de su vida cotidiana. Existe una coherencia entre dicha experiencia interior y la forma en que orienta su vida y establece prioridades. Esto significa que se actúa en consecuencia. La persona vive su religión y encarna los valores religiosos (Simkin y Etchesahar, 2013).

La manifestación contraria es la religiosidad extrínseca, la cual pone de manifiesto una mirada materialista de la realidad. Esta expresión religiosa es meramente externa y busca un fin utilitarista: aceptación social, reconocimiento o pertenencia de grupo, o simplemente calmar la conciencia de una culpa neurótica. El centro de este tipo de experiencia es el yo, y la religión actúa como una muleta para resolver conflictos intrapsíquicos o necesidades sociales (Simkin y Etchesahar, 2013).

Allport (1962), sostiene que la experiencia espiritual intrínseca logra dar sentido a la vida y expande el yo a una negación de sí mismo en la

generación de amor genuino. Esta experiencia espiritual es la que fomenta la educación adventista en sus educandos (White, 1990).

Para Cadwallander (2011) una vivencia de religiosidad intrínseca afecta incluso la cosmovisión y la percepción que se tiene de cómo es Dios.

2.1.5. La finalidad de la educación; el servicio

Es en el servicio al prójimo donde se conjugan todas las dimensiones del ser viviente, ya que las acciones prosociales tienen un componente cognitivo-afectivo y componentes físicos-motores que brotan con espontaneidad de una religiosidad intrínseca (Suárez Pérez, 2011).

Para enmarcar este cuarto componente de la educación holista se hace inevitable citar textualmente la definición fundante de la educación adventista:

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (White, 2008, p.9)

Lo anterior nos introduce en la teleología de la educación (Smith, 2004), la búsqueda de las metas y los fines de la pedagogía. Es preciso ajustar la

proyección teleológica ya que un puntilloso abordaje holístico de la educación podrá tener profundo impacto en el educando, pero no tiene sentido si su fin es simplemente inmanente (Smith, 2004). Un fin inmanente restringe los objetivos de la educación a la paradójica intención de que el ser humano se mejore a sí mismo. Sería como involucrarnos en un proyecto al mejor estilo de Sísifo: la piedra volvería siempre al mismo lugar, sin importar cuanto esfuerzo hagamos.

El fin de la educación adventista se propone como trascendente. En el sentido de que trasciende al yo y se proyecta a la necesidad del prójimo en el servicio desinteresado; y busca la permanencia en eternidad; la trascendencia de este período del devenir histórico, marcado por el dolor que ha generado la introducción del pecado (Cadwallader, 2011).

El servicio al prójimo se evidencia en conductas prosociales que emanan de una adecuada toma de perspectiva, la solidaridad y el altruismo como su componente afectivo. Se trata de conductas y actitudes que nacen de un bienestar psicológico capaz de lograr empatía; de valores como la solidaridad, propia de una cultivada religiosidad intrínseca, en la acción motriz de un cuerpo sano. En definitiva, es la puesta en acción que resulta de una educación holista.

2.2. Los formatos institucionales de la educación secundaria

2.2.1. La educación sin residencias estudiantiles (escuelas de día)

El pasaje de la familia que educa a la escolarización institucionalizada y popular, es relativamente reciente. El nacimiento de los estados, posteriores a la revolución francesa, crea la necesidad de formar ciudadanos y desarrollar en ellos patriotismo y uniformidad (Smith, 2004).

Como ninguna idea parte de la nada, se tomaron elementos propios del monasterio y se los incorporó a esta nueva institución uniformadora. Es así como el sacerdote es reemplazado por el maestro que ilumina al alumno (sin luz); la iglesia se reemplaza por el “templo del saber” en arquitecturas muy similares a las monásticas; la campana bajó de la torre y se instaló en el patio escolar y en lugar de santos la sociedad modeló íconos de perfección en los ilustres próceres a quienes se les asigna un día de feria y actos alusivos para honrarlos (Smith, 2004). Los libros de texto y el currículum son establecidos por el estado y tienen un claro objetivo de formación ciudadana, que en muchos casos responde a perfiles y cosmologías propias del poder ejecutivo gobernante.

Más allá de los colores y regionalismos, la educación (entendida como apropiación de saberes) es ahora considerada como la más poderosa herramienta de desarrollo de los estados nacionales. Las horas de estudio y el aprendizaje se transforman en riqueza nacional. Esto impulsó a la

desaparición paulatina de las artes; la mayor inclusión de las ciencias duras y la extensión de las jornadas de estudio. Lo que antes se lograba en 4 horas al día hoy exige un mínimo de jornada y media en los países del primer mundo (Cabrera, 2005).

En la actualidad, las claves para la eficacia de la educación en las escuelas de día son:

- a) El apoyo y monitoreo de las familias de los estudiantes (Woord Daad Foundation, 2007).
- b) Una comunidad educativa con una misión institucional compartida con foco en la educación (Seijas Díaz, 2002).
- c) Un entorno que promueve el aprendizaje. Tanto en lo organizacional como en los vínculos y la infraestructura.

2.2.2. Educación con residencias estudiantiles

White (2004), analizó diversas investigaciones realizadas sobre este formato de instituciones educativas, descubriendo que sus orígenes son difíciles de rastrear. Están quienes afirman que Rousseau fue el originador de la educación con internado. Pero podemos remontarnos a la educación monástica de San Benito en 1440, cuando Enrique VI fundó Eton, una institución monástica que da inicio a la tradicional impronta Católica de educación con residencias (White, 2004).

A partir de estas experiencias, los sociólogos definen la educación con residencias estudiantiles como una organización, a menudo fundada en

principios religiosos, administrada por un grupo de expertos adultos, que forman una comunidad total, en un esquema de vida regulada (Goffman, 1961).

Las primeras décadas del siglo XX son las de mayor expansión en los ensayos de educación con residencias. En países tan disímiles como China, Estados Unidos, Inglaterra y Australia, nacen ambiciosos proyectos que intentan socializar comunidades minoritarias indígenas, dar educación holística a la población en general, formar religiosos, o educar a las élites sociales (White, 2004). La realidad es que este fenómeno tiende a desaparecer a partir de 1960. Los datos de la Boarding Schools Association (BSA) dan cuenta que entre 1980 y 2010, la población de estudiantes en residencias estudiantiles en Australia pasó de 26.588 a 17.097. Igual fenómeno se vive en Inglaterra; nación que fue la creadora de los formatos contemporáneos de educación con residencias (Department of Education - England, 2013).

Los crecientes mitos colectivos sobre lo que sucedía “allí dentro” y las cifras decrecientes del alumnado, dieron lugar a múltiples investigaciones que dan cuenta de la relación existente entre las instituciones de día y las que cuentan con residencias estudiantiles. Entre estos investigadores se destacan: Anderson (2005); Cookson y Persell (1985); Fisher, Frazer, y Murray (1984); Martin y Ginns (2011); Mason y Papworth (1997).

Para comprender los aspectos críticos de estas instituciones, la fundación Woord Daad (2007) presentó un informe analizando en profundidad las

instituciones con residencias estudiantiles. La eficacia de las mismas fue uno de los puntos centrales del informe, y enumeran los siguientes aspectos como centrales:

- a) El reclutamiento, la capacitación y la permanencia de los directores es uno de los aspectos más complejos. Al tratarse de instituciones con múltiples focos de atención, son pocas las personas capacitadas y con deseo de permanecer en estos puestos.
- b) Los profesores comprometidos y con capacidades para la contención es el factor determinante para lograr la eficacia. El informe de Woord Daad Foundation (2007) confirma que la selección de estos docentes es compleja, ya que no sólo deben tener preparación académica, sino que deben contar con desarrolladas competencias en la negociación, la capacidad de transmitir valores, fomentar relaciones afectivas y ser entusiastas para motivar tanto a los estudiantes como a sus padres.
- c) El ambiente de aprendizaje: las instalaciones, las normas, la distribución de los procedimientos y las agendas del programa deben generar un ambiente que propicie el estudio y que al mismo tiempo ofrezca espacios confortables para vivir en ellos.
- d) El plan de estudios: en una institución con residencias estudiantiles, el currículum debe atender a los requerimientos del gobierno, pero también debe ejecutarse de tal modo que se adapte al entorno de formación holística que presenta el programa de las residencias. Hay

tenciones y negociaciones naturales entre lo académico y los ritmos e imprevistos de lo cotidiano en las residencias.

- e) La sabia distribución de responsabilidades y la colaboración entre la institución, los padres y la comunidad demostró ser el quinto elemento crítico en la eficacia educativa (Woord Daad, 2007).

2.3. Marco conceptual

Será preciso definir algunos conceptos fundamentales en los cuales se cimienta la presente investigación:

2.3.1. El modelo holística de educación

La pedagogía tomó elementos desarrollados recientemente por la psicología para crear una nueva mirada del educando y de las formas de enseñar. Quizás el pensador más influyente para la creación de una mirada holística o integral de la educación es Howard Gardner (2011), quién postuló la existencia de las inteligencias múltiples. Al percibir al ser humano como dotado de múltiples capacidades y de diversos lenguajes conectores con la realidad se abandona el paradigma tradicional de la razón, la lógica y el conocimiento como únicos caminos para descubrir el mundo y la realidad.

Quienes exponen esta tendencia educativa intentan distanciarse de los valores religiosos, evitando así integrar lo espiritual en la empresa educativa. Se trata entonces de una mirada humanista, que adopta y sustenta valores como elementos necesarios para vivir en comunidad sin considerar al ser humano como necesitado de integrarse con elementos trascendentes. El

holismo busca entonces integrar al ser con la comunidad y el mundo natural, entendidos todos como interdependientes y en constante movilidad.

Para la presente investigación, la educación holista sólo es completa al integrar al componente espiritual. Por consiguiente, el educando es considerado un ser viviente indivisible con manifestaciones físicas, cognitivas, emocionales y espirituales. La educación holista habrá de cultivar las anteriores manifestaciones con la finalidad de ser volcadas en acciones prácticas de servicio a la humanidad y al Dios creador de dicho ser viviente.

2.3.2. Marco filosófico de la educación adventista

Para comprender el modelo de la educación adventista es necesario comprender cuatro puntos principales descritos por White (2008): El origen del hombre, la alteración introducida por el pecado, el significado de la educación y el objetivo final de la misma.

El origen del hombre:

“Creó Dios, pues, al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó”. (Génesis 1:27). El hombre no llegó a la existencia a través de un proceso de evolución. Fue creado por Dios. Este origen demuestra que el hombre debería vivir en perfecta relación con Dios, pues de otro modo no podría expresarse con la plenitud de su ser.

La alteración introducida por el pecado:

En esta vida de perfecta relación y armonía del hombre con Dios, se introdujo el pecado. El pecado es una separación de Dios que destruye al

hombre en su totalidad. Degrada sus aspectos intelectuales, físicos, espirituales y sociales.

El significado de la educación:

Esta educación procura que el niño y el joven se desarrollen físicamente, que comprendan sus responsabilidades morales, que se desenvuelvan como seres personales para que alcancen la madurez de su individualidad en pleno ejercicio de sus facultades de pensar y hacer, que se expresen con abnegación y amor y para que su trabajo corresponda al de un abnegado siervo de su prójimo y de su Creador.

El objetivo final de la educación:

El objetivo final de la educación es la redención del ser humano. Todos sus esfuerzos conducirán a este gran objetivo. Por esta razón la verdadera educación se basa en las Sagradas Escrituras.

2.3.3. Formato institucional de educación secundaria adventista sin residencia estudiantil

Las instituciones de educación secundaria adventista pasaron por diversos procesos de desarrollo e involución. Junto a estos aciertos y errores fue gestándose una pulida filosofía de la educación adventista. La primera publicación oficial fue redactada por White en 1872 y fue titulada “La educación apropiada”. Hasta esa fecha, el único formato institucional de educación secundaria era la de escuelas de día, sin residencias estudiantiles (Greenleaf, 2005).

La primera institución educativa adventista conocida data de 1853 en Buck's Bridge, New York. La misma respondía al formato institucional de escuela diurna en el entorno poblacional de la Iglesia Adventista de la localidad. Dicho formato evolucionó hasta recibir acreditación oficial y desplegarse en más de 7800 instituciones (Department of Education of the General Conference of Seventh-day Adventists, 2014). El objetivo actual de estas instituciones es brindar formación académica de excelencia integrada a la formación moral y de principios bíblicos.

Este tipo de instituciones adventistas sin residencias estudiantiles es la más ampliamente desarrollada. En ellas se toma el currículum oficial que cada país o región propone desde los ministerios de educación y se integra al mismo los valores y creencias propias de la Iglesia Adventista.

Los estudiantes asisten en un turno (mañana o tarde) y en algunos casos la jornada académica se extiende algunas horas más con talleres complementarios o la enseñanza de una segunda lengua.

2.3.4. Formato institucional de educación secundaria con residencia estudiantil

Un nuevo formato de educación secundaria adventista surgió en 1872, en Battle Creek, Michigan. Este nuevo proyecto educativo ofrecía una educación de tiempo completo al integrar las residencias estudiantiles y un programa que propendía a la formación holística de los educandos, atendiendo el desarrollo del área física, mental, espiritual y del aprendizaje

de oficios como espacio integrador de la teoría y la práctica (Greenleaf, 2007). La complejidad de estos centros educativos generó un significativo cambio de visión de la educación adventista. Esto motivó la publicación de “La Educación” de White Elena en 1903. Dicha publicación oficial es la que ofrece el marco filosófico contemporáneo de la educación adventista (Greenleaf, 2005).

En zonas de habla hispana, a este último formato de educación secundaria se lo suele denominar “educación con internado”, y la permanencia de los jóvenes dentro del campus de la institución, hizo que a los estudiantes se los llame “internos”. En la presente investigación no se utilizará este término ya que a las instituciones de encierro como ser cárceles para menores, hospitales psiquiátricos, instituciones de recuperación de adictos, y otros formatos de privación temporal de la libertad, tienen la misma denominación en castellano.

El presente marco conceptual propone identificar a este formato de educación secundaria adventista como instituciones con residencias estudiantiles. En tanto que se denominará a los jóvenes que allí asisten: estudiantes residentes.

A la fecha, el sistema de educación adventista secundaria con residencias cuenta con estándares de calidad en Argentina. Los mismos se resumen en 11 áreas que son evaluadas por equipos de pares y líderes del área educativa:

Área 1: Misión, Visión y objetivos institucionales

Área 2: El desarrollo espiritual, el servicio y la testificación

Área 3: El gobierno, la organización y la administración

Área 4: Las finanzas, la estructura financiera y las industrias

Área 5: Los programas de estudio

Área 6: El personal docente y no docente

Área 7: La biblioteca y los centros de información y tecnología

Área 8: Los reglamentos y los registros académicos

Área 9: Los servicios al estudiante

Área 10 La planta física y la infraestructura

Área 11 Las relaciones públicas y los organismos externos

2.3.5. Eficacia del modelo holista de la educación adventista

Para los estándares de educación adventista, la formación secundaria debe ser holística. Concepto que aplicado al paradigma monista antropológico, entiende al educando como un ser viviente íntegro y no como suma de partes. Dicha integralidad debe contemplar tres áreas principales del educando y un propósito o un fin en el cual aplica dicha formación.

Las tres áreas son el desarrollo armonioso de las facultades mentales-emocionales, físicas y espirituales. En tanto que la finalidad de esta preparación es el servicio al prójimo. Lo anterior significa que las conductas prosociales y de empatía son un cuarto elemento que debe manifestarse en los educandos que se forman en la educación holista adventista (White, 2008).

CAPÍTULO III

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de estudio

La presente es una investigación de tipo ex post facto, ya que se propone analizar la incidencia de una variable independiente (formato institucional) sobre un conjunto de variables dependientes (educación holista).

2. Diseño de investigación

Se trata de una investigación empírica, cuantitativa, no experimental, de corte transversal.

3. Población y muestra

El estudio se realizó en las dos instituciones de nivel secundario con residencias estudiantiles pertenecientes a la Iglesia Adventista en Argentina. Las mismas se ubican en contextos geográficos muy dispares, logrado así un mayor grado de representatividad muestral en la diversidad poblacional argentina.

Con igual criterio se seleccionaron dos colegios secundarios adventistas sin residencias estudiantiles que representan grupos poblacionales dispares y zonas geográficas distintas.

Entre los meses de agosto y diciembre de 2015 se visitaron las instituciones, previa gestión con los administradores de las mismas y la administración del Departamento de Educación de la Unión Argentina.

Todos los alumnos menores de edad que fueron parte de la muestra ya contaban con autorización firmada por sus padres ya que dichas instituciones ponen a disposición de los padres un consentimiento informado donde se aclara que si los padres así lo disponen, la institución utilizará el necesario criterio para autorizar investigaciones que no causen daño emocional o moral a los estudiantes, garantizando el absoluto anonimato y protección de la identidad de los menores. Para completar el necesario procedimiento ético, se les explicó a los estudiantes la finalidad de la investigación y el procedimiento antes de dejar libertad para que sólo participen aquellos que así lo deseaban.

3.1. Definición de la población

Completaron los cuestionarios los estudiantes de nivel secundario, de las cuatro instituciones seleccionadas que expresaron su deseo de participar de la investigación y que contaban con la correspondiente autorización de sus padres.

3.2. Técnicas de muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional. El criterio de la selección buscó obtener un número igualmente representativo de estudiantes

de colegios con y sin residencia estudiantil para establecer el correlato de los dos formatos institucionales.

La estratificación de los colegios seleccionados buscó representar las dos realidades sociales y culturales de Argentina: los habitantes de la zona central del país y los habitantes de la región norte, fuertemente influenciada por las culturas de los países limítrofes.

4. Recolección de datos y procesamiento

Entre los meses de agosto y diciembre de 2015 se visitaron las instituciones, previa gestión con los administradores de las mismas y con la administración del Departamento de Educación de la Unión Argentina.

Completaron los cuestionarios todos los estudiantes de nivel secundario de las instituciones seleccionadas que se prestaron a participar de la investigación y que contaban con el correspondiente consentimiento informado de sus padres.

La muestra inicial de las cuatro instituciones fue de 541 estudiantes. De los cuales 313 jóvenes pertenecían a instituciones con residencia y 228 estudiantes de instituciones sin residencia. Con la finalidad de obtener grupos muestrales homogéneos se eliminaron al azar de la base de datos 85 casos del grupo de estudiantes de instituciones con residencia para obtener un total final de 456 estudiantes distribuidos en iguales cantidades entre los dos formatos educativos.

5. Instrumentos utilizados

Los instrumentos fueron seleccionados por su pertinencia con las variables comprendidas en la presente investigación. Todos ellos cuentan con gran divulgación por haber sido utilizados en múltiples investigaciones. A continuación, se detalla la autoría de los mismos; la autoría de los procesos de traducción y los resultados de las correspondientes pruebas de validez y consistencia.

5.1. Life-style assessment - FANTASTIC checklist

Consiste en un instrumento de aplicación genérica, cuya sencillez ha generado múltiples adaptaciones. Algunas de ellas permiten la autoadministración. Ha sido utilizado en grandes grupos poblacionales como un excelente predictor de riesgo por el Ministerio de Salud de Chile.

La versión original inglesa fue creada por Wilson y Ciliska, en 1984. Desde entonces se han realizado múltiples investigaciones que reafirman su confiabilidad como predictor de riesgo en el estilo de vida. Consta de los siguientes 25 ítems breves con 3 opciones de respuesta en escala tipo Likert.

Tabla 3

Medias y alfa para los ítems del FANTASTIC Checklist de Wilson y Ciliska

N°	Ítems del cuestionario	Media (n=550) y DE	α de Cronbach
1	Tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mí.	1,9 (0,2)	0,69
2	Yo doy y recibo cariño.	1,9 (0,2)	0,69
3	Yo realizo actividad física (caminar, subir escaleras).	1,6 (0,5)	0,67
4	Yo hago ejercicio en forma activa al menos por 20 minutos (correr, deportes).	1,0 (0,6)	0,68
5	Mi alimentación es balanceada.	1,5 (0,5)	0,68
6	A menudo consumo mucha azúcar, sal, comida chatarra o con grasa.	1,0 (0,4)	0,69
7	Estoy pasado a mi peso ideal en ___ Kg.	1,6 (0,6)	0,69
8	Yo fumo cigarrillos.	1,4 (0,8)	0,70
9	Generalmente fumo ___ cigarrillos por día.	1,8 (0,4)	0,68
10	Mi número promedio de tragos por semana es de ___.	1,9 (0,3)	0,69
11	Bebo más de cuatro tragos en una misma ocasión.	1,2 (0,5)	0,68
12	Tuve problemas o peleas después de tomar alcohol.	1,8 (0,3)	0,69
13	Duermo bien y me siento descansado.	1,7 (0,5)	0,68
14	Yo me siento capaz de manejar el estrés o la tensión en mi vida.	1,8 (0,4)	0,68
15	Yo me relajo y disfruto mi tiempo libre.	1,8 (0,3)	0,69
16	Parece que ando acelerado.	1,2 (0,5)	0,68
17	Me siento enojado o agresivo.	1,6 (0,5)	0,67
18	Yo soy un pensador positivo u optimista.	1,9 (0,2)	0,69
19	Yo me siento tenso o presionado.	1,5 (0,5)	0,67
20	Yo me siento deprimido o triste.	1,7 (0,4)	0,68
21	Uso siempre el cinturón de seguridad.	1,8 (0,4)	0,69
22	Yo me siento satisfecho con mis estudios o mis actividades.	1,9 (0,1)	0,69
23	Uso drogas como marihuana, cocaína o pasta base.	1,8 (0,1)	0,69
24	Uso excesivamente medicamentos que me indican o los que puedo comprar sin receta médica.	1,8 (0,4)	0,69
25	Bebo café, té, mate o bebidas cola que tienen cafeína.	1,8 (0,3)	0,68

Los 25 ítems permiten obtener un índice de 0 a 100 puntos y están agrupados en los diez dominios: Familia y Amigos, Actividad Física, Nutrición, consumo de Tabaco, consumo de Alcohol, Sueño y Estrés, Tipo de personalidad, Introspección, Conducción al Trabajo y otras Drogas.

Los análisis psicométricos realizados por Ramírez y Agredo (2012) superaron el estándar propuesto de fiabilidad (α de Cronbach) mayor a 0,50 y 0,73, respectivamente. También se encontró correlación interesalar como buenas y aceptables, en las diferentes categorías del cuestionario FANTASTICO (total vs. dominios), ($r= 0,19-0,79$ $p<0,01$). La traducción al español fue realizada por López-Carmona en el año 2000.

Para la presente investigación se realizó un análisis de consistencia interna de los diez dominios internos del instrumento mediante un Alfa de Cronbach para la muestra obtenida. Como resultado, se observó que la consistencia interna de los dominios internos que componen el instrumento no superaron un α de ,62. Esto indica que la consistencia interna no llega a ser aceptable. En el caso del Alfa total del instrumento el resultado fue de α ,74. Dicho coeficiente es considerado aceptable por autores como George y Mallery (2003). Por consiguiente, la investigación trabajó con el valor general de la escala y optó por no utilizar los diez dominios internos.

Tabla 4

Alfa de Cronbach de los dominios de FANTASTICO en la muestra de la presente investigación.

<i>Dominios</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Familia y amigos	,51
Actividad física	,62
Nutrición	,30
Tabaco	,44
Alcohol	,61
Sueño y estrés	,49
Tipo de personalidad	,31
Introspección	,56
Conducción trabajo	,33
Otras drogas	,25

5.2. Escala BIEPS-J

Bienestar Psicológico para Adolescentes. Creada por Casullo M. en 2002. Consta de 13 ítems con 3 opciones de respuesta en escala tipo Likert:

N°	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.			
2	Tengo amigos/as en quienes confiar.			
3	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
4	En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.			
5	Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
6	Me importa pensar qué haré en el futuro.			
7	Generalmente le caigo bien a la gente.			
8	Cuento con personas que me ayudan en lo que necesito.			
9	Estoy bastante conforme			

	con mi forma de ser.			
10	Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar cómo cambiarlo.			
11	Creo que en general me llevo bien con la gente.			
12	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
13	Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			

La escala BIEPS-J busca responder una mirada holística del bienestar psicológico al discriminar las siguientes dimensiones:

- Control de situaciones (autocompetencia)
- Aceptación de sí mismo (de lo que se es y de lo que se ha hecho)
- Vínculos psicosociales (con familia y pares)
- Proyectos (tener metas y darle significado a la vida)

El instrumento fue validado al encuestar a 1270 adolescentes de la región central y norte de Argentina demostrando alta confiabilidad con la prueba Alfa de Cronbach con valor general de 0,74.

Para la presente investigación se realizó un análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach para la muestra obtenida y se observaron los siguientes índices de consistencia interna:

Tabla 5

Alfa de Cronbach del BIEPS-J de Casullo para la muestra de la presente investigación

Ítems		<i>Factor 1 Control de situaciones</i>	<i>Factor 2 Vínculos psicosociales</i>	<i>Factor 3 Proyectos</i>	<i>Factor 4 Aceptación de sí</i>
Confiabilidad	Alfa	0,58	0,50	0,56	0,43
Total = 0,67					
Ítem 1		x			
Ítem 2			X		
Ítem 3				x	
Ítem 4					X
Ítem 5		x			
Ítem 6				x	
Ítem 7					x
Ítem 8			x		
Ítem 9					x
Ítem 10		x			
Ítem 11			x		
Ítem 12				x	
Ítem 13		x			

5.3. Intrinsic Religious Motivation Scale (IRM)

Creada por Hoge en 1972. La misma está basada en el constructo de religiosidad creada por Allport (1950), como una vivencia interior, contraponiéndose a la religiosidad extrínseca utilitaria, con fines de aceptación social, pacificación de la conciencia o beneficios indirectos. El instrumento es breve, está compuesto por 10 ítems con 5 opciones de respuesta en escala tipo Likert:

N°	Ítem	Siempre	Muchas veces	A veces sí a veces no	Muy pocas veces	Nunca
1	Mi fe abarca todos los aspectos de mi vida.					
2	He tenido la experiencia de sentir la presencia de Dios.					
3	Creo que deberíamos buscar la ayuda de Dios cuando tenemos que tomar decisiones importantes.					
4	Mi fe me incapacita para actuar como quisiera.					
5	Lo más importante para mí es servir a Dios lo mejor que pueda.					
6	Procuró aplicar mi religión en todos los aspectos de mi vida.					
7	Pienso que hay cosas más importantes en la vida que la religión.					
8	Considero que lo principal de una creencia religiosa es practicar una vida moralmente correcta.					
9	Me opongo a que las ideas religiosas influyan en mi forma de ser.					
10	Mis principios son los que fundamentan mi visión de la vida.					

En la versión traducida y adaptada por Pereyra (1997), el instrumento demostró ser confiable en diversas tradiciones religiosas, tanto en jóvenes como en adultos argentinos, con un Alfa de Cronbach de 0,76.

Para la presente investigación se realizó un análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach para la muestra obtenida y se observó que la consistencia interna es de 0,77

5.4. Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A)

Creada por Suárez y Morales, en 2011. El instrumento consta de 20 ítems con 4 opciones de respuesta en escala tipo Likert:

N°	Ítem	Me describe bien	Me describe regular	Me describe poco	No me describe
1	Si alguien perdió un objeto personal, le ayudo a buscarlo.				
2	Cuando ofendo a una persona, intento disculparme.				
3	Doy mi asiento a personas que lo requieren.				
4	Colaboraría con instituciones de beneficencia.				
5	Ante una catástrofe, pienso que unidos podemos salir adelante.				
6	Trabajaría como voluntario/a en grupos como la Cruz Roja o bomberos.				
7	Acostumbro donar alimentos o bienes, para apoyar a las personas necesitadas.				
8	Ayudo a personas de la tercera edad o con capacidades diferentes cuando veo que lo necesitan.				
9	Si una persona es ofendida, imagino lo mal que se siente.				
10	Cuando me doy cuenta de un robo, voy y doy aviso a las autoridades.				
11	Brindaría alimento a personas que viven en la calle.				

12	Acostumbro reunir ropa en buen estado, que no uso, para regalarla.				
13	Cuando veo un accidente en la carretera inmediatamente actúo, llamo a emergencias.				
14	Si una persona olvida algún objeto, lo junto y se lo entrego.				
15	Me gustaría ser paramédico, aunque no recibiera un sueldo.				
16	Comprendo cómo se siente una persona cuando es rechazada.				
17	Ofrezco mis alimentos cuando hay otras personas.				
18	Comprendo cuando alguien está pasando por un mal momento.				
19	Antes de criticar a alguien, me imagino cómo se sentiría si estuviera en su lugar.				
20	Cuidaría enfermos sin recibir pago.				

Tabla 6

Los factores de la escala y los reactivos de la escala EHP-A de Suárez y Morales.

<i>Factores</i>	<i>Reactivos</i>
Toma de perspectiva	9, 16, 17, 18, 19
Solidaridad y respuesta de ayuda	1, 2, 3, 4, 5, 14
Altruismo	8, 10, 11, 12, 13
Asistencia	6, 7, 15, 20

Al validar el instrumento se identificó una confiabilidad de la escala confirmada por un Alfa de Cronbach de 0,85.

Tabla 7

Índice de consistencia interna determinada por Suárez y Morales de las dimensiones del EHP-A.

<i>Dimensiones</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>Confiabilidad</i>
Toma de perspectiva	5	0,70
Solidaridad y respuesta de ayuda	6	0,71
Altruismo	5	0,67
Asistencia	4	0,70
TOTAL	20	0,85

Para la presente investigación se realizó un análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach para la muestra obtenida y se observaron los siguientes índices de consistencia interna general y por dimensiones:

Tabla 8

Índice de consistencia interna total y de las dimensiones para la muestra de la presente investigación.

<i>Dimensiones</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>Confiabilidad</i>
Toma de perspectiva	5	0,73
Solidaridad y respuesta de ayuda	6	0,66
Altruismo	5	0,67
Asistencia	4	0,73
TOTAL	20	0,86

6. Medición de las variables estudiadas

Los datos demográficos, del formato de institución a la que asiste y los resultados de los instrumentos tomados fueron ingresados y procesados en el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS.

Una vez cargados los datos se realizó un análisis de casos perdidos. El resultado indicó que ninguno de los ítems presentó más del 5% de casos

perdidos. Para corregir dichos casos se reemplazaron los mismos por la media de la serie.

Para establecer la relación entre las dos variables se utilizará el Análisis de Variancia Multivariado (MANOVA). Dicha prueba permitirá determinar las diferencias conjuntas de los cuatro indicadores de eficacia de la educación adventista según el tipo de formato institucional.

Para poder realizar los análisis de varianza multivariado se tuvo la precaución de examinar la distribución de las variables tomando en consideración su asimetría y curtosis. Dicho análisis arrojó resultados de distribución que se aproximan a la normalidad ya que en todos los casos los valores fueron inferiores a 1 (-/+)

Tabla 9

Análisis de distribución de normalidad de las variables utilizadas en la investigación.

	<i>Variables</i>			
	Estilo de Vida Saludable	Bienestar Psicológico	Religiosidad Intrínseca	Habilidades Prosociales
Asimetría	-,574	-,682	-,710	-,849

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Análisis descriptivo de la población

Del total de 541 estudiantes encuestados, se seleccionaron al azar 228 adolescentes que estudian en instituciones con residencias y 228 adolescentes que estudian en instituciones sin residencias estudiantiles con el fin de equiparar las muestras. Por consiguiente, el total de la muestra analizada es de 456 casos.

De los encuestados 252 indicaron ser de sexo femenino (55,3%) y 186 de sexo masculino (40,8%), lo cual reporta una buena distribución entre ambos sexos. Un 3,9% no indicó a qué sexo pertenece.

Con relación a las edades de los sujetos, los estudiantes contaron con un mínimo de 12 años y un máximo de 18, con una media de 15,29 años. Con 12 años hay 35 estudiantes (7,7%), con 13 años hay 42 (9,2%), con 14 años hay 60 (13,2%), con 15 años hay 91 (20%), con 16 años son 98 (21,5%), con 17 años son 103 (22,6%), y con 18 años 26 (5,7%). Los extremos de 12 y 18 años presentan una muestra porcentual inferior. Esto se debe a que en algunas provincias de Argentina el secundario inicia a los 12 años y en otras a los 13 años. Por lo tanto, se deben considerar dichos grupos etarios aunque la población tiene a una media de 15 años.

La muestra se distribuye con mayor normalidad respecto del año que los estudiantes cursan en el nivel secundario. En 1° año hay 53 estudiantes (11,5%), en 2° año son 65 (14,3), en 3° año hay 91 (20%), en 4° año son 98 (21,5%), en 5° año son 79 (17,3%), y en 6° año del secundario son 70 estudiantes (15,4%).

Respecto de las creencias religiosas, 373 estudiantes se describen como adventistas (81,8%), 24 jóvenes son evangélicos (5,3%), y 37 estudiantes se describen como católicos (8,1%). Un 4,8% no indicó ninguna opción religiosa. Esta distribución es esperable ya que las encuestas fueron tomadas en instituciones educativas adventistas. Incluso en las instituciones con residencias estudiantiles el 95% de los jóvenes pertenecen a esta religión.

La permanencia de los estudiantes en la institución es otra variable que describe al grupo muestral. Del total, 119 estudiantes (26,1%) tienen un año de permanencia en la institución educativa, 100 tienen dos años de permanencia (21,9%), 80 permanecen por tercer año en la misma institución (17,5%), 42 estudiantes tienen cuatro años de permanencia (9,2%), 23 tienen cinco años de permanencia (5%), y 90 tienen seis o más años de permanencia en la misma institución (19,7%), en tanto que 2 estudiantes no indicaron el tiempo de permanencia.

2. Análisis comparativo estadístico

2.1. El modelo holista de la educación adventista en función de las instituciones con y sin residencia estudiantil.

Como el objetivo general de la presente investigación busca indagar a los estudiantes desde una perspectiva holista, será preciso realizar un análisis multivariado (MANOVA) para abordar las cuatro áreas que fueron seleccionadas como manifestaciones de dicha integralidad de la educación adventista: estilo de vida saludable, religiosidad intrínseca, bienestar psicológico y habilidades prosociales; en función del formato institucional.

En todos los casos se utilizó un nivel de significación de ,05 con un intervalo de confianza de 95,0%.

El MANOVA indicó una diferencia significativa en los indicadores de la educación holista adventista en función del formato institucional en el que estudian ($F_{(4,451)}$ de Hotelling = 5,737, $p = .000$). Las diferencias de medias indican una mayor eficacia en la educación adventista holista en las instituciones con residencia estudiantil que aquellas sin residencia estudiantil.

Tabla 10

Resultado del contraste multivariado (MANOVA) de las variables dependientes en función del formato institucional.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Intersección	Traza de Pillai	,985	7298,362 ^b	4,000	451,000	,000
	Lambda de Wilks	,015	7298,362 ^b	4,000	451,000	,000
	Traza de Hotelling	64,730	7298,362 ^b	4,000	451,000	,000
	Raíz mayor de Roy	64,730	7298,362 ^b	4,000	451,000	,000
Residente No residente	Traza de Pillai	,048	5,737 ^b	4,000	451,000	,000
	Lambda de Wilks	,952	5,737 ^b	4,000	451,000	,000
	Traza de Hotelling	,051	5,737 ^b	4,000	451,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,051	5,737 ^b	4,000	451,000	,000

Tabla 11

Resultados de F y significación para cada variable dependiente en función del formato institucional.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Residente No residente	Estilo de vida	199,915	1	199,915	6,975	,009
	Bienestar psicológico	125,877	1	125,877	11,433	,001
	Religiosidad intrínseca	723,892	1	723,892	17,788	,000
	Habilidades prosociales	162,764	1	162,764	1,831	,177
Error	Estilo de vida	13013,139	454	28,663		
	Bienestar psicológico	4998,690	454	11,010		
	Religiosidad intrínseca	18476,003	454	40,696		
	Habilidades prosociales	40354,292	454	88,886		

Tabla 12

Diferencia de medias para cada variable dependiente en función del formato institucional.

Variable dependiente	Educación con residencia o sin residencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Estilo de vida	Residente	37,155	,355	36,458	37,852
	No residente	35,831	,355	35,134	36,528
Bienestar psicológico	Residente	21,365	,220	20,933	21,797
	No residente	20,314	,220	19,882	20,746
Religiosidad intrínseca	Residente	28,945	,422	28,115	29,776
	No residente	26,425	,422	25,595	27,256
Habilidades prosociales	Residente	44,356	,624	43,129	45,583
	No residente	43,161	,624	41,934	44,389

2.2. El estilo de vida saludable en las instituciones con y sin residencia estudiantil.

El análisis multivariado indica una diferencia significativa en el estilo de vida saludable en los adolescentes en función de si se educan en instituciones adventistas con o sin residencias estudiantiles: ($F_{(1,454)} = 6,975$; $p = .009$). Ver tabla 11.

Para comprender esta diferencia significativa, el análisis de las medias marginales indica que los estudiantes que asisten a instituciones con residencia estudiantil manifiestan mayores resultados en el indicador de estilo de vida saludable ($\bar{x} = 37,15$) en relación a los jóvenes que estudian en instituciones sin residencias estudiantiles ($\bar{x} = 35,83$).

2.2.1. Estilo de vida saludable y creencias religiosas en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Si se controla la variable religión, dejando en la muestra sólo estudiantes adventistas, el análisis multivariado mantiene una diferencia significativa ($F_{(4,368)}$ de Hotelling = 2,467, $p = .045$), pero el análisis univariado del estilo de vida saludable no manifiesta una diferencia significativa ($F_{(1,371)} = 1,799$, $p = .181$). Sin embargo la tendencia de las medias sigue indicando mayores resultados en el indicador de estilo de vida saludable ($\bar{x} = 37,28$) en relación a los estudiantes que asisten a instituciones sin residencias estudiantiles ($\bar{x} = 36,54$).

Tabla 13

Resultados del contraste multivariado (MANOVA) de las variables dependientes en función del formato institucional, para muestra compuesta sólo por estudiantes adventistas.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Intersección	Traza de Pillai	,986	6304,658 ^b	4,000	368,000	,000
	Lambda de Wilks	,014	6304,658 ^b	4,000	368,000	,000
	Traza de Hotelling	68,529	6304,658 ^b	4,000	368,000	,000
	Raíz mayor de Roy	68,529	6304,658 ^b	4,000	368,000	,000
Residente No residente	Traza de Pillai	,026	2,467 ^b	4,000	368,000	,045
	Lambda de Wilks	,974	2,467 ^b	4,000	368,000	,045
	Traza de Hotelling	,027	2,467 ^b	4,000	368,000	,045
	Raíz mayor de Roy	,027	2,467 ^b	4,000	368,000	,045

Tabla 14

Resultados de F y significación de cada variable dependiente para muestra compuesta sólo por estudiantes adventistas, en función del formato institucional.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Residente No residente	Estilo de vida	49,373	1	49,373	1,799	,181
	Bienestar psicológico	69,462	1	69,462	6,551	,011
	Religiosidad intrínseca	98,534	1	98,534	3,085	,080
	Habilidades prosociales	27,371	1	27,371	,346	,557
	Habilidades prosociales	29340,187	371	79,084		

2.3. El bienestar psicológico en las instituciones con y sin residencia estudiantil.

El análisis multivariado indicó una diferencia significativa en el índice general de bienestar psicológico en función del formato institucional ($F_{(1,454)} = 11,433, p = .001$). Ver tabla 11.

En tanto que dos de las cuatro dimensiones también mostraron diferencias significativas: control de situaciones ($F_{(1,454)} = 6,594, p = .011$) y proyecto de vida ($F_{(1,454)} = 13,271, p = .000$).

Tabla 15

Resultados de F y significación para las dimensiones de bienestar psicológico en función del formato institucional.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Residente No residente	Control de Situaciones	8.737	1	8.737	6.594	.011
	Vínculos psicosociales	6.652	1	6.652	3.780	.052
	Proyecto de vida	18.526	1	18.526	13.271	.000
	Aceptación de sí	1.905	1	1.905	1.140	.286
Error	Control de Situaciones	601.537	454	1.325		
	Vínculos psicosociales	798.946	454	1.760		
	Proyecto de vida	633.773	454	1.396		
	Aceptación de sí	758.694	454	1.671		

En la Tabla 16 se muestran las diferencias de medias para las dimensiones del bienestar psicológico en relación con el formato institucional. En dicha tabla se muestra que los estudiantes que asisten a instituciones con residencia estudiantil manifiestan mayores resultados en las cuatro dimensiones.

Tabla 16

Diferencia de medias de las dimensiones de bienestar psicológico en función del formato institucional.

Variable dependiente	Educación con residencia o sin residencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control de situaciones	Residente	4.862	.076	4.712	5.012
	No residente	4.585	.076	4.435	4.735
Vínculos psicosociales	Residente	6.919	.088	6.746	7.091
	No residente	6.677	.088	6.505	6.850
Proyecto de vida	Residente	5.268	.078	5.114	5.421
	No residente	4.864	.078	4.711	5.018
Aceptación de sí mismo	Residente	4.317	.086	4.148	4.485
	No residente	4.187	.086	4.019	4.356

2.3.1. Bienestar psicológico y creencias religiosas en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Si se controla la variable religión, dejando en la muestra sólo estudiantes adventistas, se mantiene una diferencia significativa en el bienestar psicológico en función de quienes estudian en instituciones con y sin residencia estudiantil ($F_{(1,371)} = 6,551, p = .011$) (ver tabla 14). Lo mismo sucede con dos de las dimensiones del instrumento: control de situaciones ($F_{(1,371)} = 6,336, p = .012$) y proyecto de vida ($F_{(1,371)} = 8,956, p = .003$). Las dimensiones vínculos psicosociales y aceptación de sí, no manifestaron diferencias significativas (ver tabla 17).

Tabla 17

Resultados de F y significación de las dimensiones del bienestar psicológico para muestra compuesta sólo por estudiantes adventistas, en función del formato institucional.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Residente No residente	Control de Situaciones	13,984	1	13,984	6,336	,012
	Vínculos psicosociales	2,078	1	2,078	1,989	,159
	Proyecto de vida	12,327	1	12,327	8,956	,003
	Aceptación de sí	,128	1	,128	,068	,795
Error	Control de Situaciones	818,790	371	2,207		
	Vínculos psicosociales	387,553	371	1,045		
	Proyecto de vida	510,656	371	1,376		
	Aceptación de sí	702,677	371	1,894		

Para comprender mejor las diferencias significativas y no significativas que se manifestaron al controlar la variable religión, se presenta una tabla con las medias para cada grupo.

Tabla 18

Diferencias de medias en las dimensiones de bienestar psicológico en estudiantes adventistas de instituciones con y sin residencia estudiantil.

Variable dependiente	Educación con residencia o sin residencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control de Situaciones	Residente	6,614	,100	6,417	6,812
	No residente	6,221	,120	5,986	6,456
Vínculos psicosociales	Residente	5,340	,069	5,204	5,476
	No residente	5,189	,082	5,027	5,350
Proyecto de vida	Residente	5,256	,079	5,100	5,412
	No residente	4,886	,095	4,701	5,072
Aceptación de sí	Residente	4,138	,093	3,955	4,321
	No residente	4,175	,111	3,957	4,394

2.4. La religiosidad intrínseca en las instituciones con y sin residencia estudiantil.

El análisis multivariado indica una diferencia significativa en la religiosidad intrínseca en función de si los adolescentes estudian en instituciones adventistas con o sin residencias estudiantiles: ($F_{(1,454)} = 17,788$; $p = .000$) (ver tabla 11).

Para comprender esta diferencia significativa, el análisis de las medias marginales indica que los estudiantes que asisten a instituciones con residencia estudiantil manifiestan mayores resultados en el indicador de religiosidad intrínseca ($\bar{x} = 28,94$) en relación a los estudiantes que asisten a instituciones sin residencias estudiantiles ($\bar{x} = 26,42$).

2.4.1. La religiosidad intrínseca y las creencias religiosas en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Si se controla la variable religión, dejando en la muestra sólo estudiantes adventistas, el análisis univariado no manifiesta una diferencia significativa entre estudiantes de instituciones con y sin residencia ($F_{(1,371)} = 3,085$, $p = .080$) (ver tabla 14). Sin embargo la tendencia de las medias sigue indicando mayores resultados en la religiosidad intrínseca en estudiantes de instituciones con residencia ($\bar{x} = 29,14$), en relación a los estudiantes que asisten a instituciones sin residencias estudiantiles ($\bar{x} = 28,09$).

2.5. Las habilidades prosociales en las instituciones con y sin residencia estudiantil.

El análisis multivariado no indicó diferencias significativas en el índice general de habilidades prosociales en función del formato institucional (ver tabla 11). De igual forma, las cuatro dimensiones del instrumento tampoco mostraron diferencias significativas entre ambos grupos.

2.5.1. Habilidades prosociales y creencias religiosas en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Si se controla la variable religión, dejando en la muestra sólo estudiantes adventistas, el análisis multivariado no manifiesta diferencias significativas entre quienes estudian en instituciones con y sin residencia estudiantil (ver tabla 14). Lo mismo sucede con las cuatro dimensiones del instrumento.

3. Análisis de Resultados

3.1. Análisis de resultados vinculados al objetivo general

El principal objetivo de esta investigación es analizar la eficacia que manifiestan las instituciones con y sin residencia en la educación holista adventista. El desafío de una educación integral u holista obliga a considerar múltiples variables para comprender las diversas expresiones y competencias que se desean formar en el educando. Por lo anterior, el

resultado significativo que aportó el análisis de multivariación es un claro indicador que confirma parcialmente la hipótesis principal. Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr una educación holista en relación con las instituciones adventistas secundarias sin residencias estudiantiles.

Dicho hallazgo se confirma en la aparición de valores estadísticamente significativos que sugieren un mejor estilo de vida saludable, mayor religiosidad intrínseca y mejor bienestar psicológico en los estudiantes que cursan en instituciones con residencia estudiantil, en relación con sus pares que estudian en instituciones sin residencia. No fue así en el caso de las habilidades prosociales, las cuales no mostraron diferencias significativas entre ambos formatos institucionales.

Es evidente que el formato educativo propiciado por quienes dieron origen a la educación adventista (Cadwallader, 2011) sigue manifestando mejor eficacia que las instituciones, de igual denominación, que surgieron en los centros urbanos.

Al considerar la declaración de misión de la educación adventista, la cual promueve “*el desarrollo armonioso de los educandos en los aspectos físicos, intelectuales, sociales y espirituales...*” (Departamento de Educación de la División Sudamericana, 2006), se hace evidente que un programa de inmersión absoluta (educación con residencias) logra brindar las mejores condiciones para afrontar tan ambiciosa misión educativa.

3.2. Análisis de resultados vinculados a los objetivos específicos

3.2.1. Eficacia para lograr un estilo de vida saludable en instituciones con y sin residencia estudiantil.

El programa de actividades recreativas, deportivas y de talleres de aprendizaje manual, se suman a la alimentación saludable que ofrecen las instituciones educativas adventistas con residencia. La implementación de un plan así, con una cobertura de 24 horas y durante toda la semana, significa una importante inversión en recursos humanos y planificación. Pero los frutos se evidencian en los resultados estadísticamente significativos al comparar a este grupo de jóvenes con aquellos que asisten a las instituciones sin residencias estudiantiles. El estilo de vida saludable se construye en hábitos que evidentemente son más propicios de formarse en el contexto de una institución que promueve rutinas saludables que se viven dentro del mismo campus.

En tanto que si se controla la variable “creencia religiosa”, dejando en la muestra sólo estudiantes que se identifican con los principios de la Iglesia Adventista, las diferencias dejan de ser estadísticamente significativas. Lo anterior no quita que la media del estilo de vida saludable siga siendo superior en los estudiantes de instituciones con residencias estudiantiles en relación con sus pares de instituciones sin residencia. Esto puede explicarse, ya que el programa que propicia la educación con residencias está sustentado en los mismos principios de salud que promueve la Iglesia

Adventista. Por consiguiente, al comparar dos grupos que practican iguales creencias es esperable que disminuyan las diferencias.

3.2.2. El bienestar psicológico en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Una de las críticas más comunes realizadas a la educación con residencias estudiantiles es la distancia física que este programa educativo establece entre los jóvenes y sus familias (Szulc, 2008). Pero en la investigación reciente realizada por Deserafino (2013) en instituciones con residencia en Argentina, se encontraron valores bajos, y medio bajos, de soledad percibida al compararlos con los valores estandarizados del instrumento en poblaciones que no asisten a este tipo de instituciones. En consonancia con lo anterior, la presente investigación otorga importantes indicios de que la separación física prolongada entre el hijo adolescente y los padres no impide que se manifiesten índices superiores, estadísticamente significativos, de bienestar psicológico en los adolescentes que estudian en instituciones con residencia en relación con aquellos que conviven con sus padres y asisten a instituciones de día. Asociado a estos resultados (Ginns, Martin y Papworth, 2009), compararon grandes grupos de estudiantes en Australia, descubriendo que los jóvenes que asisten a instituciones con residencia manifiestan mejor relación con sus padres y tienen una actitud más positiva que sus pares de instituciones de día (sin residencia estudiantil).

Se destaca la importante diferencia en las dimensiones “Control de situaciones” y “Proyectos de vida”, ambas presentan valores estadísticamente superiores y pueden explicarse por los mayores niveles de autonomía que adoptan los jóvenes que estudian lejos de sus familias. En las instituciones con residencia los estudiantes deben tomar decisiones por sí mismos, organizar su agenda diaria de actividades, establecer prioridades y planificar o decidir sobre situaciones que tienen que ver con su futuro personal. En tanto que los jóvenes que viven junto a sus padres tienen menos oportunidades de ensayar respuestas por sí solos a las demandas que la vida les presenta. Lo anterior puede explicar valores inferiores en estas dimensiones del bienestar psicológico entre los estudiantes que no estudian en instituciones con residencia.

La “Aceptación de sí”, dimensión muy asociada a la autoestima, no mostró diferencia de medias entre ambos grupos muestrales. Es importante este dato ya que aporta indicios de que vivir junto a los padres o a cientos de kilómetros de ellos no hace diferencia en la aceptación de sí en los adolescentes. En realidad la diferencia se marca en los estilos parentales y no en la distancia que se establezca para con ellos (Deserafino, 2013).

Otro elemento que refuerza el análisis antes propuesto surge al considerar las creencias religiosas de los adolescentes al momento de indagar sobre su bienestar psicológico. Al tomar sólo estudiantes adventistas en ambos grupos muestrales siguen prevaleciendo diferencias significativas positivas a favor de los estudiantes que asisten a instituciones con

residencia, tanto en el resultado general del bienestar psicológico como en las dimensiones de control de situaciones, vínculos psicosociales y proyecto de vida. Aquí debemos concluir que el formato institucional tiene mayor peso explicativo en el bienestar psicológico de los estudiantes que sus propias creencias religiosas.

3.2.3. Religiosidad intrínseca en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Las elevadas medias de religiosidad intrínseca que obtienen los estudiantes de instituciones con residencia, en relación con aquellos que estudian en instituciones sin residencia, deben ser analizadas con sumo cuidado. Es correcto indicar que dicha diferencia es significativa pero no es posible atribuirla completamente al formato institucional ya que al aislar de la muestra la variable creencias religiosas, dejando sólo estudiantes adventistas en ambos grupos, dicha diferencia deja de ser estadísticamente significativa.

En todos los tipos de comparación; ya sea por edad, género o tiempo de permanencia en la institución, la media de religiosidad intrínseca siempre es mayor en los estudiantes que asisten a instituciones con residencia. En tanto que sus pares de instituciones sin residencia obtienen medias más bajas. Esto sólo permite confirmar que la religiosidad intrínseca es más elevada en instituciones con residencia, pero dicha experiencia está más

asociada a la creencia religiosa compartida que al formato institucional al cual se asiste.

Las instituciones educativas adventistas con residencia se destacan por la diversidad de actividades espirituales que allí realizan, tales como semanas de oración, cultos vespertinos y matutinos, reuniones de oración y cultos de recepción del sábado. Con seguridad, un estudiante de este tipo de instituciones asiste a muchas más reuniones y actividades religiosas colectivas que sus pares de instituciones sin residencia. Pero todas estas son actividades religiosas que exigen una respuesta conductual externa de religiosidad. Todo lo anterior no garantiza que se esté cultivando una genuina religiosidad intrínseca.

Allport (1950), al crear este instrumento buscó definir fundamentalmente una experiencia religiosa interior del sujeto que orienta y motiva la vida de quienes la experimentan. Esta religiosidad se diferencia de una religión meramente externa que busca la aceptación o el reconocimiento del grupo social al que se pertenece. En relación con lo antes expresado, Malony (1977), manifiesta esta misma diferencia marcando dos tipos polares de religión: la intrínseca o “religión interiorizada” y la extrínseca o “religión institucionalizada”.

Un formato institucional con fuerte impronta de actividades espirituales parece estar asociado a mayores índices de religiosidad intrínseca. Pero esta diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa ya que se trata de una vivencia interior y en un momento del ciclo vital en el cual los

adolescentes están en plena construcción de su autonomía espiritual en relación con la fe de sus progenitores.

3.2.4. Las habilidades prosociales en instituciones con y sin residencia estudiantil.

Al no encontrarse resultados con diferencias significativas para ambos grupos en la escala general de habilidades prosociales ni en sus cuatro dimensiones, se procedió a analizar ítem por ítem, encontrando que las medias tampoco muestran diferencias entre estudiantes que asisten a instituciones con residencia o sin residencia estudiantil.

Todo parece indicar que las habilidades prosociales no pueden ser aceptadas como una variable que manifieste diferencias entre instituciones con o sin residencia estudiantil.

Una explicación posible radica en que el instrumento medía habilidades, las cuales son susceptibles ser formadas por el entorno familiar, social o educativo, como respuestas exteriores esperadas del educando ante el contexto social que lo rodea. Pero las habilidades prosociales no son lo mismo que las actitudes prosociales. Las últimas son más amplias e integran elementos volitivos, creencias y convicciones personales más allá de la sola manifestación externa de una adecuada habilidad prosocial.

CONCLUSIONES

Habiendo obtenido los resultados y luego de haber realizado un proceso interpretativo de los mismos, se hace oportuno llegar a las conclusiones finales, en torno de las hipótesis de trabajo y sus implicancias directas sobre el sistema educativo adventista.

La hipótesis general ha sido aceptada parcialmente, las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia, en algunas áreas, para lograr una educación holista en relación con las instituciones adventistas secundarias sin residencias estudiantiles. Este hallazgo repercute sobre varios tópicos directamente vinculados a la toma de decisiones en el ámbito familiar, en las instituciones y en los administradores del sistema educativo adventista:

- a) Entre las familias, pastores y la iglesia en general, suele existir una interpretación sobre la finalidad de las instituciones con residencia que no se coincide con los resultados hallados en esta investigación. Dicha interpretación hipotetiza que las instituciones con residencia son útiles para enviar a jóvenes que se encuentran en situación de riesgo o que requieren un cambio de vida. Esta adjudicación de funciones es inadecuada ya que los resultados indicaron que la creencia religiosa es una variable homogeneizadora positiva en el bienestar físico, psicológico y espiritual. Se concluye que la educación con residencia puede potenciar o profundizar la formación holista del educando con mayor eficacia que la educación sin residencia. Pero lo hace a partir

de aquellos valores previos que la creencia religiosa aportó en los años previos de formación en el núcleo familiar.

- b) Otro predicado popular postula que es la familia la única capacitada para la educación de sus hijos adolescentes. Por consiguiente, no se necesitan de instituciones que actúen como coadyuvantes en esta etapa del ciclo vital de sus hijos. Consideran incluso que la distancia y la separación del núcleo familiar es un acto despiadado y dañino para sus hijos. Ante esta interpretación se interponen los resultados de la presente investigación. Los jóvenes que viven físicamente lejos de sus padres, por estudiar en instituciones con residencia, manifiestan mejores índices de bienestar psicológico, mejor control de situaciones, mejores vínculos psicosociales y mejor proyecto de vida que sus pares que viven con sus familias y estudian en instituciones sin residencia.

Es oportuno recordar que al analizar sólo a los estudiantes adventistas estos indicadores de salud emocional siguen presentes de forma estadísticamente significativa. Todo indica que en la adolescencia la educación e instrucción de los padres pierde poder de palabra autorizada y gana protagonismo la opinión de los pares y figuras de autoridad externa (ver Ausubel, 1954; Erikson, 1974; y Mead, 1990). Esto explica por qué los mismos valores encuentran mejor cabida en la vida de un adolescente en el contexto de una institución con residencia.

Se concluye que las familias funcionales también requieren de un apoyo educativo externo en este período del ciclo vital en el que el adolescente experimenta la construcción de su identidad e independencia.

- c) Las administraciones de las instituciones con residencia pueden utilizar estos resultados para establecer proyectos y mejoras que fortalezcan este potencial en su capacidad de lograr una educación holista adventista. Será preciso identificar qué aspectos de sus rutinas, actividades y políticas institucionales pueden ser optimizadas para profundizar su identidad como institución con residencia. Concluimos que si existe un potencial natural en este formato educativo es un camino errado intentar medidas o acciones que las asemeje a las instituciones sin residencia estudiantil.
- d) Los resultados de esta investigación sólo corroboran lo ya descrito por quienes enunciaron los postulados constitutivos de la educación adventista. La historia denominacional abunda en ejemplos sobre cómo se realizaron ensayos y empresas educativas que resultaron nefastos por no ajustarse a dichos postulados. Fue así que agotada por la falta de respuesta al modelo propuesto Elena White emigra a Australia, creando el colegio con residencia de Avondale como un modelo a seguir (Douglass, 2000).

Existiendo una filosofía clara de la educación adventista y contando ahora con datos estadísticos que lo corroboran, las

administraciones regionales y de uniones deben replantear qué políticas educativas habrán de fomentar para crear, desarrollar y promover las instituciones con residencia.

Los resultados de la presente investigación también confirman la hipótesis derivada que analiza el estilo de vida saludable y el formato institucional. Las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr un estilo de vida saludable que las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

Al analizar sólo a jóvenes adventistas en ambos formatos institucionales las medias siguen siendo más elevadas en los estudiantes de instituciones con residencia, pero dichas diferencias dejan de ser estadísticamente significativas. Concluimos que las instituciones con residencia manifiestan mayor eficacia en la formación de un estilo de vida saludable pero este factor también es afectado fuertemente por las creencias religiosas. Esto es así porque los mismos principios de dieta saludable, el ejercicio físico, la temperancia, el evitar todo tipo de droga o sustancia dañina para el organismo, son principios que se sustentan tanto en la Iglesia Adventista como en ambos formatos institucionales educativos. Aun así, los jóvenes que estudian en instituciones con residencia manifiestan mayores índices en el estilo de vida saludable que sus pares de instituciones sin residencia.

Lamentablemente, la tendencia que favorece la fuerte corriente social posmoderna propicia la flexibilización de las rutinas, hábitos alimenticios y normas de salud propios de estas instituciones. Padres y educadores

proponen, incluso presionan, para que se adapten algunas de estas normas a los nuevos estándares más flexibles y menos tradicionales. Este no es un camino sabio. Contradice las bases fundantes de la educación adventista y atentan contra los resultados aquí expuestos, que dan fe de la eficacia institucional y las creencias religiosas en la formación de hábitos saludables.

Por otra parte, los resultados de la presente investigación confirman la hipótesis derivada que indica que las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr bienestar psicológico en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

En esta variable se destacan dos dimensiones que están estrechamente relacionadas con un objetivo de la educación adventista, a saber: educar para el pensamiento propio, evitando formar meros reflectores de las ideas ajenas (White, 2008). La dimensión “control de situaciones y “proyecto de vida” se destacan con alta significatividad en las instituciones con residencia.

Podemos concluir que la necesaria toma de decisiones de autogestión cotidiana en los jóvenes que estudian lejos de sus padres brinda oportunidades constantes para elegir y experimentar la toma de responsabilidad por las consecuencias de dichas elecciones. Poder elegir por sí solos habilita las condiciones para desarrollar la habilidad de tomar el control de las situaciones y permite proyectarse en la vida con mayor realismo y conocimiento de sí.

Estos resultados no se modifican al controlar la variable creencia religiosa. Por lo tanto, el bienestar psicológico es la dimensión holista con mayor peso de influencia a favor de la educación con residencia.

Por la información que fue posible hallar en la presente investigación, se debe aceptar parcialmente la hipótesis derivada que indica que las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr una adecuada religiosidad intrínseca en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

Aunque existe una diferencia estadísticamente significativa en la religiosidad intrínseca a favor de los estudiantes con residencia, es importante recordar que se pierde significatividad estadística al analizar sólo estudiantes adventistas en la muestra de ambos grupos (con y sin residencia).

Es evidente que la gran cantidad de actividades espirituales organizadas por la institución con residencia no son suficientes para generar un impacto en la espiritualidad intrínseca.

Es preciso analizar profundamente las estrategias institucionales y de capellanía para generar espacios personales y privados de enriquecimiento espiritual. Sin quitarle el adecuado lugar que merece toda la actividad espiritual estructurada, institucionalizada y pública, es necesario innovar en estrategias que le otorguen mayor preponderancia al encuentro personal y privado del adolescente con su Creador.

Por último, los resultados hallados en la presente investigación indican que se debe rechazar la hipótesis derivada que afirma que las instituciones adventistas secundarias con residencias estudiantiles presentan mayor eficacia para lograr habilidades prosociales en relación con las instituciones adventistas sin residencias estudiantiles.

Son conocidas las oportunidades de servicio y acción social-misional que ofrecen las instituciones con residencia. Todo parece indicar mayores posibilidades de desarrollar las habilidades prosociales en este formato educativo, pero es evidente que las habilidades prosociales no son un indicador eficiente para analizar las actitudes de servicio.

RECOMENDACIONES

A partir de la experiencia obtenida en la presente investigación surgen diversas recomendaciones que lograrían superar limitaciones de este estudio, profundizar sobre aspectos novedosos que fueron detectados en los resultados y lograr mayor eficacia en la administración de la educación adventista.

Sería de gran importancia abordar una investigación de características similares, pero con una muestra que permita realizar una distribución de grupos homogéneos respecto del tiempo de permanencia en la institución. Esto permitirá evaluar en línea de tiempo cuándo se producen mejoras o retrocesos en los distintos aspectos que componen la formación holista adventista.

Hay gran riqueza en la posibilidad de abordar una investigación con características cuali-cuantitativas. Esto se debe a que hay elementos que se hacen intangibles para la cuantificación estadística pero que pueden ser recolectados por metodologías híbridas. Podrían responderse preguntas tales como:

- ¿Cuáles son los factores que los jóvenes identifican como los más valiosos en su educación en la vivencia institucional con residencias?
- ¿Cómo sucede el proceso de identificación con el staff de las instituciones con residencia y cómo realizan la transferencia

emocional y de figura de autoridad en ellos ante la distancia con las figuras paternas?

- ¿Cuáles son las debilidades, limitaciones y los errores que cometen las instituciones con residencia y qué impacto tienen en el aprendizaje que hacen los estudiantes de ellos?
- ¿Cuáles son los elementos que inclinan a las familias a enviar a sus hijos a instituciones sin residencia estudiantil? ¿Cuáles de ellos pueden ser identificados como mitos y cuáles son realidades que deben encontrar respuestas superadoras?

Es oportuno también extender una recomendación a los capellanes y a quienes velan por el desarrollo espiritual de los jóvenes en las instituciones educativas adventistas en función de los resultados obtenidos sobre la religiosidad intrínseca. Ya que la existencia de actividades formales-institucionalizadas (cultos, semanas de oración o programas que posicionan al alumno como espectador) fomentan principalmente la religiosidad extrínseca por lo que sería conveniente revisar los programas y planificaciones para incrementar la promoción y la creación de espacios más prominentes para la experiencia espiritual privada con el Creador. La meditación personal es la que mejor afectaría al crecimiento de la religiosidad intrínseca. Esta recomendación se desprende del hecho de que la creencia religiosa (ser o no ser adventista) mostró mayor peso explicativo sobre la religiosidad intrínseca que el impacto que la institución educativa tiene sobre la religiosidad de los alumnos.

También es oportuno extender una recomendación a las autoridades que velan por el desarrollo de los subsistemas educativos adventistas en las asociaciones y uniones, ya que los resultados de este trabajo y la filosofía de la educación adventista indican claramente que las instituciones con residencia son las que logran con mayor eficacia el modelo holista de la educación adventista. Por consiguiente se recomienda que los administradores del área educativa tomen postura para fomentar la presencia de estas instituciones en sus áreas geográficas de servicio. Esto permitiría que los jóvenes adventistas tengan en cada unión y/o asociación esta posibilidad de educación integral.

La significativa eficacia de las instituciones con residencia para lograr un mejor estilo de vida saludable abre nuevas oportunidades de investigación, para profundizar sobre cuáles son los hábitos saludables que distinguen a los estudiantes que asisten a uno u otro formato institucional.

Una investigación sumamente valiosa sería abordar la comparación entre ambos formatos institucionales, pero en un análisis longitudinal. Esto permitiría identificar los resultados a mediano y largo plazo en la vida de quienes pasaron por estas formas de educación.

La formación para el servicio es un elemento fundamental de la fórmula educativa adventista. Para evaluarla con mejor éxito sería oportuno no utilizar instrumentos que midan las habilidades prosociales, ya que ellas pueden desarrollarse con diferentes fines. Es conocido que una habilidad prosocial puede ser adoptada como una herramienta de utilidad social,

comercial o política como una herramienta mediadora para obtener algo y no un fin en sí mismo. Por consiguiente, es necesario indagar sobre actitudes solidarias (en lugar de habilidades), ya que en la actitud hay elementos volitivos, valorativos, emocionales y conductuales.

REFERENCIAS

- Allport, G. y Ross, J. (1969). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 447-457.
- Anderson, E. (2005). Residential and boarding education and care of young people: A model for good practice. Oxfordshire: Routledge.
- Anderson, S. (2010). Cómo matar la educación adventista, y cómo darle una oportunidad. México: APIA.
- Arce, S., Cordera, M. y Peticarari, M. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 1, N°1, 68-82.
- Association of Boarding Schools. (2013). The truth about boarding school: A Comparative Study of Secondary School Education. The Association of Boarding Schools. USA.
- Ausubel, D. (1954). *Theory and Problems of Adolescent Behaviour*. New York: Grune y Stratton.
- Cabrera, M. E. (2005). Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y reforma educativa. *Revista Argentina de Sociología*, Vol 3, núm. 5, pp. 266-284.
- Cadwallader, E. (2011). Principios de la educación adventista en el pensamiento de Elena de White: Filosofía, objetivos, métodos y misión. Lima, Perú: Adventus – Editorial Universitaria Latinoamericana.
- Casullo, M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Buenos Aires: Paidós.
- Commonwealth Schools Commission (1982). Study of living away from home facilities for isolated children. Canberra: Union Offset.
- Cookson, P. W., & Persell, C. H. (1985). *Preparing for power: America's elite boarding schools*. New York, NY: Basic Books.
- Departamento de Educación de la División Sudamericana (2006). *Pedagogía adventista*. Buenos Aires: ACES.

- Department of Education (2013). Boarding Schools. National minimum standards. England.
- Deserafino, N. (2013). Estilos parentales percibidos y sentimientos de soledad en adolescentes que residen en institutos adventistas con sistema de internado. Tesis de grado no publicada.
- Douglass, H. (2000). Mensajera del Señor. Buenos Aires: ACES.
- Erikson, E. (1974). Identidad, juventud y Crisis. Buenos Aires: Paidós.
- Etcheverry, G. (2000). La tragedia educativa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fisher, S., Frazer, N., & Murray, K. (1984). The transition from home to boarding school: A diary style analysis of the problems and worries of boarding school pupils. *Journal of Environmental Psychology*, 4, 211–221.
- Foucault, M. (2008) Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gardner H. (2011). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, E. (1961). Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greenleaft, F. (2005). Timeline for Seventh-day Adventist Education. *Journal of Adventist Education*. p. 10-15.
- Greenleaft, F. (2007) Propósitos, principios y cambios en la educación adventista. *Revista de Educación Adventista*. N° 24. pp. 4-12.
- Hodges, J.; Sheffield, J y Ralph, A. (2013). Home away from home? Boarding in Australian Schools. *Australian Journal of Education*. 57(1) 32–47
- Hoge, D. (1972). A validated intrinsic religious motivation scale. *Journal of the Scientific Study of Religion*, 11, 369-376.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. (2010). Recuperado de <http://www.indec.gov.ar/busador.asp?t=instituciones%20educativas>
- Knight, G. (2002). Filosofía y educación: Una introducción en la perspectiva cristiana. Bogotá Colombia: APIA.

- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Martin, A., Ginns, P., y Papworth, B. (2009). Exploring the effects of boarding school on academic and non-academic outcomes: A longitudinal study of day and boarding students. *Lights Out*, 2, 10–11.
- Mason, K. (1997). The emotional transition of twelve year olds from home to a boarding situation. Paper presented at 'Celebrating Rural Education': The 13th National Conference of the Society for Provision of Education in Rural Australia (SPERA).
- Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/principales-cifras-del-sistema/>
- Molina D. (2009). *Hacia una educación integral: Los elementos clave en la escuela de la vida*. Barcelona: Erasmus.
- Oros, L. (2014). Positive emotions in children: Current research and future directions. In *Positive Psychology in Latin America*. Springer. Buenos Aires.
- Oros, L. Manucci, V. y Richaud-de Minzi (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 3, pp. 493-509.
- Osborn, R. (1992). Measuring quality in adventist schools: A review of Valuegenesis III. *Adventist Education*. April-May.
- Papworth, B., Martin, A., & Ginns, P. (2011). Effects of personality on student outcomes. *Lights Out*, 3, 6.
- Ramírez-Vélez, R. y Agredo, R. (2012). Fiabilidad y validez del instrumento FANTASTICO para medir el estilo de vida en adultos colombianos. *Rev. Salud Pública*. 14 (2): 226-237.
- Sánchez, F. L. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

- Schaverien, J. (2004). Boarding school: The trauma of the privileged child. *Journal of Analytical Psychology*, 49(5), 683–705.
- Schmutte, P. y Ryff, D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 73(3), 549-559.
- Seijas Díaz, A. (2002). Evaluación de la calidad en centros educativos. España: Netbiblio.
- Sherk, C., Thomas, H., Douglas M. C., Wilson C., Evans, E. (1985). Health Consequences of Selected Lifestyle Factors: A Review of the Evidence, Part 2. *Can. Fam. Physician* 1985; 31:129-139.
- Simkin, H. y Etchesahar, E. (2013). Las orientaciones religiosas Extrínseca e Intrínseca: Validación de la “Age Universal” I-E Scale en el contexto argentino. *PSYKHE*, Vol. 22, N° 1, 97-106.
- Smith, R. (2004). El proceso pedagógico: ¿agonía o resurgimiento? México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Suarez Pérez, C. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes. Tesis presentada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Szulc, A. (2001). “Mi Peñi Ceferino”. Disputas identitarias en clave religiosa en torno a niños mapuche del Neuquén. *Revista Tefros*, 9.
- White, E. (1990). *Conducción del niño*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (2008). *La educación*. Buenos Aires: ACES
- White, M. (2004). An Australian Co-educational Boarding School: A Sociological Study of Anglo-Australian and Overseas Students Attitudes. *International Education Journal* Vol 5, No 1.
- White. E. (1991). *Consejos para los maestros*. Buenos Aires: ACES.
- Word Daad Foundation (2007). *Boarding Schools. Why not?* Unpublished article.

ANEXO

Instrumentos de investigación:

A continuación, se presentan los instrumentos de investigación junto al encabezado y datos demográficos que se solicitaron.

ENCUESTA

Completa los datos o marca con un círculo sobre la opción correcta.

Nombre del colegio						
Año del secundario que estás cursando	1°	2°	3°	4°	5°	6°

Edad: años	Sexo: Femenino	Masculino
----------------------	--------------------------	-----------

Religión: Adventista	Otra ¿Cuál?:	Ninguna
--------------------------------	--------------	---------

¿Hace cuánto tiempo asistís a este colegio?	Este es mi primer año	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años	Más de 6 años
--	-----------------------	--------	--------	--------	--------	--------	---------------

ÁREA 1

Contesta el cuestionario recordando tu vida en los últimos meses. Marca con una cruz (X) en el casillero que mejor te describa. No hay respuestas buenas o malas, lo importante es ser sincero/a.

Tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mí: Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>	Yo doy y recibo cariño: Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>
--	---

Yo realizo actividad física (caminar o subir escaleras): Casi siempre <input type="checkbox"/>	Yo hago ejercicio en forma activa al menos por 20 minutos (correr, deportes o caminar rápido):
---	--

A veces <input type="checkbox"/>	4 o más veces por semana <input type="checkbox"/>
Casi nunca <input type="checkbox"/>	1 a 3 veces por semana <input type="checkbox"/>
	Menos de 1 vez por semana <input type="checkbox"/>

Mi alimentación es balanceada (ver *): Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>	A menudo consumo mucha azúcar, sal, comida chatarra o con grasa: Ninguna de estas <input type="checkbox"/> Algunas de estas <input type="checkbox"/> Todas estas <input type="checkbox"/>	Estoy pasado de mi peso ideal en: Normal o hasta 4 kilos de más <input type="checkbox"/> 5 a 8 kilos de más <input type="checkbox"/> Más de 8 kilos <input type="checkbox"/>
--	--	---

Yo fumo cigarrillos: No en los últimos 5 años <input type="checkbox"/> No en el último año <input type="checkbox"/> He fumado en este año <input type="checkbox"/>	Generalmente fumo _____ cigarrillos por día: Ninguno <input type="checkbox"/> 0 a 10 <input type="checkbox"/> Más de 10 <input type="checkbox"/>
---	---

Mi número promedio de tragos por semana es (ver **): 0 a 7 tragos <input type="checkbox"/> 8 a 12 tragos <input type="checkbox"/> Más de 12 tragos <input type="checkbox"/>	Bebo más de cuatro tragos en una misma ocasión: Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>	Manejo el auto después de tomar alcohol: Nunca <input type="checkbox"/> Sólo una vez <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>
--	---	--

Duermo bien y me siento descansado/a:siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>	Yo me siento capaz de manejar el estrés o la tensión en mi vida: Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>	Yo me relajo y disfruto mi tiempo libre: Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>
--	--	--

Parece que ando acelerado/a: Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>	Me siento enojado/a o agresivo/a: Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>
--	---

Yo soy un pensador positivo u optimista: Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>	Yo me siento tenso/a o presionado/a: Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>	Yo me siento deprimido/a o triste: Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>
--	--	--

Uso siempre el cinturón de seguridad: Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>	Yo me siento satisfecho con mi trabajo o mis actividades: Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/>
--	---

Uso drogas como marihuana, cocaína o pasta base. Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionamente <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>	Uso excesivamente medicamentos que me indican o los que puedo comprar sin receta médica: Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionamente <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>	Bebo café, té o bebidas cola que tienen cafeína. Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionamente <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/>
---	---	---

ÁREA 2

Te pedimos que leas con atención las siguientes frases.

Marca la respuesta con una cruz (x) en base a lo que pensaste o sentiste durante el último mes.

No hay respuestas buenas o malas, lo importante es ser sincero/a.

N°	Frases	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.			
2	Tengo amigos/as en quienes confiar.			
3	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
4	En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.			
5	Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
6	Me importa pensar qué haré en el futuro.			
7	Generalmente le caigo bien a la gente.			
8	Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
9	Estoy bastante conforme con mi forma de ser.			
10	Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar cómo cambiarlo.			
11	Creo que en general me llevo bien con la gente.			
12	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
13	Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			

ÁREA 3

Te pedimos que leas con atención las siguientes frases.

Marca la respuesta con una cruz (x) en el casillero que mejor describa tu realidad.

No hay respuestas buenas o malas, lo importante es ser sincero/a.

N ^o	Frases	Siempre	Muchas veces	A veces sí a veces no	Muy pocas veces	Nunca
1	Mi fe abarca todos los aspectos de mi vida.					
2	He tenido la experiencia de sentir la presencia de Dios.					
3	Creo que deberíamos buscar la ayuda de Dios cuando tenemos que tomar decisiones importantes.					
4	Mi fe me incapacita para actuar como quisiera.					
5	Lo más importante para mi es servir a Dios lo mejor que pueda.					
6	Procuro aplicar mi religión en todos los aspectos de mi vida.					
7	Pienso que hay cosas más importantes en la vida que la religión.					
8	Considero que lo principal de una creencia religiosa es practicar una vida moralmente correcta.					
9	Me opongo a que las ideas religiosas influyan en mi forma de ser.					
10	Mis principios son los que fundamentan mi visión de la vida.					

ÁREA 4

Las siguientes frases buscan ver la forma en que reaccionas ante diversas situaciones.

Marca la respuesta con una cruz (x) en el casillero que mejor describa tu actitud o comportamiento.

No hay respuestas buenas o malas, lo importante es ser sincero/a.

N°	Frases	Me describe bien	Me describe regular	Me describe poco	No me describe
1	Si alguien perdió un objeto personal, lo ayudo a buscarlo.				
2	Cuando ofendo a una persona, intento disculparme.				
3	Doy mi asiento a personas que lo requieren.				
4	Colaboraría con instituciones de beneficencia.				
5	Ante una catástrofe, pienso que unidos podemos salir adelante.				
6	Trabajaría como voluntario/a en grupos como la cruz roja o bomberos.				
7	Acostumbro donar alimentos o bienes, para apoyar a las personas necesitadas.				
8	Ayudo a personas de la tercera edad o con capacidades diferentes cuando veo que lo necesitan.				
9	Si una persona es ofendida, imagino lo mal que se siente.				
10	Cuando me doy cuenta de un robo, voy y doy aviso a las autoridades.				
11	Brindaría alimento a personas que viven en la calle.				
12	Acostumbro reunir ropa en buen estado, que no uso, para regalarla.				
13	Cuando veo un accidente en la carretera inmediatamente actúo, llamo a emergencias.				

14	Si una persona olvida algún objeto, lo junto y se lo entrego.				
15	Me gustaría ser paramédico, aunque no recibiera un sueldo.				
16	Comprendo cómo se siente una persona cuando es rechazada.				
17	Ofrezco mis alimentos cuando hay otras personas.				
18	Comprendo cuando alguien está pasando por un mal momento.				
19	Antes de criticar a alguien, me imagino cómo se sentiría si estuviera en su lugar.				
20	Cuidaría enfermos sin recibir pago.				

¡Gracias por tu ayuda!